RECURSOS PARA EL DOCENTE

VALERIA ABUSAMRA
ROMINA CARTOCETI
BÁRBARA SAMPEDRO
SOL TISCORNIA

LEO que te LEO 6

PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA

SANTILLANA

RECURSOS PARA EL DOCENTE

LEO que te LEO 6

LEO QUE TE LEO 6 – PROGRAMA DE COMPRENSIÓN LECTORA – RECURSOS PARA EL DOCENTE es una obra colectiva, creada, diseñada y realizada en el Departamento Editorial de Ediciones Santillana, bajo la dirección de **Mónica Pavicich**, por el siguiente equipo:

Coordinadora autoral: Valeria Abusamra

Autoras: Valeria Abusamra, Romina Cartoceti, Bárbara Sampedro, Sol Tiscornia

Editora: María Dolores Giménez Zapiola

Jefa de edición: Sandra Bianchi

Jefa de arte: Silvina Gretel Espil

Gerente de gestión editorial: Patricia S. Granieri

SANTILLANA

La realización artística y gráfica de este libro ha sido efectuada por el siguiente equipo:

Diseño de maqueta:	Mariela Santos.
Diagramación:	Marisa Kantor.
Tapa:	Natalia Udrisard.
Corrección:	Ruth Solero.
Documentación fotográfica:	Carolina S. Álvarez Páramo, Cynthia R. Maldonado y Nicolas Verdura.
Fotografía:	Archivo Santillana, Shuttherstock, Wikimedia Commons/Museo Neue Pinakothek (Munich, Alemania), Sol Tiscornia, Valeria Abusamra.
Preimpresión:	Marcelo Fernández, Gustavo Ramírez y Maximiliano Rodríguez.
Gerencia de producción:	Gregorio Branca.

Las páginas web han sido consultadas entre noviembre y diciembre de 2017.

Esta publicación fue elaborada teniendo en cuenta las observaciones del Instituto contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi), surgidas en encuentros organizados con editores de libros de texto.

Este libro no puede ser reproducido total ni parcialmente en ninguna forma, ni por ningún medio o procedimiento, sea reprográfico, fotocopia, microfilmación, mimeógrafo o cualquier otro sistema mecánico, fotoquímico, electrónico, informático, magnético, electroóptico, etcétera. Cualquier reproducción sin permiso de la editorial viola derechos reservados, es ilegal y constituye un delito.

© 2017, EDICIONES SANTILLANA S.A.
Av. Leandro N. Alem 720 (C1001AAP),
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

ISBN: 978-950-46-5523-7
Queda hecho el depósito que dispone la Ley 11723
Impreso en Argentina. *Printed in Argentina.*
Primera edición: octubre de 2017

Leo que te leo 6 : programa de comprensión lectora : recursos para el docente / Valeria Abusamra ... [et al.]. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana, 2018.
32 p. ; 28 x 22 cm.

ISBN 978-950-46-5523-7

1. Lengua. 2. Escuela Primaria. I. Abusamra, Valeria
CDD 372.6

Este libro se terminó de imprimir en el mes de diciembre de 2017 en Artes Gráficas Rioplatense, Ascasubi 3398, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.

RECURSOS PARA EL DOCENTE

LEO que te LEO 6

Índice

¿Qué implica comprender un texto? Delimitación del alcance y el impacto de una habilidad esencial 4

¿Cómo usar este libro? 7

1 **En busca de lo importante** 8
Clave de respuestas 10

2 **Las cosas por su nombre** 12
Clave de respuestas 14

3 **Hipótesis y algo más** 16
Clave de respuestas 18

4 **Relacionando palabras** 20
Clave de respuestas 22

5 **Anticipando lo que vendrá** 24
Clave de respuestas 26

6 **Una película mental** 28
Clave de respuestas 30

Bibliografía 32

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

¿Qué implica comprender un texto?

Delimitación del alcance y el impacto de una habilidad esencial

Uno de los aspectos que caracteriza a los seres humanos es que podemos organizar nuestros discursos mediante la combinación de un número finito de palabras. Este proceso combinatorio y original es la base de nuestra comunicación oral y escrita. Por esto, el estudio de la comprensión y producción de discursos (orales y escritos) es un tema relevante para distintas disciplinas.

Obviamente, abordar la comprensión de textos es fundamental en un marco educativo, pero más allá de la importancia que puede tener en el contexto de la escuela, una buena habilidad de comprensión lectora resulta determinante para que una sociedad tenga ciudadanos críticos.

Hablar de comprensión de textos necesariamente nos lleva a hablar de lenguaje, temática que ha desvelado a investigadores de distintas disciplinas: ¿qué es el lenguaje?, ¿cómo surge?, ¿cómo evoluciona?, ¿cómo se desarrolla?

El lenguaje puede ser definido de diferentes maneras: como un sistema de signos, un mecanismo de comunicación, una función mental superior, un instinto, y así podríamos decir muchas cosas más. Pero lo que es esencial para el tema que nos ocupa es distinguir dos aspectos básicos: los innatos, ligados a la oralidad (y a las reglas que permiten comprender y producir oraciones gramaticales), y los culturales, que implican los procesos relacionados con la adquisición de la lectoescritura: leer palabras, escribir, producir textos y comprenderlos son cuatro habilidades culturales. En otros términos, la capacidad lingüística es una propiedad genética de la especie, no es una habilidad y no es "entrenable". La comprensión de textos, así como otras conductas en las que la capacidad lingüística interviene, es –por el contrario– una habilidad "entrenable" (mejora con la práctica): tenemos buenos y malos lectores o buenos y malos comprendedores, y el rol de los estímulos es fundamental. El lenguaje es una capacidad biológica; la comprensión de textos, una actividad cultural.

El lenguaje es una capacidad biológica; la comprensión de textos, una actividad cultural.

La lectura constituye uno de los comportamientos más complejos y diferenciales de nuestra especie y por lo tanto es un dominio ideal para estudiar la cognición humana en general. Comprender un texto implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y relacionados con la experiencia personal del sujeto. La necesidad de poner en marcha simultáneamente habilidades básicas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etcétera, permite que la comprensión lectora se establezca como un recurso propicio para entrar en la complejidad de los procesos cognitivos y empezar a entender cómo trabaja la mente (Abusamra, 2010). En este sentido, comprender un texto implica, esencialmente, la construcción de una representación mental de lo que el texto trata, es decir, la **construcción de un modelo de situación**. La perspectiva de los modelos de situación predice que los "comprendedores" están influenciados no solo por las características de superficie del texto en sí mismo, sino también por la naturaleza de la situación que se describe en este.

Una idea bastante compartida en la actualidad es que los jóvenes, y aun muchos adultos, tienen dificultades incuestionables para comprender textos. Los resultados de pruebas nacionales e internacionales, la percepción directa de los docentes y las nuevas formas de procesamiento indican que algo está pasando con ciertas habilidades lingüísticas ligadas a

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

la lectoescritura. Pero la pregunta que deberíamos hacernos es esta: ¿enseñamos explícitamente a nuestros alumnos a comprender textos? Se sabe de modo más certero cómo enseñar a leer y escribir (más allá de los distintos métodos, cada uno tiene sus propios mecanismos), o cómo enseñar a producir textos, pero no queda tan claro cuál es el procedimiento para enseñar a comprender textos. Y esto es fundamental. Si la comprensión de textos es cultural, deber ser enseñada y ejercitada. Sin el impulso de la enseñanza y del entrenamiento, no sería justo decir que alguien es un mal comprendedor.

Los resultados de distintas investigaciones no solo sustentan la idea de que es posible ejercitar la habilidad de comprensión, sino que además conceden una visión más optimista de las perspectivas de un mal comprendedor. Si la práctica es determinante y es la que marca una desproporción, los malos comprendedores no estarían destinados necesariamente al fracaso ya que es posible mejorar la capacidad. Esto reabre un debate lingüístico-educativo acerca de lo que implica una dificultad de comprensión y de las posibilidades de revertirla.

La comprensión de textos está en boca de todos: docentes, políticos, padres y aun de los propios alumnos, que sienten que se les hace difícil abordar ciertos materiales. Es sin dudas una temática que preocupa a todos los sistemas del mundo. Pero no hay que perder de vista que puede mejorarse. Por eso, este libro se propone aportar un instrumento de trabajo explícito para el niño y de guía para el docente que acompañará el proceso.

La perspectiva que tomaremos en este libro es multicomponencial. Se trata de un modelo teórico que fue planteado para abordar los procesos de comprensión lectora y que reconoce once componentes implicados en el procesamiento del nivel textual. Comprender un texto requiere de la coordinación de múltiples habilidades, relativamente independientes unas de otras. Una aproximación multicomponencial a los procesos que median la dimensión textual es esencial tanto desde un punto de vista teórico como práctico.

Cada uno de los componentes, distribuidos en tres núcleos, remite a información específica de dominio. En el primer núcleo, designado como **núcleo del contenido**, se identifican estas áreas:

- **Esquema básico del texto:** es una suerte de "esqueleto" que ayuda al lector a construir la primera representación de lo que está leyendo. Cuando el lector se enfrenta a un texto, debe ser capaz de reconocer, en primer lugar, los personajes, el lugar, el tiempo y los hechos que allí se presentan.
- **Hechos y secuencias:** la comprensión de un texto depende, en gran parte, de la capacidad del lector para individualizar los hechos, propios de cada tipo textual, y organizarlos en secuencias. La estructuración de estas secuencias no es una tarea sencilla: cuanto mayor es la divergencia entre el orden cronológico en que ocurrieron los hechos y el orden narrativo, mayor es el esfuerzo cognitivo que el lector debe realizar.
- **Semántica léxica:** por último, es necesario establecer una red de relaciones entre las palabras que conforman el texto. El lector pone en juego, entonces, habilidades psicolingüísticas fundamentales que le permiten identificar relaciones de significado y entre las palabras y oraciones del texto.

El segundo núcleo es el de la **elaboración**. En este se integran las siguientes habilidades:

- **Estructura sintáctica:** si bien reconocer palabras y comprender sus significados es un paso esencial, el lector debe, además, acceder a la correcta elaboración de nexos gramaticales y sintácticos no solo dentro del marco oracional, sino también entre oraciones.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

- **Cohesión:** es una característica propia del nivel textual, que puede definirse como la interrelación de los elementos de un texto con el objetivo de conformar y fortalecer la red textual y la unidad semántica.
- **Inferencias:** otra capacidad esencial es la de generar inferencias para conectar dos piezas de información presentes en un texto o reponer la información faltante a partir de lo que tenemos almacenado como parte del conocimiento del mundo.
- **Jerarquía del texto:** en tanto proceso de integración activa, la comprensión de textos requiere de un lector activo que sea capaz de discriminar qué piezas informativas son importantes y cuáles no, ya que este mecanismo es el que permitirá no sobrecargar la memoria ni el sistema de procesamiento lingüístico.
- **Modelos mentales:** cuando el lector ha seleccionado un número suficiente de informaciones significativas, puede empezar a construir representaciones más generales del contenido del texto, es decir, un "modelo mental", que irá almacenando en su memoria. La construcción de estos modelos tiene la función de estructurar un cuadro de referencia general sobre la base de cinco dimensiones: espacio, tiempo, causa, motivación, protagonistas.

En el último núcleo, se concentran las **habilidades metacognitivas**. Por "metacognición" en este libro entendemos la capacidad que tiene un sujeto de reflexionar sobre su propio proceso de comprensión. Los componentes metacognitivos son estos:

- **Intuición del texto:** esta habilidad es la que lleva al lector a generar una expectativa de lo que va a leer y lo ayuda a orientar las estrategias de acuerdo con los objetivos. Es muy importante que el lector pueda aplicar la estrategia más adecuada en cada caso particular.
- **Flexibilidad mental:** esta competencia le permite al lector saber que para reconocer las palabras de cuatro sílabas en un texto es necesario hacer un tipo de lectura, diferente a la que se requiere si lo que hay que hacer es un resumen.
- **Errores e incongruencias:** por último, los lectores monitorean su propio proceso de comprensión, reconociendo los momentos en los que ese proceso no es adecuado, mediante la detección de errores e incongruencias.

Cada libro de la serie trabajará con algunas áreas del modelo. En todos los niveles se abordarán de modo común aquellas referentes a la jerarquización, el vocabulario, los aspectos cohesivos y la generación de inferencias. Se agregará para 4.°, 6.° y 7.° el área de anticipación o intuición del texto. Particularmente, en 5.° se trabajará con el esquema básico, en 6.° con la construcción y actualización de modelos mentales, y en 7.° con temporalidad. Cada capítulo desarrollará tres subhabilidades implicadas en la general.

La idea que subyace a este tipo de perspectiva es que el trabajo sistemático con un componente redundará en una mejora de esa habilidad en lo particular pero también de la comprensión de textos en lo general.

El libro se organiza en seis capítulos, cada uno de los cuales remite a un área del modelo de múltiples componentes (Abusamra, 2010, 2014; De Beni, 2003). El primer capítulo, titulado "En busca de lo importante", remite a los procesos de jerarquización de la información; el capítulo "Las cosas por su nombre" trabajará con aspectos concernientes al vocabulario. "Hipótesis y algo más" se centrará en los procesos de generación de inferencias y "Relacionando palabras" en los mecanismos de cohesión. El quinto capítulo, "Anticipando lo que vendrá", implica un abordaje metacognitivo, el de la intuición. Por último, "Una película mental" tratará los procesos de construcción de esquemas y modelos mentales.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

¿Cómo usar este libro?

Como ya mencionamos, la mejora de la comprensión de textos es posible. Sin embargo, es importante tener en cuenta algunos factores que pueden hacer al éxito del programa:

1. Lograr una buena habilidad de comprensión lectora no es producto de la casualidad ni de la magia. Un factor esencial a la hora de aplicar un programa de mejoramiento es la **sistematicidad**. La literatura sobre el tema ha demostrado que los programas que mejor funcionan son aquellos que se aplican al menos una vez por semana y de modo sostenido en el tiempo.

2. Propiciar el **trabajo conjunto** y discutir entre todos los resultados es un mecanismo que refuerza la práctica. Se ha puesto en evidencia que el *feedback* que permite la oralidad es uno de los recursos más productivos para trabajar la comprensión de textos. Por otra parte, puede ser interesante el trabajo entre dos compañeros que puedan discutir las decisiones y consensuar la resolución de los ejercicios.

3. Trabajar durante varias intervenciones en un **área específica** permite internalizar ese componente. Más allá de que el libro incluye muchas actividades por temática, siempre se pueden incorporar recursos. En este libro se sugieren algunos otros ejercicios que pueden complementar el trabajo. Incluso es posible tomar como base el esquema del libro pero adaptarlo a cada disciplina en particular. Lo importante es que el trabajo se oriente a la explicitación de los procesos.

4. Cada capítulo sigue una **estructura común**: hay un disparador que apela al trabajo metacognitivo, varios ejercicios de comprensión y alguno que requiere la producción de textos. Este esquema no es casual sino que sigue el orden de diversas intervenciones que se han realizado con éxito (Meneghetti *et al.*, 2010; Cartoceti, Abusamra, De Beni y Cornoldi, 2016). Comenzar siempre con una discusión oral que explicite los temas que se abordarán ayuda mucho a ordenar la tarea. Los programas más efectivos apuntan al trabajo de aspectos cognitivos y metacognitivos.

5. Más allá de lo textual, hay otro tipo de disparadores que pueden ser muy valiosos y resultan motivadores. Los **recursos audiovisuales** tienen un buen efecto y permiten abrir de un modo diferente el intercambio. A lo largo del libro de actividades, se incorporan varios *links* como sugerencia para trabajar desde este punto de vista.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

1 En busca de lo importante

Jerarquizar implica asignar distintos grados de relevancia a la información que nos presenta un texto. En el proceso de comprensión es fundamental que el lector pueda discriminar los elementos más significativos. Una adecuada capacidad de comprensión lectora supone un proceso de selección de la información en el que es tan importante activar lo relevante como inhibir lo que no lo es.

Este capítulo abordará tres aspectos básicos de la jerarquía del texto: las funciones facilitadoras del título y del paratexto en la comprensión de un texto; la distinción entre ideas principales y secundarias; y, por último, las interrelaciones entre tema y resumen.

El paratexto

Imaginemos que entramos en una librería para comprar un libro. Todavía no sabemos cuál. Comenzamos a recorrer el lugar buscando algo que llame nuestra atención. Un título, una imagen en la tapa pueden ser los primeros indicios. Finalmente, tenemos el libro en nuestras manos y, con ansiedad, miramos la contratapa. Allí habrá una síntesis del tema del libro. Leemos... Ya estamos en condiciones de decidir si este será el elegido o no.

Como lectores expertos, sabemos que antes de comenzar a leer, hay una serie de elementos que nos permiten anticipar el contenido. Estos elementos se convierten en un recurso esencial para que el lector construya la representación sobre un texto. El título, por ejemplo, es un elemento del paratexto que nos ayuda para anticipar mucha información, como el tipo textual o cuáles son los elementos a los que deberíamos prestar especial atención.

Existen dos clases de títulos:

- los *denotativos*, que buscan ser claros, objetivos, sin dar lugar a ningún tipo de doble sentido;
- los *connotativos*, que suelen trabajar con recursos retóricos y con el contenido no explícito en el texto. Este tipo de título resalta la creatividad del autor, pero, al obligar al lector a reponer la información no dada, puede habilitar distintas interpretaciones.

En general, a los textos académicos o periodísticos se los titula de manera objetiva para brindar la información con exactitud. En cambio, en los textos literarios hay mayor lugar para la creatividad y la connotación. Además, el título y el resto de la información paratextual (copete, volanta, gráficos, etc.) también sirven para reforzar y complementar la información que se despliega en el cuerpo principal del texto, porque funcionan como vehículos que sintetizan la idea que se va a transmitir. Por ejemplo, una misma noticia puede titularse de diversas maneras en distintos medios gráficos de comunicación, con la clara intención de transmitir y posicionar una idea diferente acerca del mismo suceso.

En síntesis, el paratexto y particularmente el título son elementos que aportan mucha información y que nos preparan para entrar al texto.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 1, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Buscar algún hecho histórico que los chicos estén trabajando en clase y pedirles que piensen cuál podría haber sido el titular y el copete de los diarios de la época.

2) Después de trabajar este tema, pueden presentar el video sobre *bullying* (que además permite trabajar educación en valores) y pedir que los alumnos generen una nota completa (con título, copete, volanta, etc.) como si este hubiera sido un caso real. Pueden encontrar el video "Corto Animado Bullying (Blender)" en: https://youtu.be/I0RZvBUYgnQ.

Ideas principales y secundarias

Cuando estudiamos, leemos una novela o un cuento, o cuando escuchamos las noticias por la radio o la tele, llevamos a cabo una tarea que requiere un procesamiento cognitivo costoso. Como resulta imposible procesar y sostener toda la información de esos discursos (y de otros tantos) en nuestra memoria, tenemos que decidir y seleccionar qué información es fundamental para su comprensión y cuál no tanto. Entonces, para que un discurso (no importa el género) pueda comprenderse, es necesario que el lector le asigne distintos grados de importancia a la información que va procesando, es decir, es esencial que establezca una jerarquía. La posibilidad de establecer una escala de importancia de la información implica una capacidad para descubrir los elementos más significativos del texto.

Como ya indicamos, una adecuada capacidad de comprensión lectora supone un proceso de selección de la información, en el que es tan importante activar lo relevante como inhibir lo que no lo es. Sería imposible para cualquier persona recordar absolutamente todo lo

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

que lee, ya que no hay ningún sistema de procesamiento lingüístico o de memoria que pueda guardarlo todo. La memoria de trabajo, que tiene un rol central en la comprensión de un texto, es de capacidad limitada.

Esta limitación no solo alcanza la cantidad de material que podemos procesar, sino también el tiempo durante el que ese material puede sostenerse en la memoria. Es decir, debemos seleccionar de manera cuidadosa la información que vamos a guardar. Si no hiciéramos el esfuerzo de discriminar lo relevante de lo que no es imprescindible, nuestra memoria se vería sobrecargada y se saturaría de manera temprana, lo que nos generaría grandes dificultades para comprender un texto.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 1, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Mirar videos de canciones de Kevin Johansen + Liniers (por ejemplo, *Desde que te perdí*, que se puede encontrar en: https://youtu.be/nwG1TIG-he7I, o *Anoche soñé contigo*, que se puede encontrar en: https://youtu.be/dUG9ykVjE7Y). En estos fragmentos de recitales, el cantante narra historias en sus canciones. Simultáneamente, el historietista trata de plasmarlas en sus dibujos, pero es imposible para él registrar todo lo que se narra. En cada caso, selecciona la información y el contenido de la canción que quiere dibujar. Se sugiere, entonces, hacer una lista de esas informaciones de la canción que el dibujante vuelca en el papel y determinar qué idea de la canción reflejan esos dibujos.

2) Una vez hecha esta tarea, identificar qué versos no se expresan mediante dibujos. ¿Estas omisiones impiden que se pueda interpretar la idea principal de la canción? ¿Y que se pueda relacionar el dibujo con la canción? Buscar las letras de las canciones y tenerlas presentes para simplificar el trabajo.

Tema y resumen

Jerarquizar la información de un texto ayuda a distinguir cuál es el tema al que hace referencia, es decir, aquel concepto o idea general que pone en escena. Puede ser, por ejemplo, el amor, la amistad, el uso del transporte público, el mundo laboral, etcétera.

No debemos confundir el tema con el argumento o los argumentos de un texto (la sucesión de núcleos o hechos que se desarrollan en él). Puede haber obras muy diferentes, que narren historias variadas o tengan sucesos y personajes muy distintos, que refieran al mismo tema. La película *La vida es bella* y un capítulo de un manual de historia que explique qué pasó en los campos de concentración durante la Segunda Guerra Mundial tratan el mismo tema, pero de maneras muy diferentes.

Para reconocer un tema es necesario, en primer lugar, jerarquizar la información de un texto y, luego, relacionarla con nuestro conocimiento del mundo para identificar cuál es ese concepto o idea general.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Una forma de trabajar este aspecto es fomentar que los alumnos identifiquen el tema de una obra particular y, también, proponer que relacionen distintas piezas o recursos según su tema. Veamos las siguientes imágenes. La primera es una fotografía y la segunda, la pintura *Los girasoles* de Vincent van Gogh. Ambas tienen distintos colores y son de épocas muy diferentes. Una es famosa mundialmente y la otra, una simple foto. Pero a pesar de eso, podemos decir que refieren al mismo tema: las flores.

Los girasoles, Vincent van Gogh, 1888.

Ahora, veamos estas:

1

2

3

Los músicos de Treme, Diane Millsap, 2010.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

En las tres hay edificios, pero no tienen el mismo tema. La primera muestra una de las caras de un edificio desde su terraza. Podemos decir que refiere a las alturas o el vértigo. En la segunda se ve el atardecer en Buenos Aires desde el Río de la Plata. La última es un cuadro de Diane Millsap que retrata a unos trompetistas con una ciudad de fondo. Si tuviéramos que decir de qué se trata, propondríamos la vida de un artista o la música. Por eso, si bien en las tres aparece el mismo elemento, no tienen un tema en común.

Para trabajar el reconocimiento de un tema, se pueden utilizar obras de distintos formatos y tipos, como cuentos, películas o historietas. Hay algunos temas universales, como el amor y la amistad, que son más sencillos de identificar, y otros más específicos o particulares, como los derechos de los trabajadores.

Clave de respuestas

El paratexto

1. **A)** Las imágenes representan a diferentes personas practicando distintos deportes.
B) Las imágenes tienen un mismo estilo, son esquemáticas y representan el movimiento. Esto refuerza la idea de que las personas están practicando un deporte y que están en acción.

2. Título 3. Porque es el único título que se ajusta a todas las viñetas presentadas anteriormente, donde se ven distintas figuras humanas practicando diferentes deportes. El primer título no podría corresponder porque remite a un dicho de un deportista. El segundo tampoco porque acota la población de deportistas a niños y no hay evidencia de que los personajes de las viñetas sean niños. Y el 4 tampoco corresponde porque habla de suplementos dietarios para deportistas.

3. Título 1, sección A. Título 2, sección C. Título 3, sección D. Título 4, sección B.

4. **a)** Considero que el título 1 pertenece a la sección A porque en esa sección se retoman noticias o eventos ocurridos con personajes reconocidos del mundo del deporte, por eso se tituló "Efemérides". La frase del título 1 remite a un episodio protagonizado por Diego A. Maradona, que es un reconocido deportista.

b) Considero que el título 2 pertenece a la sección C porque habla de un aspecto de la salud de los niños atletas. Justamente la frase "exigencias del entrenamiento en la vida cotidiana" nos hace pensar en la salud psicológica de los niños. Por eso es lógico encontrarlo en una sección que se titule "Deporte y Psicología."

c) Considero que el título 3 pertenece a la sección D porque los Juegos Olímpicos constituyen un evento deportivo.

d) Considero que el título 4 pertenece a la sección B porque los suplementos dietarios son parte de la nutrición que siguen los deportistas.

Ahora, ¡a escribir!

En este apartado no se espera una única respuesta correcta. De hecho, la producción dependerá del título que cada alumno haya elegido. Como pauta para su corrección es importante constatar la coherencia entre el título elegido, los elementos del paratexto elaborados y el contenido del cuerpo del texto.

Ideas principales y secundarias

1. **a)** **A)** Gato. **B)** Pájaro. **C)** Canguro. **D)** Pez. **E)** Sapo.

b)

A	B	C	D	E
Orejas cortitas Cabeza triangular Cola	Alas Pico Cola	Hocico Cola larga Parada sobre dos patas	Aletas dorsales Aletas caudales	Patas traseras y delanteras cortas y en cuclillas

c) No. Los rasgos que se representan son los más característicos de cada animal, que son los que refieren a su forma y estructura general. No hay rasgos más detallados como ojos, boca, etc.

d) Los rasgos que comparten las dos grullas son los generales (alas, pico, cola). La grulla de esta actividad agrega más información (plumaje color blanco con puntas negras, tinte rojo en la cabeza). Los rasgos más importantes son los que refieren a la estructura general del animal, porque con ellos alcanza para darnos cuenta de qué animal se trata.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

2. **a)** Tercera opción: se encuentra distribuida en la isla de Hokkaido, al norte de Japón.

b) Primera, tercera y quinta opción: la grulla es un animal que tiene una simbología espiritual. La grulla se encuentra en peligro de extinción. La grulla se caracteriza por defender con fiereza su nido.

c) S, P, P, S.

3. **a)** VERDE: "Algo que puede llamar la atención a los extranjeros es la costumbre de sorber los fideos".

VERDE: "El primero está confeccionado con seda natural y, como todo en la cultura nipona, tiene un significado acorde a cada diseño y color".

AMARILLO: "El deporte más representativo de Japón es la lucha de sumo".

VERDE: "Proviene de los antiguos guerreros nipones que luchaban entre sí para entretener a los dioses y así aplacar su ira contra los humanos. Los luchadores pesan cientos de kilos y dedican su vida a aumentar tanto sus fuerzas como su peso corporal".

b) D.

Ahora, ¡a escribir!

Observar que los textos elaborados cumplan con los siguientes requisitos: que contengan la información principal del texto; que esta información esté reformulada con las palabras del alumno; que la información esté reorganizada en un texto nuevo.

Tema y resumen

1. **a)** La fotografía muestra un evento deportivo, específicamente una carrera de bicicletas. Un competidor está levantando sus brazos, lo cual hace pensar que está por cruzar la meta y ganar la competencia. Cualquier otra hipótesis que se plantee y que tenga que ver con esta situación es válida.

b) Cualquier relato que explicite lo que el ciclista está pensando se considera válido. Por ejemplo: "Qué pena! Esta vez fue por muy poco! Hubiera acelerado un poco al final y tenía la carrera. Pero no me dan las piernas. Me tiemblan, las siento como si no fueran mías. Me hubiera encantado ganar en esta ciudad".

2. B.

3. **a)** La libertad.

b) Porque si bien se la aborda desde distintas perspectivas, todas aluden a algún aspecto de la libertad. En el caso de la noticia, se trata sobre la posibilidad de que Griezmann pueda irse del club en el que está para pasar a otro que quiere. En el fútbol se firman contratos con sanciones muy estrictas si no se cumplen. Por esto, muchas veces, la libertad de irse o quedarse depende de las penas que se apliquen a los jugadores. La imagen de las dos personas en busca de un mundo libre es explícita desde el mensaje verbal que plantea. La de la jaula es más metafórica: mariposas saliendo de una jaula que se abre y las proyecta a la libertad.

4. **a)** La canción trata sobre el mensaje que un león encerrado en un zoológico le envía a un amigo que está en un circo. Si bien no se explicita que uno de los leones está en un circo, hay pistas que lo demuestran (el domador lo obliga a trabajar más de la cuenta, viaja por el mundo entero). Es un mensaje lleno de nostalgia por los días de libertad y de tristeza por vivir en el encierro. Pero, en un momento, cambia el tono y empieza a sentir cierta esperanza. Percibe que los seres humanos miran con ojos de ser los cautivos, siente que la gente tiene problemas y se anima, incluso, a decir que vislumbra el día en que vuelvan a la naturaleza y a la libertad.

b) Informaciones importantes:

"El león cree que el día en que todo cambie está llegando".

"El león que escribe considera que vivir en el zoológico deprime".

"El león nota en la mirada de la gente que ellos parecen los cautivos".

Si bien estas tres son las más importantes, la información fundamental es "El león que escribe considera que vivir en el zoológico deprime". Las otras dos pueden aportar información en tanto que se trata de hacer un resumen, y las dos que quedan no deben ser incluidas.

Ahora, ¡a escribir!

Hay palabras de los títulos que dan pistas sobre qué tipo de novela puede ser y sobre su contenido. Sería importante que pusieran en marcha la habilidad de intuición para decidir el tema de cada novela y el tipo de destinatario que plantea. El sinsentido del segundo título puede desarrollar un tema disparatado. La palabra *memorias* del primer título también da una pauta, así como "otras historias científicas" en el caso del tercer título.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

2 Las cosas por su nombre

Distintas investigaciones han demostrado que un conocimiento sólido de los significados de las palabras favorece la comprensión de un texto. Por eso no siempre es necesario proponerse objetivos demasiado sofisticados a la hora de entrenar la comprensión. Intervenciones basadas en el vocabulario, en las que se ponga énfasis tanto en los significados referenciales como en los figurativos, pueden redundar en una mejora a nivel de una habilidad mucho más heterogénea como lo es la comprensión de textos.

Es especialmente interesante trabajar con el vocabulario. El léxico mental es también cultural y, como tal, puede enriquecerse de manera constante. Si comparamos esta estrofa del tango *Mano a mano* con la segunda versión, veremos cómo fue evolucionando en los últimos tiempos nuestro idioma y el grado de dificultad que tendría un tanguero de cincuenta años atrás para comprender las letras:

> *"Se dio el juego de remanye cuando vos, pobre / percanta*
> *gambeteabas la pobreza en la casa de pensión.*
> *Hoy sos toda una bacana la vida te ríe y canta,*
> *los morlacos del otario los tirás a la marchanta,*
> *como juega el gato maula con el mísero ratón".*
>
> *"Se dio el juego de levante cuando vos, pobre / chabona*
> *gambeteabas la pobreza en la casa de pensión.*
> *Hoy sos toda una concheta la vida te ríe y canta,*
> *los mangos de ese gil los tirás a la marchanta,*
> *como juega el gato maula con el mísero ratón".*

Cada uno de nosotros como hablante va dando sentido y resignificando las palabras, e incorporando nuevos términos. Aprovechar esta oportunidad da claras ventajas para el trabajo en comprensión lectora.

En este capítulo se abordarán tres subtemas: las clases de palabras (palabras de contenido y funcionales), las relaciones de significado entre palabras y los significados referenciales y metafóricos.

Clases de palabras

Como ya mencionamos, el vocabulario es uno de los factores predictivos de la comprensión de textos. Dentro de esta área, uno de los aspectos que se puede ejercitar con los alumnos es la identificación de distintas clases de palabras. Esto favorece que tengan un mayor conocimiento de su léxico y que puedan relacionar los distintos elementos que lo componen.

En el capítulo se trabaja con sustantivos, adjetivos y verbos.

- Los **sustantivos** hacen referencia a entidades fijas. Las actividades apuntan, entre otras cosas, a que los alumnos comprendan la diferencia entre propios y comunes, y la caracterización de sustantivos abstractos, concretos y colectivos.
- Los **adjetivos** expresan características o cualidades y modifican a los sustantivos, especificando o resaltando alguna/s de sus propiedades. Varían en género y número en concordancia con el sustantivo al que modifican.
- Los **verbos** refieren a acciones, procesos o estados, como *correr*, *crecer* o *parecer*. Se conjugan según persona, número, tiempo, modo y aspecto. Nos dan información acerca de quién realiza la acción (*yo*, *tú*, *él*, *nosotros*, *ustedes* o *ellos*) y de cuándo se lleva a cabo (pasado, presente o futuro). También si es una acción o un proceso real (modo indicativo), posible o hipotético (subjuntivo) o una orden (imperativo).

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 2, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Siempre es recomendable que la identificación de las clases de palabras se haga en contexto. Es decir, dentro de un cuento, una canción o un poema, en vez de con elementos aislados. En esta línea, el docente puede subrayar términos de la misma clase en una noticia de un diario o en un relato, y que los alumnos descubran de cuál se trata. Otra opción es pedirles que marquen los verbos, sustantivos o adjetivos que encuentren.

2) Una forma de que los alumnos identifiquen mejor las diferencias entre las distintas clases de palabras es proponerles, como se pide en una de las actividades del capítulo, que ellos mismos inventen términos. De esta manera, van a darse cuenta de que para nombrar una acción tienen que crear un verbo (que respete las formas y se adapte a las conjugaciones regulares). Para referirse a un objeto, un sustantivo (que será femenino o masculino, y podrá nombrarse en singular o plural), y a una cualidad, un adjetivo. Por ejemplo, "dormidar"

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

serviría para la acción de llegar tarde por quedarse dormido. Podría usarse así: "Perdón, señorita, no quise llegar tarde a clases, el despertador no sonó y dormidé".

Relaciones de significado

Muchas veces, mientras escribimos, nos encontramos con el desafío de no repetir palabras y de buscar vocablos diferentes con significado similar para que el texto quede mejor escrito. Dado que la oralidad es una actividad que se realiza sobre la marcha, estamos "perdonados" si decimos dos veces la misma palabra en una misma oración, pero la escritura constituye un proceso más elaborado y requiere otro tratamiento de los vocablos.

Los procesadores de texto nos ofrecen una herramienta que nos muestra una serie de **sinónimos** para la palabra que seleccionemos. ¡Todos alguna vez acudimos a ella! Sucede que, en ocasiones, encontrar un sinónimo o una palabra diferente pero con significado similar no resulta tan sencillo. Sin embargo, no todas las opciones que nos brinda esta herramienta resultan útiles, ya que comparten algunos rasgos de significado con la palabra seleccionada pero agregan otros, que a veces no son adecuados para lo que queremos transmitir. Por ejemplo, ante la palabra "presentará", el procesador de texto Word ofrece los siguientes sinónimos: *mostrará*, *exhibirá*, *ostentará*, *exteriorizará*, *enseñará*, *demostrará*, *lucirá* y *desplegará*. No todas estas palabras significan lo mismo, sin embargo, son consideradas sinónimos ya que tienen algún aspecto de significado en común. De la misma manera, cuando leemos un texto y nos encontramos con diferentes palabras que tienen significado similar, tenemos mayores posibilidades de comprender el significado que nos quiere transmitir el autor. Esto ocurre porque una palabra sinónima puede ser más frecuente que la palabra con la que se relaciona y, por eso, podemos conocer mejor su significado; o porque con la suma de los significados de una palabra y sus sinónimos tenemos mayor información para procesar el significado del texto.

Pero esta relación entre las palabras no es la única que observamos cuando leemos un texto, dado que las palabras no establecen solo relaciones de similitud entre sus significados, es decir, la sinonimia no es el único proceso que abordamos al momento de leer y/o escribir un texto. Otras veces necesitamos encontrar una palabra que signifique lo opuesto de la que estamos utilizando. Esta relación es conocida como **antonimia**. Por ejemplo, para la palabra "presentará" encontramos los antónimos *encubrirá*, *ocultará*, *negará*, *omitirá*, *tapará*, entre otros. Las relaciones de significado que establecen las palabras entre sí son diversas y no se agotan en la sinonimia y la antonimia. Otra relación que se trabajará en este capítulo es la que establece un lazo entre los miembros de un grupo y el sustantivo genérico para todos esos miembros, es decir, la relación de hipónimos e hiperónimos.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 2, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Seleccionen un texto que les interese y pídanles a los alumnos que encuentren en el texto palabras con significado similar a una lista que ustedes hayan preparado y palabras con significado opuesto a otra lista también preparada por ustedes. Luego, analicen qué aspectos de significado son similares y cuáles no entre la palabra encontrada en el texto y la palabra de la lista.

2) Elijan o elaboren un texto en el que se mencionen varios grupos de hipónimos e incluyan una palabra inventada en el lugar en el que se mencionaría el hiperónimo de cada uno de esos grupos de hipónimos. Pídanles a sus alumnos que descubran cuál es esa palabra inventada de acuerdo con la información que les brinda el texto.

Lenguaje referencial y metafórico

Con seguridad, más de una vez habrán escuchado expresiones del tipo "ese niño es un santo" o "mi jefa es una harpía", o –¿por qué no?– "sos la luz de mis ojos". En todas esas situaciones no han pretendido que sus interlocutores crean que hay un niño al que se deba canonizar o que alguna jefa deba ser devuelta al zoológico, ni mucho menos que alguien posea ojos biónicos con luces. Por el contrario, el significado referencial o literal de esas palabras queda anulado en pos de un significado metafórico, es decir que las palabras que se combinan en la frase adquieren un significado completamente diferente que trasciende la literalidad.

Por lo tanto, las palabras tienen un significado literal o referencial que remite a un objeto, un estado, una acción o un proceso; pero también pueden utilizarse en contextos en los que ese significado cambia y se ajusta a otro figurado o metafórico. Las metáforas traducen una intención diferente a la del significado literal. Su uso es muy habitual y cotidiano, y se

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

consideran dentro de lo que se denomina "lenguaje figurativo". Justamente, debido a la asiduidad con la que se utilizan en los intercambios cotidianos y en múltiples tipos textuales, su identificación y comprensión correcta se vuelven esenciales a la hora de procesar textos o discursos.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 2, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Introduzcan de manera sorpresiva algunas de estas expresiones en su diálogo con los alumnos. Incluso para hacer este contraste más notorio, busquen alterar el registro habitual que utilizan en el aula. Por ejemplo, salúdenlos diciendo: "¿Qué onda esta clase?, ¿les cabe?", o algo similar. Trabajen con ellos a partir del asombro que va a generarles escuchar en ustedes estas expresiones. Traten de hacer un análisis del significado literal de estas palabras de manera aislada y de cómo ese significado se anula al incluirse en estas expresiones.

2) También pueden recurrir al lunfardo. Por ejemplo, pueden tomar algún fragmento de una letra de un tango. Otra alternativa es, a partir de un diccionario de argentinismos, trabajar con los significados y orígenes de las palabras. También se puede comparar el lunfardo de hoy con el de hace varios años.

3) Por último, les sugerimos que cuando aborden la actividad disparadora de este apartado sigan el mismo procedimiento del punto 1. Analicen, por un lado, el detalle de las imágenes en forma individual, luego, avancen sobre la semiótica global de la imagen para entender justamente cómo funciona la integración del significado en la metáfora.

Clave de respuestas

Clases de palabras

1. Cuerda: violín, guitarra y arpa. Viento: trompeta y flauta. Percusión: triángulo, pandereta y bombo.

2. Sustantivos: imaginación, perro, pluma, niño, ojotas, entrenador, camino y amigo.
Adjetivos: dormilón, primera, hermoso, magnífico, tranquilo, malo, peligroso y alto.
Verbos: escalamos, digo, escapó, parece, llamaron, miró, es, está.

3. Verticales: cirujanos, enemigos, zapato, hombres.
Horizontales: trompetistas, calesitas.

4. trompetistas, cirujanos, hombres, zapato, calesitas, enemigos. Sustantivo propio: Louis Armstrong. Verbos en futuro (hay varias opciones): serán, empeñarán, regalarán, tendrán, andarán. Adjetivos masculinos: descalzos / errabundos. Femenino: giratorias.

5. Tito: sustantivos colectivos. Coti: sustantivos abstractos.

6. **a)** Verbos.
b) Porque por el contexto podemos darnos cuenta de que representan acciones y además están conjugados como verbos.
c) *Interminables*, *veinticinco* y *séptimo* (estos dos últimos son numerales). *Apropiado* y *desolado* son participios que funcionan como adjetivos.
d) Posibles reemplazos para los verbos inventados (pueden ser distintos siempre y cuando sean acordes al sentido de la oración):
Astundó: comenzó / dijo.
Ampan: gritan / chillan / vuelan.
Aguangan: abalanzan / lanzan / tiran
Panduqueron: trajeron
Viatuaron: viajaron
Empieron: comieron
Uquieron: tomaron / bebieron

7. astungo/a: adjetivo. Jalaka: sustantivo propio. mequela: sustantivo común. Erpir: verbo.

Ahora, ¡a escribir!

Lo importante en esta actividad es que las palabras inventadas respeten las características de cada clase. Para que eso pase, deben tener alguna de las terminaciones habituales de ese tipo de palabras en español. Por ejemplo, los verbos deberían estar en infinitivo o conjugados según el paradigma regular. La forma de un sustantivo inventado puede ser "tormón" o "caliza", pero no "tglormhtr" (una combinación de letras demasiado rara para nuestro idioma) o "tormidar" (que tiene la terminación de un verbo regular en infinitivo).

Relaciones de significado

1. La imagen representa un viaje familiar. La parte superior representa la ida, por eso el conductor y su acompañante van muy concentrados y los chicos, muy alegres y jugando. La parte inferior representa

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

la vuelta, por eso al conductor se lo nota cansado, su acompañante va durmiendo y los chicos van cansados o aburridos. Se espera que los adjetivos que usen para resolver esta actividad sean positivos en el punto (a) y opuestos a los del punto (a) en el punto (b). De esta manera, podrían observar significados antónimos entre los adjetivos usados en el punto (a) y los usados en el punto (b).

2. **a)** desagradable; **b)** apagado; **c)** jirafa; **d)** naranja. Estas palabras no deberían estar en el grupo correspondiente porque no comparten rasgos de significado específicos con las otras palabras del grupo. Los rasgos que deben compartir todas las palabras para cada grupo son los siguientes: **a)** sinónimos de agradable; **b)** sinónimos de ruidoso; **c)** aves; **d)** verduras.
3. **a)** vehículo; auto, colectivo, camión, etc.
   b) deporte; básquet, fútbol, tenis, etc.

Ahora, ¡a escribir!

En primer lugar, deberán determinar los hiperónimos que se van a definir. El hiperónimo de *pantalón*, *camisa*, *saco*, *remera* y *pollera* puede ser "ropa" o "vestimenta". El hiperónimo de *cedro*, *pino*, *roble* y *sauce* puede ser "maderas" o "árboles". La definición debe respetar la estructura y las características de las definiciones de diccionario (por ejemplo, brevedad, especificidad, variedad de acepciones si las hubiera, etc.).

Lenguaje referencial y metafórico

1. **a)** En este punto se espera que los alumnos describan exactamente lo que ven. En la primera viñeta hay un chico con un cuaderno y un lápiz que encima de su cabeza tiene un globo de diálogo con tres puntos suspensivos. Luego ese mismo chico tiene encima de su cabeza una lamparita encendida. En la última se lo ve escribiendo algo.
   b) En este punto se espera que puedan traducir, en la narración, las metáforas visuales. Por ejemplo: *Juan estaba tratando de escribir un discurso para su colegio. Pensaba, pensaba y no se le ocurría nada. De pronto, se le prendió la lamparita y pudo empezar a escribir el mejor discurso de su vida*. El texto es solamente orientativo, los alumnos pueden tener producciones diferentes y bien disímiles.
2. **a)** Se espera que los alumnos al describir la primera viñeta simplemente hayan contado lo que veían (una lamparita encendida) y que en la segunda consigna, al incluirla en una narración, la hubieran traducido a una metáfora del tipo: "Se me prendió la lamparita".
   b) La expresión sería: "Se me prendió la lamparita".
   c) Al fin se me cayó una idea.
3. No hay una única respuesta en este punto. Los alumnos pueden aportar la expresión metafórica que deseen. Lo importante es corroborar que, efectivamente, sea una metáfora.
4. **a)** Existen varias metáforas en el texto. Algunas de ellas son: "Me pesan las miradas"; "(...) serías una diosa". Cualquiera sea el caso que elijan, lo que se espera es que los alumnos hagan un análisis del significado literal de la palabra y luego expliquen cómo se incorpora eso en el significado metafórico. Por ejemplo, "serías una diosa" adquiere su significado metafórico porque se asocia el significado referencial de diosa: que es una deidad femenina que reúne todos los atributos de una mujer en su máxima expresión. Entonces, una chica muy bella sería una diosa, metafóricamente hablando.
   Lo mismo con "me pesan las miradas". Esta expresión remite a que a la protagonista la afecta lo que los demás dicen / opinan / piensan sobre ella. El verbo "pesar" se asocia con que la protagonista tiene sobrepeso y entonces ese efecto se traslada al "peso" de las miradas. Es el significado referencial de la palabra "peso" el que aporta al significado metafórico de que le duelen las miradas o las opiniones de los demás.
5. **a)** Las dos imágenes pueden aparecen en medios similares ya que ambas pueden ser publicidades.
   b) Cada una persigue un objetivo diferente. La del repelente, probablemente sea una publicidad que busca alentar la compra del producto. La del celular, es posible que sea una campaña para alertar sobre los riesgos que el exceso de tecnología tiene en las personas.
   c) El mensaje del repelente demuestra que es un producto natural y efectivo. El del celular es que la tecnología puede dominarte. Metáforas posibles serían: "Preso de la tecnología" y "El exterminador de insectos".

Ahora, ¡a escribir!

En este punto no hay una única respuesta correcta. El objetivo es que los alumnos elijan un producto que sea compatible con el mensaje transmitido por la metáfora visual: el tiempo es veloz, el tiempo vuela, el tiempo pasa rápido, etc. Por ejemplo, pueden elegir desde una crema antiedad que detiene el paso del tiempo hasta un servicio de viandas: "El tiempo vuelva, no cocines, nosotros lo hacemos por vos".

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

3 Hipótesis y algo más

La comprensión de un texto requiere un lector que construya activamente significado a partir de la conciliación de dos aspectos básicos: texto + conocimiento del mundo. Y en este procedimiento transaccional, las hipótesis que el lector haga (también llamadas inferencias) constituyen el eje esencial, ya que son las que permitirán acceder a una comprensión integral y completa.

Textos y discursos dejan "vacíos informativos". Por una cuestión de economía y operatividad de procesamiento, no aportan toda la información necesaria para su comprensión. Por eso, frecuentemente, nos vemos en situación de reponer lo no dicho. A nivel textual, Umberto Eco planteaba que "todo texto es una maquinaria perezosa que le pide al lector que haga parte de su trabajo. Pobre del texto si dijera todo lo que el destinatario tiene que entender: no terminaría nunca". Los seres humanos somos "máquinas de hipotetizar".

Los temas que se desarrollarán en el capítulo 3 son los siguientes: en primer lugar se trabajará sobre lo expuesto y lo que no lo está (lo explícito y lo implícito); un segundo tema será el de las inferencias puente (que tienen carácter obligatorio), y en tercer lugar nos centraremos en las inferencias elaborativas.

Información explícita e implícita

Si alguna vez se quedaron pensando que la persona con la que estuvieron hablando no les contó todo, pero pudieron darse cuenta de qué cosa no les dijo, significa que determinaron que alguna información no se explicitó. Lo mismo ocurre cuando están mirando una película y en determinado momento de la trama ya pudieron darse cuenta de quién es el asesino o con quién se terminará casando el protagonista, o cuando a medida que leen una novela van estableciendo las relaciones entre los personajes e identificando cómo ocurren los hechos y los espacios donde estos se producen. Y, sin ir tan lejos, cuando hacen las compras y piden, por ejemplo, un kilo de carne para milanesas, cuando toman el colectivo y le dicen al chofer el valor del boleto, o cuando van al médico y le preguntan a la secretaria cuánto falta para que los atienda, dejan entrever cierta información sin expresarla de manera explícita (como el tipo de carne que les tienen que vender, el destino al que se dirigen o que se encontraron con que hay mucha gente en la sala de espera, respectivamente). De manera constante, nos topamos con situaciones que requieren que analicemos lo que sucede a nuestro alrededor y repongamos información no expresada para comprender lo que realmente sucede. En este sentido, la información explícita en un discurso o situación nos brinda datos que funcionan a modo de pistas para acceder a la información implícita.

Decir (o que nos digan) absolutamente todo es imposible, no solo por una cuestión de economía de comunicación, sino también de recursos cognitivos, ya que de lo contrario nuestra capacidad de procesamiento se vería colapsada en forma continua. Con el conocimiento general del mundo que tenemos y mediante nuestra habilidad de inferir, completamos lo que falta.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 3, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Buscar una historieta que no tenga diálogo ni texto alguno y pedirles a los alumnos que narren lo que sucede en ella. Si es humorística, que aclaren por qué. Luego, deberán comparar las diferentes interpretaciones que surjan y buscar en la historieta qué elementos los llevaron a una interpretación u otra.
2) Elegir fotos de rostros de personas y escribir lo que podrían estar pensando de acuerdo con lo que observan en sus expresiones faciales (estados emocionales).

Inferencias conectivas

Para comprender ciertas frases es necesario conectar información explícita con información implícita, es decir, realizar **inferencias conectivas**. Estas ocurren automáticamente durante la lectura y pasan a formar parte de la representación del mensaje junto con la información explícita de la que surgen. Son necesarias para establecer coherencia local, es decir, para vincular semánticamente elementos próximos del texto. Existen diferentes tipos de inferencias conectivas: las **referenciales**, en las que se completa la referencia de una palabra; las **temporales**, **causales** y **puente**. El nombre de cada una se debe al tipo de conexión que necesitamos establecer para comprender.

Por ejemplo: las frases irónicas que en general les dicen las madres a sus hijos suelen estimular el ejercicio de este tipo de procesos inferenciales. "Cuando vos fuiste, yo ya fui y volví". Aquí la noción de temporalidad se da en la relación de dos sucesos diferentes: mientras que una persona realiza algo, otra hace el doble en el mismo tiempo. Pero también puede pasar que esa madre mire a

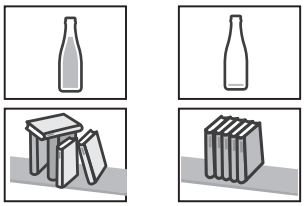
© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

su hijo comer y lo increpe con la famosa frase: "Hay que comer toda la comida, ¿sabés cuántos chicos se mueren de hambre?". En este caso el niño deberá tener la habilidad de conectar el hecho del hambre en el mundo como la causa que determina que deba comer toda la comida. En fin, ¡madres, frases e... inferencias conectivas!

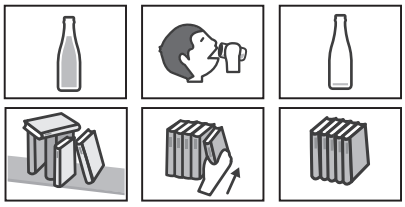
Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 3, les sugerimos, por ejemplo, comenzar trabajando con algunas secuencias de dos imágenes que representen situaciones cuya exposición "incompleta" requiera reponer información:

A



B



Se presentan las tres imágenes y la del medio se cubre. Se trabaja reponiendo esa imagen intermedia y, una vez que el alumno dice cuál es la imagen que falta, se la descubre para cotejar. La complejidad de las imágenes puede ir variando, lo importante es que sean capaces de reponer el mecanismo que permite conectar en A una imagen con otra.

A partir de esto, se sugiere trabajar con los alumnos metacognitivamente, es decir, reflexionando sobre qué fue lo que hicieron en **A** para reponer la información que falta y cotejar luego con la imagen descubierta en **B**. Es importante resaltar lo siguiente:

1) La idea de la información que "conecta" dos informaciones explícitas.

2) La noción de "puente" que une dos informaciones separadas.

3) El mecanismo que permite hacer eso: la generación de inferencias.

Inferencias elaborativas

Indicamos que cuando una información no aparece de manera explícita en un texto, el lector la repone generando inferencias, un proceso indispensable en la comprensión lectora. Las inferencias conectivas, como vimos antes, se hacen conectando la información que aparece en el texto. Hay un segundo tipo de inferencias para las que necesitamos poner en juego nuestro conocimiento del mundo. Se trata de las elaborativas.

Generar una inferencia de este tipo requiere que el lector establezca relaciones extratextuales, es decir, con elementos e información que están fuera del texto. El significado que se construye, por lo tanto, se genera a partir de unir lo que aparece explícito sumado a lo que tiene almacenado en su memoria y la información previa que posee.

Podemos distinguir dos tipos de **inferencias elaborativas**:

- Sobre el texto base: se realizan sobre los contenidos explícitos del mensaje, a partir de relacionarlos con nuestras propias representaciones del mundo. Por ejemplo: "Tiene los ojos color cielo" equivale a "Tiene los ojos celestes".
- Sobre el modelo situacional: son inferencias que refieren a modelos situacionales que construimos previamente. Son más complejas porque se generan teniendo en cuenta el contexto que describen los enunciados (más que los enunciados en sí, como en el caso anterior). Por ejemplo, en la oración: "Entró al local, se sentó y llamó al mozo", aunque no se diga explícitamente, entendemos que el sujeto entró en un restaurante.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Las actividades no proponen un trabajo sobre esta diferenciación; sino, simplemente, que el alumno pueda distinguir que hay inferencias que se generan usando de manera directa la información que está en el texto y otras para las que se necesita poner en juego un conocimiento del mundo que el lector puede poseer o no.

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 3, les sugerimos, por ejemplo:

1) Una forma eficaz y entretenida de trabajar este tipo de inferencias es utilizar como recurso chistes e ironías. Para entender muchos de ellos, es necesario poner en juego nuestro conocimiento del mundo. La clave está en que el alumno pueda reconocer (o mostrárselo si es un recurso difícil) cuál es esa información que posee que tuvo que poner en juego para que la comprensión llegara a buen puerto.

2) Otro recurso interesante son las publicidades. En general, explotan la necesidad de anticiparse a lo que promocionarán. Pero justamente no lo hacen de modo explícito, con lo cual, en numerosas ocasiones hay que poner mucha imaginación para inferir qué producto o servicio están promocionando.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

Clave de respuestas

Información explícita e implícita

1. **a)** En el caso de la primera fotografía, los hechos muestran que podría tratarse de un boxeador. Más allá de la antigüedad de la foto y de la indumentaria distinta a la de hoy, se ven guantes de boxeo y ropa deportiva. Cualquier cosa que se desarrolle en relación con esto está bien. Podría ser un antiguo boxeador consagrado que vuelve para dar una charla sobre la importancia de la perseverancia en el deporte.

b) El segundo tiene una vestimenta formal y también parece lejana en el tiempo: la ropa, el peinado, el paisaje son evidencias de la distancia temporal. En este caso, el protagonista podría ser cualquier cosa que uno imagine: un actor conocido, un escritor importante, un presidente. No tiene aspecto de deportista.

c) Al ser la foto de un bebé, tampoco hay pistas muy claras de quién es. En este caso, cualquier inferencia que se haga será correcta.

2. La frase es de Nelson Mandela, presidente de Sudáfrica, quien sostuvo lo siguiente: "La educación es el arma más poderosa que podés usar para cambiar el mundo". Cada carácter representa una letra real (eso puede ayudar a deducir las palabras).

3. Aprovechar este espacio de discusión oral para ir guiando en la construcción de significado. El espacio de intercambio oral es uno de los recursos más importantes a la hora de ir viendo cómo se van generando representaciones mentales.

4. **a)** Podría ser cualquier mascota con pelo y abrazable: un perro, un gato, un hámster, etc. Tiene que ser un animal que pueda interactuar con el poeta.

b) No le gustan los peces porque no puede jugar con ellos y divertirse. Solo puede observarlos mientras nadan en sus peceras.

5. **a)** Significa que hay que ocuparse de ellos y prestarles atención. Los gatos son más independientes pero igualmente hay que darles de comer, atenderlos. A los perros, además, hay que sacarlos a pasear, bañarlos, jugarles.

b) Si bien es difícil inferir que se trata de "piojos", las pistas ayudan a decidir que tienen que ser muy pequeños (están bajo la cama aun siendo tres). El resto de las pistas confunde porque se les asigna a los piojos características que en verdad no tienen: son cariñosos, buenos, obedientes, educados. Pueden pensar en algo completamente diferente. Mientras se justifique, está bien lo que digan.

6. **A)** Conectándose con gente por ninguna razón: Linkedin. Es una red social que a diferencia de las otras conecta a la gente laboralmente. Por eso, "por ninguna razón" podría ser relativamente irónico. Efectivamente hay una razón (conseguir trabajo), lo cual contrasta con las otras redes.

B) Compartida, la vida es más: Movistar. Se apoya en el concepto de que las personas no solo pueden comunicarse, sino que además comparten sus experiencias, sus vivencias, sus emociones.

C) ¡A que no podés comer solo una!: Papas fritas Lay's. Tiene que ser algo que sea comestible y que además guste mucho.

a) Si no se corresponde con lo que dijeron, discutir sobre la pertinencia de lo que plantearon. Incluso se puede pedir que busquen otros y los compartan con sus compañeros.

b) Se promociona un juego de armado de piezas con ladrillos (Lego) y una casa de venta de pollo. Lo gracioso es la puesta de la pieza en un contexto real (se puede construir algo casi real) y la interpretación literal de que "hoy toca el piano un pollo" en lugar de "hoy toca comer pollo".

Ahora, ¡a escribir!

Decidir qué producto quieren promocionar, a partir de su función o de sus características generales, pensar un eslogan que tome algún rasgo del producto. Si se animan, pueden jugar con el humor y el doble sentido.

Inferencias conectivas

1. **a)** Hace frío, porque se ve nieve.

b) Distintas hipótesis son válidas. La foto fue tomada desde la ventana del asiento de atrás de un auto. La mano es de la persona que estaba en el asiento del copiloto, que iba con el vidrio bajo y el brazo del lado de afuera. No es necesario que los alumnos lleguen a esta conclusión, sino que creen sus propias hipótesis basadas en lo que aparece en la imagen.

2. **a)** Hay cinco personas y la foto fue tomada durante el amanecer / atardecer, porque el sol está bajo. Si hubiese sido tomada en otro momento del día, probablemente se verían los rostros de las personas fotografiadas. No aparecería a contraluz.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

b) Japonés, chino o algún idioma oriental. Sería muy difícil para alguien que solo habla español comprar ahí, porque probablemente no logre entender a los vendedores ni ellos a él.

c) La ruta está inundada. Si un auto fuera por ahí, se mojaría y probablemente se rompería.

d) Texto Rocío y Nico: imagen B. Inferencia: Rocío y Nico no hablaban japonés. Texto Jazmín y Diego: imagen C. Inferencia: avanzaron por la ruta inundada. Texto Lila: imagen A. Inferencia: el *flash* seguía roto.

3. a) 1: Liniers no tenía trabajo, quería dibujar pero no sabía cómo hacer para vivir de eso. 2: A los 20 años tomó la decisión de dedicarse a dibujar historietas. 3: Mandó desde la Antártida sus dibujos al diario *La Nación*, donde publicaba la historieta *Macanudo*. 4: Creó La Editorial Común. 5: La periodista que escribió este artículo fue a hacerle una entrevista.

b) Dibujar.

c) Es la casa de Liniers.

d) No, no es la única. Lo sabemos porque la presentan como "su hija más pequeña", lo cual significa que hay otra/s más grande/s.

e) Poner sobre el papel, escribir.

4. Las frases deben unirse de la siguiente manera: Es imposible que no haya más leche, compré hoy a la mañana. Voy a tener que llamar a la dentista, a Jorge no le para el dolor. Esta taza es mi preferida para tomar café, es muy grande. Quiero irme de vacaciones con Valentina, es muy divertida y simpática. Palabra: *porque*.

Ahora, ¡a escribir!

Las oraciones deben contener, como en la actividad 4, dos partes que mantengan una relación de causa-consecuencia. Es recomendable ayudar a los chicos a diferenciar cada una de ellas brindando varios ejemplos y corrigiendo sus propuestas antes de que se las repartan a sus compañeros.

Inferencias elaborativas

1. a) Se ve a un celular rodeado por un casete, una cámara de fotos, una calculadora, una radio, un sobre de una carta y el tubo de un teléfono antiguo. Todos los dispositivos que rodean al celular están enojados con este porque desde que apareció la gente escucha música, saca fotos, hace cuentas, envía mensajes y habla por teléfono desde ese único dispositivo.

b) Se espera que el alumno diga que le resultó graciosa. Una persona del año 1900 no podría haber entendido el chiste porque hay algunos dispositivos como el celular y el casete que en esa época no existían. Y otros que sí existían pero con un formato diferente.

c) La segunda opinión ilustra mejor la imagen previa.

2. a) En la situación **B** alguien toma un té. La información principal para poder responder esto es: "Puse el agua a hervir. Puse la bebida caliente en una taza".

b) En la situación **C** alguien toma una gaseosa. La información principal para poder responder esto es: "Una de esas máquinas expendedoras se le apareció como en un oasis. (...) El ruido del gas al destapar le confirmó que el sueño era real".

c) En la situación A alguien toma un café. La información principal para poder responder esto es: "Lo miro desde la ventana. Ya revolvió el pocillo tantas veces que temo que vaya a desfondarlo. (...) El ruido de la cucharita revolviendo un pocillo que ya está vacío me retumba en las sienes".

3. a) 1. Cuestan muy caro. **2.** No se le han roto. **3.** Un estuche de cuero almohadillado de doble protección. **4.** Al agacharse.

b) Quiere decir que se han roto completamente. El "milagro" ocurrió la segunda vez porque, a pesar de que les compró una protección efectiva, igual se rompieron. Esto se relaciona un poco con la idea de que lo que tenga que suceder, sucederá, por eso en el texto dice: "los designios de la providencia son inescrutables". Como si hubiera una voluntad superior que determinara lo que va a suceder. Todo indica que es una persona grande. Se lo menciona como "señor", usa anteojos, etc. El título alude a una situación que se pretende como "real" y es el título de un cuento ficcional, en realidad. Se busca de este modo hacer más énfasis en que lo que sucede en la historia puede a su vez sucederle a cualquier persona real.

Ahora, ¡a escribir!

En este apartado no hay una única respuesta correcta. Al corregirla, se sugiere prestar atención al escenario descripto por los alumnos. Que en ningún caso aparezcan las palabras *fútbol*, *vóley* o *tenis,* pero que sí aparezcan indicios para que el lector pueda inferirlas. Por ejemplo, se puede mencionar *arco*, *red*, *raqueta*, *gol*, *tanto*, etc.; de modo tal que al leerlo se pueda descifrar el deporte en cuestión.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

4 Relacionando palabras

La cohesión es un aspecto propio del nivel textual que da forma y consistencia a los mensajes que se transmiten. De alguna manera, podemos decir que los elementos cohesivos son una suerte de esqueleto del texto, indispensable para articular lo que podría ser un listado inconexo de oraciones, para evitar repeticiones y asignar al texto coherencia global. La cohesión permite relacionar distintas partes de un texto con el fin de construir su sentido global.

En este capítulo se abordará, en primer lugar, el tema de las relaciones entre palabras, incluyendo los conectores y las funciones que estos cumplen. Un segundo aspecto está ligado a las estructuras oracionales y a la función que tiene la puntuación en la asignación de significado. En tercer lugar, se trabajará con aspectos de intertextualidad.

Las relaciones entre las palabras del texto

Lean este fragmento de la poesía "¡Ay! ¡Quién tuviera una aguja!", de Silvia Schujer:

Con hilos hace un ovillo / mientras se acerca la luna. / Querrá con flecos plateados / tejer canciones de cuna.

Schujer S. En: *Canciones de cuna para dormir cachorros.* Atlántida, 2003.

El último verso nos habla de un texto (canciones en este caso) como un tejido. La comparación entre un texto y un tejido es muy frecuente, no solo en la literatura, sino también en los análisis teóricos. Lo que sostiene esta noción es que, de la misma forma que ocurre cuando se teje una pieza, las partes de un texto se van entrelazando de manera que de principio a fin exista una unión entre ellas que lo hagan un todo. En el tejido, las herramientas para lograr ese todo son las agujas y las diferentes técnicas de entrelazado de la lana o el hilo.

En el lenguaje, además de una unión en relación con el contenido, contamos con determinadas palabras que sirven de igual manera que esas herramientas. Estas son principalmente los conectores y los pronombres.

Observen los siguientes pares de oraciones:

a) Juana quería ir a la fiesta. Su mamá no la dejaba.
Juana quería ir a la fiesta, pero su mamá no la dejaba.

b) Los bomberos salieron del cuartel. Habían recibido un llamado.
Los bomberos salieron del cuartel porque habían recibido un llamado.

c) Leyó todo lo que pudo. Hizo resúmenes.
Leyó todo lo que pudo, también hizo resúmenes.

A primera vista las dos oraciones son idénticas, pero habrán notado que en la segunda oración de cada par se introduce un conector. ¿Qué cambio generan los conectores entre cada par de oraciones? Estos elementos funcionan como partículas que relacionan la información del texto en una dirección determinada. Así, por ejemplo, el conector "pero" nos indica que entre ambas oraciones hay una relación de oposición o contraste, el conector "porque", que existe una relación de causalidad entre ambos hechos y el conector "también" nos permite añadir una idea o acontecimiento que ocurre en la misma dirección que el primero. En muchas ocasiones, este tipo de relaciones puede interpretarse sin la presencia del conector, pero su uso implica que esa relación debe ser procesada obligatoriamente, lo que contribuye con la comprensión de la relación entre las partes de un texto.

Otro elemento de la lengua que nos permite establecer relaciones entre las distintas partes de un texto son los pronombres. Gracias a ellos podemos hacer que no sea lo mismo leer este texto: "Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartalado que le había regalado el padre de Rocío. Rocío llevaba el peluche a todos lados, no se separaba del peluche ni un minuto", que este otro: "Rocío amaba profundamente un osito de peluche todo destartalado que le había regalado su padre. Ella llevaba su peluche a todos lados, no se separaba de él ni un minuto", aunque su significado sea igual. De esta manera, los pronombres no solo nos ayudan a que un texto "suene" mejor, sino que (y fundamentalmente) hacen que podamos mantener mayor claridad en la referencialidad de las palabras.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado, les sugerimos, por ejemplo:

1) Elaborar pares de oraciones como las que analizamos en este apartado y proponer a los alumnos que establezcan diferente tipo de relaciones entre ellas a través del uso de conectores con diferentes significados. Por ejemplo:
Los bomberos salieron del cuartel. Habían recibido un llamado.
Los bomberos salieron del cuartel porque habían recibido un llamado.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

Los bomberos salieron del cuartel pero habían recibido un llamado.

Los bomberos salieron del cuartel por lo cual habían recibido un llamado.

Los bomberos salieron del cuartel dado que habían recibido un llamado.

Analizar los significados obtenidos en cada caso y definir qué tipo de relación establece cada conector. Luego, agrupar los conectores que refieran una relación similar y asignarles una "etiqueta" de acuerdo con el significado de dicha relación (por ejemplo, causa, contraste, etc.).

2) Elaborar oraciones como las del texto del osito de peluche de Rocío que analizamos en este apartado y proponer a los alumnos que reemplacen las palabras que se repiten por el pronombre que corresponda. Por ejemplo:

a) Mariano tiene un examen muy pronto. Si **Mariano** no estudia, la madre de **Mariano** va a poner una penitencia a Mariano.

b) Mariano tiene un examen muy pronto. Si **él** no estudia, **su** madre va a poner**le** una penitencia.

Palabras y estructuras

La relación que las palabras establecen entre sí no es casual ni arbitraria; por ese motivo es fundamental establecer cómo se dan esas relaciones para comprender adecuadamente un texto. Además, un cambio en el orden canónico de esa relación comporta también una alteración en su significado.

Lean el siguiente juego de palabras (y comas) sacado de un blog:

Una coma puede ser una pausa.
No, espere.
No espere.
Puede hacer desaparecer tu dinero.
23,4.
2,34.
Puede crear héroes.
Eso solo, él lo resuelve.
Eso, solo él lo resuelve.
Puede ser la solución.
Vamos a perder, poco se resolvió.
Vamos a perder poco, se resolvió.
Cambia una opinión.
No queremos saber.
No, queremos saber.
La coma puede condenar o salvar.
¡No tenga clemencia!
¡No, tenga clemencia!

Además de lo que atañe a los signos de puntuación, también puede suceder que, al hablar, la intención del emisor sea resaltar la persona o el objeto sobre el que recae determinada acción y entonces puede formular una oración de objeto focalizado. Y así podríamos continuar ejemplificando con un sinfín de expresiones que, en definitiva, nos van a mostrar el poder y la importancia que la sintaxis cobra a la hora de comprender un texto.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 5, les sugerimos, por ejemplo:

1) Comenzar la clase con la idea de que las palabras se relacionan en un texto, ya que, de hecho, para que un texto sea tal, es necesario, entre otras cosas, que las palabras constituyan una pieza conectada.

Las palabras no están "sueltas" ni tienen un orden aleatorio, sino que se conectan con una lógica para constituir un texto.

Ahora bien, ese orden puede cambiar y la variación comporta también una alteración en el significado. Luego, pueden presentarles a los alumnos una oración, ir cambiando el orden de las palabras (voz activa, voz pasiva, objeto hendido, etc.) o solicitarles que ellos lo hagan e ir trabajando con la manera en que va modificándose el significado. Pueden partir incluso de algún titular de una noticia del día.

Intertextualidad

La intertextualidad es un recurso que se emplea para conectar elementos de textos diferentes. Es una relación de copresencia entre ambos. Es decir que de alguna manera uno menciona, cita o refiere al otro, y lo "trae a escena". Estas relaciones pueden tener distinta gradualidad y forma. Incluyen las citas (directas o indirectas), las menciones, alusiones, paráfrasis, entre otras. El desafío en esta parte del libro es que los alumnos identifiquen estas relaciones y tengan presente que un texto no es "una isla", sino que se relaciona con muchos otros de manera más o menos directa o explícita.

Se puede abordar principalmente de dos formas: con actividades que fomenten que los alumnos reconozcan relaciones entre distintos recursos, o proponiendo que creen nuevos textos que se vinculen con otros que ya conocen. En el primer caso, hay que darle al estudiante diversos textos u obras vinculados entre sí. También es posible mostrarles solamente uno que haga referencia a otra/s obra/s (como los recursos que hacen referencia a Mafalda en el ejercicio 1), que para el estudiante deben ser medianamente conocidas. Si no lo son, es necesario darle pistas para que pueda investigar y encontrar el texto con el que se establece la relación.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

La intertextualidad nos permite trabajar con recursos más cercanos y cotidianos para los alumnos, como mensajes de *chat*, redes sociales y portales de noticias en internet. Para mostrar la cita, se puede ejemplificar con la opción "responder" a un determinado mensaje en una conversación de la aplicación WhatsApp, que permite que uno de los participantes "cite" y copie un mensaje anterior, para hacerle un comentario o darle una respuesta. La televisión puede dar también muchos ejemplos: constantemente políticos, actores o personajes de la farándula ponen en escena discursos de otras personas para dar una respuesta u opinión. En los artículos de diario, también, muchas veces se cita o se hace referencia a investigaciones, encuestas, etcétera.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 4, les sugerimos, por ejemplo:

1) Como está indicado en el capítulo, hay películas infantiles que sirven como como buenos ejemplos de intertextualidad. *Shrek*, *¿Quién engañó a Roger Rabbit?* y *Space Jam* son tres casos muy conocidos. Aparecen personajes clásicos de cuentos o programas infantiles (como Pinocho, Mickey o Bugs Bunny, por ejemplo). Se puede trabajar con ellas en las aulas y pedir a los alumnos que identifiquen los personajes que pertenecen a otras historias y que comparen de qué modo aparecen en su obra original y cómo en esta. Esto permite, también, mostrar que las relaciones no se dan solo entre textos escritos, sino también entre distintos formatos, como películas, canciones, noticias, etcétera.

2) Otra posibilidad para trabajar esto es proponer a los alumnos, con distintas consignas, que creen textos que presenten relaciones de intertextualidad. Por ejemplo, se les puede pedir que escriban un cuento sobre un personaje de un programa de televisión, que hagan la letra de una canción acerca de un hecho histórico sobre el que hayan leído en el aula o que hagan una historieta sobre un lugar estudiado en Geografía.

Clave de respuestas

Relaciones entre las palabras del texto

1. **a)** La imagen de un rompecabezas incompleto nos da la sensación de que le falta algo a esa imagen para ser considerada un todo. Aun cuando podamos darnos cuenta de qué información contienen las piezas que faltan, el hecho de que no estén nos da la sensación de que no podemos terminar de asignarle un significado global a esa imagen.

b) Se agregaron tres personajes (pez espada, tortuga y pulpo), que completan el significado de algunas partes del dibujo que quedaban aisladas y contribuyen con el significado global de la imagen.

c) Si no tenemos todas las piezas de un rompecabezas o si estas no están en el lugar que corresponde, no podemos tener una imagen completa, con significado completo.

2. **a)** Al igual que con las piezas del rompecabezas, las palabras cumplen un rol en el texto. En este caso, se trata de pronombres y conectores que nos ayudan a unir las diferentes partes del texto para que quede coherente y cohesivo y, de esta manera, podamos asignarle un significado global sin dudas sobre la información ni errores.

b) mi, antes de, pero, yo, se, entonces, él, vos, te.

3. **a)** Lolo es el referente de todos los pronombres marcados en este fragmento.

A) "Le" y "lo" se refieren a Julián; "ella" y "su" se refieren a Angie. **B)** "Nuestros" y "nos" se refieren a la narradora y Sole.

4. **A)** aunque; **B)** y; **C)** porque; **D)** pero.

Ahora, ¡a escribir!

Tienen que hacer el camino inverso a la actividad **4.** Del texto que se les presenta tienen que escribir un haiku de dos oraciones, sin el conector.

Palabras y estructuras

1. **a)** Tal como está escrita la oración, no puede determinarse quién andaría en cuatro patas.

b) En este caso, los que andarían en cuatro patas serían los animales.

c) La coma debería ir después de "animales".

2. **a)** En esta primera oración la coma está mal puesta. Debería haber ido después de "heridos" porque

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

de este modo el adjetivo "heridos" abarca también a "un muerto" y eso es una incongruencia.

b) En este caso, no debería haber existido la coma. La intención es que Pablo Alborán ejerce la acción de reinar en la música. Sin embargo, tal como está ahora se entiende que Pablo Alborán es una reina de la música porque la coma convierte la acción en una caracterización. Nunca se escribe coma entre el sujeto y la acción.

c) En este caso, falta una cama luego de "piernas". Tal como está escrito se entiende que las que son de uso diario son las piernas y no, la crema.

d) En este caso, la coma está mal ubicada ya que debería haber ido luego de "empleado". Tal como está ubicada se entiende que se busca un empleado inútil y que debe presentarse sin referencias. En realidad la intención original era todo lo contrario.

3. La advertencia es rara porque nadie espera que alguien fume "gas inflamable". Para que esté escrita correctamente podría haber ido "punto seguido" o "dos puntos" luego de fumar. Allí se entendería que lo que se prohíbe es fumar porque hay gas inflamable y podría ocasionar un accidente.

4. a) "A la Tierra regresa la nave de Saturno que develó los secretos estadounidenses. La misión culminó y regresa a la Tierra".

b) Es Gallardo quien se muestra entero y se pone a la cabeza del desafío porque lo de Cochabamba fue un golpazo.

c) El tenista dijo: "No pude emocionarme al recibir este premio que esperé tanto".

d) Fue en vano entrenar con tanto esmero porque ganaron el partido.

Ahora, ¡a escribir!

Las siguientes opciones solo son orientadoras. Las respuestas de los alumnos pueden ser diferentes.

1. Aunque estudié toda la noche, tengo la sensación de que me fue mal.

A) Me parece que estudié toda la noche y me fue mal. **B)** Me fue mal aunque me parece que estudié toda la noche. **C)** Aunque estudié toda la noche me parece que me fue mal.

2. Encima que llegué hasta este lugar, me voy con los trámites incompletos.

A) Llegué hasta este lugar pero me voy con los trámites incompletos.

B) Me voy con los trámites incompletos y llegué a este lugar.

C) Llegué hasta este lugar por lo tanto me voy con los trámites incompletos.

3. A pesar de haber hecho todo lo posible, no conseguí convencerlo.

A) No conseguí convencerlo porque hice todo lo posible.

B) No conseguí convencerlo aunque hice todo lo posible.

C) Hice todo lo posible para conseguir convencerlo.

Intertextualidad

1. a) Lo importante en este ejercicio es que los alumnos se den cuenta de que están recurriendo a distintas fuentes para elaborar un texto. Y esas fuentes (y, sobre todo, lo que dijeron) van a estar presentes en las descripciones que escriban.

b) En las tres aparece Mafalda. La primera es una historieta de Liniers. La segunda, una estatua que está en el barrio porteño de San Telmo, y la tercera imagen es un mural de una plaza.

2. a) Son correctas: un comunicado publicado en el sitio web oficial de Quino; un artículo del diario *El País* escrito por Tereixa Constenla.

b) Los fragmentos donde aparecen las citas y referencias son: "'Mafalda cumple en 2014. El día de su primera publicación fue el 29 de setiembre de 1964, en la revista *Primera Plana*. Para Quino es el día del nacimiento de Mafalda como personaje de historieta. Cualquier otro cálculo de cumpleaños es incorrecto', señala el comunicado que encabeza el sitio oficial de Quino **(www.quino.com.ar)**" y "'Mafalda no tiene edad"', dijo Tereixa Constenla en un homenaje realizado por el diario español *El País*".

3. En las imágenes se ven los personajes que menciona la reseña: Mickey, Bugs Bunny, el Pato Lucas, entre otros, que pertenecen a otros films y programas.

Ahora, ¡a escribir!

Los alumnos deben escribir una idea para una película, no todo lo que sucederá en ella. Lo importante es que la propuesta tenga personajes de distintas obras, y que en su texto el alumno los imagine como protagonistas de una nueva historia.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

5 Anticipando lo que vendrá

La capacidad de intuir el contenido o la forma de un texto es una habilidad metacognitiva que suele conocerse como intuición o sensibilidad al texto. Los buenos comprendedores siempre ponen en juego alguna intuición previa sobre lo que van a leer, basándose en pistas provistas por el texto.

La puesta en marcha de esta capacidad de anticipación no solo agiliza la lectura, sino que también, y lo que es más importante, facilita la comprensión de un texto, ya que lo que se va leyendo se procesa con más facilidad cuando responde a hipótesis previas que cuando se lee sin partir de una idea.

El proceso de anticipación es muy importante, incluso a la hora de planificar nuestras producciones escritas, ya que nos permite reflexionar sobre los objetivos que buscamos cumplir con los textos y planear cómo organizaremos la información.

En definitiva, esa "intuición" que todo lector experto tiene sobre el texto en cuestión es lo que le permitirá construir un escrito cohesivo y coherente para su audiencia.

El capítulo aborda tres áreas esenciales: la anticipación de lo que vendrá, la adecuación en relación con un contexto y los tipos textuales.

La anticipación

Cuando nos enfrentamos a un texto, nos encontramos con pistas tanto de la estructura como del contenido, que nos permiten anticipar algunas nociones sobre este. Toda la información que anticipamos redunda en beneficios de nuestra comprensión, ya que nos da la posibilidad de organizar nuestra lectura sobre la base de lo que de antemano sabemos que vamos a encontrar o no en el texto.

En este caso, el formato brinda información que sirve al lector como indicio para anticipar el tipo textual.

Hay otros elementos, como el título o los paratextos, que otorgan pistas de base para la elaboración de hipótesis. Así, una imagen representativa o un título generan determinadas expectativas sobre lo que se leerá; no nos aproximaremos al texto de la misma manera si nos encontramos con un título policial como "El misterioso caso de John Watts" que con uno de ciencia ficción como "Viaje en el tiempo", ya que de antemano sabemos, por ejemplo, con qué tipo de personajes nos vamos a encontrar.

Tener una buena habilidad de comprensión lectora implica, entre otras cosas, llevar a cabo un análisis previo de lo que se va a leer sobre las pistas que nos brinda el texto. Esta posibilidad de generar hipótesis no solo agiliza la lectura, sino que permite que lo que se va leyendo se procese con más facilidad.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 5, les sugerimos, por ejemplo:

1) Seleccionar imágenes de hechos históricos del libro de Ciencias sociales que estén usando los alumnos. Buscar aquellas que refieran a un hecho histórico puntual (por ejemplo, la llegada de Colón a América, el cruce de los Andes o la guerra de Malvinas) y pedirles a los alumnos que describan a qué se refiere y qué detalles de las imágenes les permitieron suponerlo. Luego, leer el texto que presente el libro en relación con la imagen elegida y volver a analizarla con la información aportada.
2) Buscar una publicidad que tenga un efecto sorpresa, es decir, que en un principio haga suponer una idea y luego la cambie por otra diferente. Mostrar el video a los alumnos de manera fragmentada. Mostrar la primera parte (hasta antes de que se genere el efecto sorpresa) y pedir a los chicos que elaboren una hipótesis sobre qué tema trata y qué producto se comercializa. Continuar viendo la publicidad hasta el final y volver a consultarles por el tema y el producto central. Pedirles que reflexionen sobre las similitudes y diferencias que se presenten entre las primeras respuestas y las segundas. También lo pueden hacer con un cortometraje.

La adecuación

Todos sabemos que para hablar no alcanza el diccionario. Hay muchas cuestiones que debemos tener en cuenta para comunicarnos correctamente. Lean un fragmento de la canción *¡Qué difícil es hablar el español!*, de los hermanos Juan Andrés y Nicolás Ospina (muy divertida, por cierto).

Comencé por aprender los nombres de los alimentos, pero frijol es poroto y habichuela al mismo tiempo, y aunque estaba confundido con lo que comía en la mesa, de algo estaba seguro, que un sorvero es una fresa. Y qué sorpresa cuando en México a mí me dijeron "fresa" por tener ropa de Armani y

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

pedir un buen vino en la mesa. Con la misma ropa me dijeron cheto en Argentina.

Cheto es fresa, yo pensé, y pregunté en mercado en la esquina "¿aquí están buenas las chetas?". Y la cajera se enojó.

Y fresa es parse me dijo un colombiano mientras vio que yo mareado me sentaba en una silla. "Hermanito no sea bruto y apúntese en la mano en Buenos Aires a la fresa le dicen frutilla".

Ya yo me cansé de pasar por idiota, digo lo que a mí me enseñan y nadie entiende ni jota y si ni jota no se entiende, pues pregunte en Bogotá.

Como podrán ver, el uso de una palabra u otra es inadecuada según el contexto en el que se diga. **La adecuación, entonces, tiene que ver con distintas elecciones lingüísticas que hace el hablante en función del contexto situacional social.** Hay tres conceptos importantes que sostienen el de "adecuación": el **campo** (referido al marco en el que se produce la comunicación), el **tenor** (referido a la relación que vincula a los participantes de la comunicación) y el **modo** (referido al canal –escrito u oral– que se elige para comunicar).

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 5, les sugerimos, por ejemplo:

1) En la introducción a este capítulo se pueden ver unas fotos del festejo del Bicentenario de la Revolución de Mayo, en el que Kevin Johansen y Damas Gratis cantan una versión particular del Himno a Sarmiento **(https://youtu.be/IPcxMeKH65M)**.

Pueden comenzar a partir del segundo 0:11 para que los alumnos no puedan anticipar de qué himno se trata. Háganlos escuchar la música del comienzo, y corten el audio antes de que comience la letra (0:50). Pregúntenles sobre qué canción creen que se trata. Pueden, también, como se indica en la introducción, comenzar desde el momento en que entra en escena Pablo Lescano y que parece adelantar más un recital de cumbia que un himno.

2) Otra opción interesante y divertida para acercarse al tema de "adecuación" es trabajar con las clásicas placas rojas de *Crónica*, donde algún elemento no sea completamente adecuado para el tipo de noticia que se está dando. Si no encuentran una que les guste, pueden crearla en este sitio: **http://www.placasrojas.tv/crear/placa-de-texto/.**

Tipos textuales

Los textos pueden clasificarse en distintos tipos según características comunes. Se los agrupa básicamente de acuerdo con su funcionalidad, es decir, de acuerdo con el objetivo que cumplen en la comunicación. Cada tipo tiene una trama, que es la forma en que organiza su contenido, y un formato, es decir, una estructura propia.

Podemos dividirlos en dos grandes grupos: literarios (los que refieren a hechos de ficción) y los no literarios (que cuentan hechos reales). Esta distinción, sin embargo, no es tan tajante. Puede haber artículos periodísticos que utilicen recursos de los textos literarios para presentar una historia real, por ejemplo, en forma de crónica. A la vez, dentro de una novela podemos encontrar una carta o una noticia de diario, que son típicamente no literarios.

Entre los literarios encontramos textos:

- **Narrativos:** tienen un narrador que cuenta una secuencia de hechos.
- **Descriptivos:** utilizan un lenguaje claro y expresivo, con adjetivos e imágenes visuales para dar información detallada y ordenada de cómo es un lugar, un personaje, etcétera.
- **Poéticos:** usan recursos estilísticos para transmitir emociones y sentimientos. Suelen estar organizados en versos, pero también pueden aparecer en prosa.
- **Dramáticos:** presentan hechos a partir de diálogos entre personajes. El objetivo final es que el texto sea representado frente a un público.

Entre los no literarios:

- **Expositivos o explicativos:** tienen un lenguaje claro para dar información que el autor conoce, pero que supone que el lector no.
- **Informativos:** brindan información de manera clara y precisa, por lo general ordenada cronológicamente.
- **Argumentativos:** en ellos el autor intenta convencer al lector y presenta sus ideas y opiniones sobre un tema determinado.
- **Prescriptivos:** brindan instrucciones de forma precisa y clara. Pueden estar escritos en segunda persona.

Conocer e identificar a qué tipo pertenece un texto nos permite anticipar cómo va a ser. Un lector no toma la misma actitud frente a un cuento, una noticia de un diario o las instrucciones para usar un taladro.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

este apartado del capítulo 6, les sugerimos, por ejemplo:

1) En esta parte, se puede trabajar con textos ya vistos por los alumnos. Incluso, es provechoso utilizar y comparar los de distintas materias. Una alternativa es seleccionar un texto informativo de Historia, uno explicativo de Ciencias naturales u otra asignatura, y otro literario de Lengua. A partir de cada uno de ellos, presentar las características de cada tipo. Es recomendable comenzar por los que son más familiares para los alumnos, como cuentos, noticias de diario o artículos de los manuales de clase.

2) El objetivo es que los estudiantes comprendan que no toman la misma actitud frente a cada uno de ellos y que, según el tipo textual, hay información que va a ser más importante que otra. A la vez, que los diferentes tipos nos sirven para objetivos comunicativos diversos. Por ejemplo, en uno de Historia las fechas van a ser muy importantes, pero en un cuento, aunque aparezcan fechas, no. Va a ser más relevante recordar quiénes son los personajes y cuáles son las acciones principales. A la vez, si quiero explicarle a alguien cómo andar en patineta voy a tener que elaborar un texto explicativo o prescriptivo, pero sería muy difícil hacerlo en uno poético. Para trabajar esto, sirve la actividad 2. Una forma de continuarlo es que los alumnos propongan distintas situaciones en las que alguien debe comunicar algo y entre todos puedan determinar qué texto es más conveniente que escriba.

Clave de respuestas

La anticipación

1. Por operar (es un cirujano), por jugar al fútbol y por comer.
- **a)** Noticias de diario.
- **b)** Deben escribir un título y un copete para cada foto. Las posibilidades son muchísimas, lo importante es que lo que hagan se relacione con las fotos.

2. Noticias: **A) D) F).** Novelas: **B) C) E)**.
- **a)** Acá lo importante no es que acierten, sino que intenten adivinar de qué pueden tratar los textos teniendo en cuenta lo que dice el título y su conocimiento previo.
- **b)** Una respuesta correcta no es exclusivamente la que acertó cuál era el argumento del texto. También es muy valorable que los alumnos puedan crear sus propias hipótesis aunque no adivinen de qué trata.

3. **a)** La hipótesis de Ariel es que van a darles un aumento, la pista que usa es que estuvieron trabajando muchas horas. Aldana sostiene que van a trabajar los fines de semana porque escuchó un rumor sobre el tema. La hipótesis de Agustina es que el jefe los llama para organizar las vacaciones porque se acerca el verano. Carlos no elaboró ninguna hipótesis. En el segundo texto, Gabriela cree que María va a estar distinta porque pasó mucho tiempo desde la última vez que la vieron. Malena supone que se va a llevar bien con los alumnos porque siempre fue muy simpática.
- **b)** Hay muchas respuestas correctas, lo importante es que los alumnos provean la hipótesis y la "pista" que los lleva a pensar eso.
- **c)** Una carta.

4. **A)** patinetas. **B)** una gaseosa. **C)** viajes.

Ahora, ¡a escribir!

Lo ideal es que los alumnos puedan dar pistas en sus textos para ayudar a sus compañeros. Ellos mismos tienen que seleccionar cuáles pueden ser esas claves que da la publicidad que permiten identificar el producto que se quiere vender.

La adecuación

1. **A)** Esta situación es graciosa porque la maestra no está preguntándole al alumno por un año en el que él hubiera vivido, sino que está poniendo a prueba su conocimiento. Como el alumno quiere ser gracioso, responde de ese modo. **B)** En esta situación el alumno también utiliza otra interpretación de lo que dice la maestra para ocasionar risa. Mientras la maestra quiere mostrarle que falta la presentación en el trabajo, el alumno responde presentándose a sí mismo. **C)** En la situación C el suceso gracioso se da porque el alumno, en lugar de mencionar nombres que lleven tilde (acento

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

ortográfico), elige decir nombres que incluyen los grafemas *-tilde*, como Matilde o Clotilde. **D)** La última situación, D, sigue la misma lógica que las anteriores. El alumno, en lugar de mostrar lo que sabe sobre la muerte de Napoleón cuando es interpelado por la docente, responde diciendo "que lo siento" como si tuviera algún sentimiento hacia la muerte de Napoleón.

La conducta del alumno es **inadecuada**, ya que hace chistes a partir de lo que dice la docente, con quien debería mantener una relación respetuosa.

2. **a)** Lu y Juan parecen ser amigos.
b) Un chat de WhatsApp.
c) El último mensaje no es adecuado porque por la relación que tienen Lu y Juan y el contexto de comunicación (chat) es demasiado formal.
d) (Esto es solo un ejemplo, las respuestas pueden variar). Dale! Joya! Vamos a tomar algo?

3. **a)** La descripción no es adecuada para ser una producción para la escuela.
b) Las palabras inadecuadas son: lungas, morfar, vieja, creo, medio tortugas, en el chino de la vuelta, con lo que venga. Algunas opciones adecuadas serían: alta, comer, madre, lentas, en los supermercados, con alimento común.

Ahora, ¡a escribir!

Las producciones pueden ser muy variadas. Se busca que el alumno produzca una entrada de enciclopedia pero con un tipo textual que no sea el adecuado para ese género.

Por ejemplo, puede utilizar el tipo textual poema, y escribir algo como:

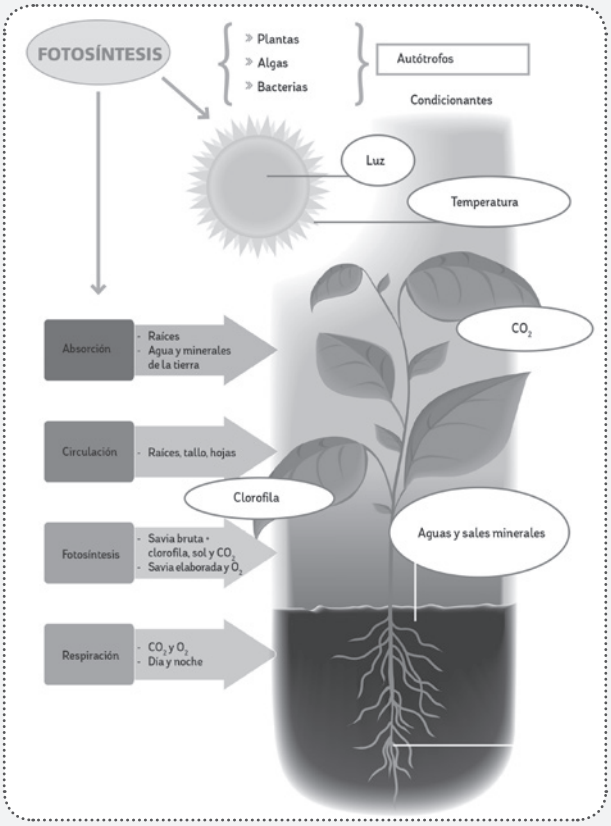
La vaca es un animal
todo forrado de cuero.
Tiene las patas tan largas
que le llegan hasta el suelo.

Tipos textuales

1. **A)** Texto expositivo-explicativo. **B)** cuento o novela (narración literaria). **C)** Instructivo. **D)** Noticia.

2. **a)** texto narrativo o texto expositivo.
b) texto informativo (noticia).
c) texto prescriptivo (instrucciones).
d) texto narrativo literario (cuento, novela, etc.)
2 b) y **2 c)** con las imágenes **1 d)** y **1 c)** respectivamente.

3.



4. **A)** Literario; un poema (por los versos, las estrofas, la rima, etc.); un poeta.
B) No literario; una noticia (título, copete, etc.); un periodista o cronista.
C) No literario; una carta que narra un paseo; una maestra.

Ahora, ¡a escribir!

La respuesta debe incluir la información del texto de la actividad 3 y las características de un tipo textual elegido. Guiar especialmente para que cumplan con las características del tipo textual.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

6 Una película mental

Todo texto tiene una estructura básica que le sirve como "esqueleto". Este se construye a partir de la computación de ciertas dimensiones (lugar, tiempo, espacio, causa, motivación) que pueden ser claramente explícitas o dejar en el comprendedor la tarea de deducirlas. Cuando estas pistas no son evidentes, hay que tomar ciertas claves que aporta el texto y reponer lo que no está dicho con el conocimiento general del mundo que cada uno de nosotros tiene guardado en la memoria. Por ejemplo, el siguiente es un texto de Hernán Casciari que se titula "Teníamos un juguete":

Imagínense. Si el juguete ya era divertido en silencio, con el contrapunto de las tribunas el pasatiempo se convirtió en un espectáculo asombroso. Tanto, que venía gente de todo el mundo a conocer nuestra fiesta popular, llena de papel picado y de cantitos. Empezamos a decirle "hinchar" a la acción de fastidiar al rival con canciones picarescas. Y nos bautizamos a nosotros mismos "hinchas", y al grupo enfervorizado de la tribuna le pusimos de nombre "hinchada". Habíamos aprendido a vestir al juguete con accesorios.

En este caso, no dice de manera explícita que se está hablando de fútbol (es un artículo en el cual el autor aborda el tema de la violencia), pero hay pistas que permiten computar las dimensiones que conforman la estructura del texto (fiesta llena de papel picado y cantitos, hinchada, tribuna, etcétera).

De esta manera, a partir de las pistas explícitas y de lo que no está dicho, se construye una suerte de película mental que se debe ir constantemente actualizando o cambiando, a medida que se avanza en la lectura.

Identificación de personajes, lugares y tiempo

Dentro del esquema básico de un texto, hay tres elementos esenciales: los personajes, el lugar y el tiempo. Todas las historias los tienen, más o menos definidos. Son las respuestas a las preguntas: ¿quién/es?, ¿dónde? y ¿cuándo?

Los personajes son aquellos que participan en los hechos narrados. No solamente las personas o seres animados (como animales) pueden ser considerados como tales, sino también los objetos o las fuerzas de la naturaleza que actúan en el relato.

Existen personajes **principales** (los protagonistas, que tienen una función central) y **secundarios** (que desempeñan una función episódica). A su vez, reales, por ejemplo, los de una noticia periodística o un texto científico, y ficticios, como los de un texto literario.

El lugar y el tiempo son el marco del relato. El lugar puede ser un espacio **imaginario** (un planeta desconocido o un mundo maravilloso) o uno **real** (la ciudad de Buenos Aires), uno **abierto** (como la playa o un parque) o **cerrado** (como un cuarto).

El tiempo nos marca cuándo suceden los hechos y cuánto duran. Por un lado, existe **el tiempo de la historia**, que es en qué época ocurre, y **el de la narración**, que indica por cuánto se extienden los eventos narrados (un día o años).

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 6, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Un ejercicio para llevar a cabo en distintas materias y formatos es el reconocimiento de personajes y tiempo. Puede hacerse en un programa de televisión, una obra de teatro escolar, una película, un tema tratado en Historia o hasta en un posteo de una red social. A los alumnos hay que solicitarles que en todos estos casos identifiquen quiénes son los personajes que participan en los hechos, si son reales o imaginarios y si son protagonistas o secundarios. Asimismo, identificar dónde sucede lo narrado, cuáles son las características de ese lugar, y que reconozcan los dos tiempos de la historia: en qué época pasa y cuánto duran los hechos.

2) Otra opción es proponer que los estudiantes imaginen estos elementos. Se les puede proponer como disparador uno de los tres: un lugar (la Luna), un tiempo (la época de la Revolución de Mayo) o un personaje (un científico loco); y que ellos inventen los otros dos. Con todos, deberán armar una historia, que se ubique en el momento y espacio elegidos, pensar los hechos que suceden allí e involucrar a sus personajes en ellos.

Actualizando la película

Imaginen que comienzan a leer una novela policial. En el primer capítulo la acción se sitúa en un barrio acomodado de la ciudad de Buenos Aires. Una mujer muy adinerada desaparece de su mansión de manera inesperada. Comienza una búsqueda exhaustiva por toda la casa, por los alrededores, las casas

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

de sus conocidos, hasta que –como no puede faltar en las novelas policiales– aparece un mayordomo inquietante. En el capítulo 3, el mayordomo logra demostrar que, cuando la dama en cuestión desapareció, él estaba volando a Italia, aprovechando unos días de vacaciones para visitar a unos parientes. En ese caso, descartamos –al menos momentáneamente– al mayordomo como un posible responsable de la desaparición. Finalmente, en el último capítulo nos enteramos de que ama y mayordomo estaban viviendo un amor prohibido y que ambos habían volado a Italia, la dama con una identidad falsa.

Nuestra experticia como lectores nos permite ir anticipando estos aspectos, que son propios de este tipo de textos. Así, somos capaces de comenzar a construir una representación del texto que estamos leyendo, de ir actualizando esa información a medida que vamos procesándola e incluso de cambiar la representación inicial y hacer una nueva si el texto nos exigiera eso. Así, con nuestra dama enamorada, empezamos creyendo que había sido secuestrada y en realidad estaba en un avión rumbo a Italia con su mayordomo.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 4, les sugerimos, por ejemplo, lo siguiente:

1) Pueden comenzar por presentar la publicidad "Ameriquest Romantic Dinner", disponible en: **https://youtu.be/Gp8yj9uxpFQ.** Les sugerimos que empiecen a verla con los alumnos y vayan anticipando qué piensan que está pasando. Trabajen sobre la relación que podría haber entre el hombre y la mujer, si es un día especial, etcétera. En el segundo 13, corten la publicidad y realicen con ellos la construcción de un final esperable: que la mujer entre en la casa y que se sorprenda con la cena que le prepara el hombre, por ejemplo. Luego vean el final de la publicidad y trabajen con sus alumnos cómo se modifica esa representación primera que estaban pensando.

2) También pueden buscar fotos que, por algún efecto de cómo fueron tomadas, aparenten ser una cosa y no lo sean. El ejercicio es identificar qué es lo que causa la confusión y "actualizar" la representación que se tiene. Les dejamos algunos ejemplos:

A

¿El sol en las manos?

B

¿Una mano más grande que una casa?

El narrador

El narrador es un componente central en los textos que incluyen narraciones de hechos, dado que representa la voz que relata lo sucedido. A través de él, apreciamos los hechos de una manera determinada, ya que es por medio de su punto de vista que estamos conociendo los acontecimientos. Esta característica que parece simple determina lo que vemos o no, porque el narrador sabe absolutamente todo lo que ocurrió, ocurre y ocurrirá o solo algunos aspectos y, a su vez, puede elegir contar los hechos desde ese conocimiento absoluto o desde un acontecimiento o personaje en particular. Parte del atractivo de un texto narrativo reside en el tipo de narrador que el autor elija.

Muchas veces se incurre en el error de confundir o identificar al autor con el narrador de los hechos. Aun cuando pueda parecer que ambos son el mismo sujeto, esto no debe considerarse de tal modo. El narrador es la voz del texto, pero no quien lo elabora.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

De acuerdo con su participación en el relato, el narrador puede ser:

a) **Protagonista:** es el personaje principal, por lo que nos brinda una mirada muy rica pero desde una sola perspectiva (la suya). No conoce por completo lo que sucederá ni los estados internos de los otros personajes. Narra en primera persona.

b) **Omnisciente:** aunque es externo al relato (no se identifica con uno de sus personajes), conoce todo sobre los acontecimientos y los personajes. Puede interpretar sus estados mentales a la perfección y por ello puede brindar información que incluso algunos personajes de la historia no conocen. Narra en tercera persona.

c) **Testigo:** conoce los hechos, pero es externo a ellos. No tiene el mismo conocimiento del estado interno de los personajes que un narrador omnisciente. Puede narrar en primera o tercera persona.

Propuestas para trabajar este aspecto en el aula

Para anticiparse a las actividades que se presentan en este apartado del capítulo 4, les sugerimos, por ejemplo:

1. Busquen una noticia de relevancia. Sigan el tratamiento del tema en distintos medios y busquen dos artículos en los que haya diferentes entrevistados. Lo ideal es que en una hable el protagonista de los hechos y en otra, un testigo. Analicen las diferencias en lo que dice cada uno sobre lo que ocurrió.

Clave de respuestas

Identificación de personajes, lugares y tiempo

1. a) Un perro y sus dueños.
   b) Un chico y una chica que pueden ser amigos, primos, vecinos, etc.
   c) Seres sobrenaturales, entre ellos monstruos y hadas.
   d) Un mago chino.
2. a) Tusca es una perra. Pistas: "aparecida de repente en el jardín", "Vino andando firme por el prado, firme a pesar de sus pasos pequeños.", "Blanca, pintada de color canela. El pelo corto. El hocico puntudo. Los ojos negros un poco saltones".
   b) Con sus futuros dueños.
   c) Se sienten a gusto, sorprendidos por la aparición repentina de Tusca, pero contentos.
   d) Deben comparar las respuestas 2a, b y c con la respuesta 1a.
3. a) Las localidades más sencillas para dar indicaciones son Mar Azul y Las Gaviotas, porque el mapa es una cuadrícula. En Mar de las Pampas, en cambio, no hay regularidad en las calles y por lo tanto indicar un recorrido es más complejo.
   b) Necochea y Calle 38.
   c) La persona viene desde Mar del Plata, porque si viniera desde Villa Gesell para ingresar a la ciudad tendría que doblar a la izquierda.
   d) Las cabañas se ubican en la calle Tordillo de Mar de las Pampas.
4. Al conversar sobre el significado (religioso y social) de la Navidad, se espera que los chicos relacionen un acontecimiento con el contexto en el que ocurre, en especial, con el momento en el que se desarrolla. Es decir, se analizará cómo se dan los hechos en función de un momento y cómo podrían modificarse los mismos hechos si ocurrieran en otro momento.

Ahora, ¡a escribir!

Se espera que realicen una carta en la que, además de respetar las características propias del género epistolar, se describa un evento ocurrido en un momento en particular. También es importante que se refleje en la carta la relación que tiene el escritor con el destinatario, de manera que se construya un vínculo entre los personajes que se implican en esta situación.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

Actualizando la película

1. Las sillas valen 10 puntos cada una. Por eso, las tres sillas suman 30. Las bananas valen 4, porque en el racimo hay cuatro bananas. Por eso, dos racimos de cuatro bananas y una silla suman 18. Los zapatos valen 2. Por eso, un racimo de cuatro bananas menos un par de zapatos da 2. Entonces, la suma de un par de zapatos (2) y una silla (10) y un racimo de tres bananas (3) es igual a 15.

2. **a)** Podría ser contador o incluso vendedor en un negocio. La pista más clara es que dice "no tengo que olvidarme las firmas ni de anotar el saldo de hoy".

b) Entra a un bar o a un restaurante, lleno de gente que murmulla y conversa. Va a comer porque sabe que no tiene nada en la heladera y que tiene dinero encima.

c) Parece ser un hombre, pero no hay pistas que digan esto.

3. **a)** Habla una mujer y hay pistas morfosintácticas como "se levantó más observadora", "darle paso a la poeta que siempre había soñado", "Estoy cansada".

b) Habría que dibujar un plano de calles, un colectivo y una persona que siga flechas que van marcando el recorrido: una cuadra a la izquierda, una a la derecha (entra al bar). Vuelta hasta la esquina, camina media cuadra en sentido contrario a su casa (entra al farmacia a comprar curitas), deshace el camino.

4. Bien pero casi no pude dormir. / No entiendo nada lo que me está pasando. / Hablé pero poco; porque cuando ellos se levantan, nosotros nos estamos acostando. / Sí, pero son unos genios porque igual me esperaron.

¡Qué partido, por favor! / Ahora no veo la hora de volver a casa. Como mucho llegamos a las siete de la mañana. / ¡Gracias! ¡Te quiero!

Ahora, ¡a escribir!

Lo que escriban va a ser alguna sensación, pero asociada a algún sentido: olfato, audición, gusto, tacto. Por ejemplo, hay gente que asocia algunas canciones a situaciones particulares como sus casamientos, cumpleaños, o algún evento que se destaca.

El narrador

1. **a)** En el segundo texto el que habla, el narrador, es Wally, el perro perdido. En el primero es una voz impersonal sobre la cual no tenemos datos.

b) No, los dos presentan los mismos datos. La forma en que están escritos, la información y los hechos que presentan, sus títulos y autores.

c) La respuesta es personal, lo importante es que los alumnos fundamenten su elección.

d) El segundo texto tiene un narrador protagonista (Wally). El primero, un narrador testigo, que conoce los hechos porque los vio o se los contaron. No es un narrador omnisciente porque no conoce todo: no sabe dónde está el perro perdido.

2. **a)** y **b) A)** narrador protagonista. Aunque empieza con "Te vi" (que podría confundirnos y hacernos pensar que es un narrador testigo), en esta canción la primera persona es protagonista. Los hechos le suceden a él: él se enamora de la chica, la corre, siente vergüenza y no puede decirle "hola".

B) narrador testigo. En esta letra la protagonista es la mujer que el narrador ve. Si imaginamos un videoclip que ilustre este texto, todas las escenas mostrarían a la persona observada, no al narrador.

C) narrador omnisciente. Sabe todo: que están cansados, qué hace cada uno, que se enamoran, etcétera.

3. **a)** Narrador protagonista: está en primera persona y los hechos le suceden a la voz que relata.

b) Es una carta. El narrador es Dailan Kifki. Esta carta sirve para mostrar la diferencia entre narrador (la voz del texto) y autor (persona de carne y hueso que escribe). Acá el que "habla" es el elefante, pero todos sabemos (¡porque los elefantes no pueden escribir!) que él no fue el que hizo la carta.

c) La carta está citada dentro de la novela. Se establece una relación de intertextualidad entre ambas.

Ahora, ¡a escribir!

Este texto debe tener un narrador testigo y estar escrito en primera persona. La voz tiene que conocer los hechos, pero no ser el protagonista de ellos. Los personajes principales de este relato son el elefante y la persona que lo encontró. Recomendamos ayudar a los alumnos con el primer párrafo, para que entiendan que debe estar escrito desde la primera persona ("yo"), pero que de todos modos ese "yo" no es el protagonista de los hechos.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

Bibliografía

Abusamra V., Ferreres A., Raiter A., De Beni R. y Cornoldi C. (2010). *Test Leer para comprender: evaluación de la comprensión de textos.* Buenos Aires: Paidós.

Abusamra V., Casajús A., Ferreres A., Raiter A., De Beni R. y Cornoldi C. (2014). *Programa Leer para Comprender II: desarrollo de la comprensión de textos en la escuela secundaria. Libro teórico.* Buenos Aires: Paidós.

Cartoceti R., Abusamra V., De Beni R. y Cornoldi C. (2016). "Comprensión de textos en contextos desfavorecidos: el efecto de un programa de intervención en la habilidad para detectar errores e incongruencias en textos escritos". *Revista Interdisciplinaria 31* (1): 111-128.

De Beni R., Cornoldi C., Carretti B. y Meneghetti B. (2003). *Nuova Guida alla Comprensione del Testo.* Vol. 1. Trento: Erickson.

Meneghetti C., Carretti B., Abusamra V., De Beni R. y Cornoldi C. (2009). "El mejoramiento de la comprensión de textos desde una perspectiva componencial". *Revista Ciencias Psicológicas, III (2):* 185-192. ISSN: 1688-4094.

© Santillana S.A. Prohibida su fotocopia. Ley 11.723

LEO que te LEO 6

RECURSOS PARA EL DOCENTE

Comprender un texto implica un proceso complejo en el que intervienen factores lingüísticos, psicolingüísticos, culturales y relacionados con la experiencia de cada persona. Los recursos para el docente de LEO que te LEO te ayudarán a que todos tus alumnos y alumnas puedan desarrollar la comprensión lectora.

¿Qué encontrarás en este libro?

✓ Un **marco teórico** que estructura el programa y explica **cómo implementarlo**.

✓ **Orientaciones y propuestas** de trabajo complementarias para cada área o unidad didáctica.

✓ Una **clave de respuestas** de las actividades del libro del alumno.

✓ **Bibliografía** de referencia.

ISBN 978-950-46-5523-7

SANTILLANA