

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

*PROFESORADO TERAPÉUTICO DE GRADO
UNIVERSITARIO EN DISCAPACITADOS MENTALES
Y MOTORES*

UNIDAD I
SEGUNDA PARTE

***“PIENSA QUE EN TI ESTÁ EL FUTURO Y ENCARA
LA TAREA CON ORGULLO Y SIN MIEDO”***

Walt Whitman

EQUIPO DE CÁTEDRA

María Isabel López
Irma Graciela Miranda
Paola Guadalupe Mattioli

Responsable del Documento

MARÍA ISABEL LÓPEZ
1º cuatrimestre 2008



**La comprensión y producción textual desde el punto de vista cognitivo
Implicancias didácticas**

Introducción

La adquisición y desarrollo de la **competencia comunicativa** supone la interacción entre procesos cognitivos de **comprensión y de producción**, enmarcados en situaciones concretas motivadas por la necesidad de los niños de relacionarse con su grupo social.

Si bien la comprensión ocurre de lo general a lo particular -se entiende aspectos específicos, a partir del entendimiento global de las situaciones- y la producción, presenta una secuencia de lo particular a lo general - se parte de elementos aislados para llegar a combinaciones complejas- ambos procesos tienden a la construcción de sentido, a partir de transacciones entre alumno y texto. Por ello, la enseñanza de las mismas requiere un proceso interactivo y global, enmarcado en contextos concretos y significativos para el alumno. Es decir, en entornos en los que se vincule el aprendizaje con situaciones reales de uso en las que los alumnos experimenten la necesidad de comprender y producir textos.

Desde una perspectiva cognitivista, una de las ideas básicas que subyace a la mediación pedagógica de la comprensión y producción de textos es que los alumnos deben desarrollar estos procesos como capacidades cognitivas. Es decir, como habilidades que se aprenden.

En el proceso de mediación el docente debe tener presente que cada comunidad, según sus propios intereses, se relaciona de manera diferente con los textos y que, por lo tanto, los alumnos, al construir la relación con estos, tendrán en cuenta las situaciones y las formas empleadas por su grupo de pertenencia. Por

ello, quien enseña deberá generar espacios de aprendizajes significativos, en los que a partir de procesos intra e interpersonales, los niños comprueben pragmáticamente para qué pueden usarse y cómo funcionan los textos.

Si el maestro quiere mantener el interés por comprender y producir textos tendrá que:

- ✚ facilitar el acceso a la comprensión y producción de una amplia variedad de clases textuales;
- ✚ proponer diversos objetivos para la lectura y escritura;
- ✚ plantear actividades de enseñanza vinculadas a situaciones reales de uso;
- ✚ dar oportunidad para que los alumnos utilicen formas alternativas de construir significados.
- ✚ apoyar los esfuerzos de los alumnos.

La comprensión textual

La comprensión textual es un proceso complejo que permite otorgar significado y entender información tanto oral como escrita, a través de procedimientos socio-interactivos en los que intervienen: el texto mismo -con sus elementos verbales y no verbales-, los contextos de producción e interpretación, los conocimientos previos del lector -tanto del mundo como de la lengua- y los sentimientos. Los procesos de comprensión de textos orales -escucha- y escritos -lectura- poseen similitudes pero también diferencias.

Escuchar es un acto voluntario con un propósito determinado en el que quien escucha interactúa constantemente con quien habla. Supone un proceso cognitivo complejo que requiere de entrenamiento en los procesos de atención o concentración, que posibilite al oyente retener las ideas desarrolladas oralmente e

ir reconstruyendo mentalmente, a modo de resumen, lo que escucha. Demanda, además, competencias específicas, tales como: la identificación de elementos paralingüísticos -gestos- y el valor de los elementos suprasegmentales -entonación-, esenciales para detectar intencionalidades y variedades lingüísticas.

El Documento Curricular Provincial (DCP) explicita que en la comprensión de mensajes orales se ponen en juego tanto estrategias de proceso como perceptivas y lingüísticas. Entre las primeras se encuentran: las de **anticipación** que apuntan a determinar el propósito de la escucha, a activar conocimientos previos y a predecir causas, procesos, características; las de **escucha** que permiten reconocer los sonidos, seleccionar e interpretar la información relevante, inferir a partir de signos no verbales y retener la información pertinente; las de **verificación de la información** que apuntan a confrontar la interpretación realizada con las expectativas previas. Las segundas, **perceptivas**, permiten percibir los índices visuales y auditivos que contribuyen a interpretar lo que se escucha; guardan relación con: segmentar, seleccionar, interpretar y retener signos verbales auditivos y no verbales. Finalmente, las **lingüísticas** tienen que ver con el conocimiento que el oyente tiene de su lengua y permiten la selección e interpretación del discurso verbal.

La lectura, por su parte, es un proceso a través del cual rastreamos significados y comprendemos información. Carrasco Altamirano (2003:131) sostiene que *"Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura."*

Para leer no basta verbalizar algo puesto en letras; es preciso poner en juego el conocimiento previo del tema y las ideas y experiencias respecto del mismo. Esto

supone un proceso activo mediante el cual se construye sentido a partir de las marcas que el texto ofrece, a través de procedimientos sociointeractivos en los que interjuegan el texto, con sus elementos verbales y no verbales, las situaciones de producción e interpretación, los conocimientos previos que tiene el lector -tanto del mundo como de la lengua- y los sentimientos.

Kleiman (1982), señala que desde la lectura de un texto impreso hasta su comprensión final se necesitan:

- ✎ un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas;
- ✎ un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen la intervención de la memoria a corto plazo (MCP), una codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención, y un procesamiento inferencial; y
- ✎ procesos de comprensión del lenguaje entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias y diversos análisis de la estructura del discurso.

Los buenos lectores usan estrategias que regulan la comprensión de lo leído. Quintana (2003), explica que las investigaciones de Pearson, Roehler, Dole y Duffy, han demostrado que los lectores competentes:

- ✎ **Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.** La información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.
- ✎ **Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.** El monitoreo es utilizado por los buenos lectores para comprender lo que leen. Los buenos lectores son más conscientes de lo bien o mal que están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura cuando se dan cuenta de que no están comprendiendo. Las investigaciones indican

que el monitoreo de la comprensión es la más importante diferencia entre el lector competente y el que no lo es.

- ✚ **Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.** Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, a diferencia de los menos competentes que dedican el mismo tiempo a todas sus lecturas, independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.
- ✚ **Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.** Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura. Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor y para ellos.
- ✚ **Resumen la información cuando leen.** Muchos estudios confirman la utilidad de hacer resúmenes de lo que se va comprendiendo durante la lectura como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.
- ✚ **Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.** Uno de los descubrimientos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión. Las inferencias son el alma del proceso de comprensión y, por eso, se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.
- ✚ **Preguntan.** Los estudiantes competentes se hacen preguntas constantes respecto de su lectura, antes, durante y después de la lectura. Este

proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto, lo que trae como consecuencia la mejora de la comprensión y el aprendizaje.

La Propuesta Curricular Provincial (Lengua. Fascículo 6, 1996: 24-27) sugiere que en el proceso de comprensión lectora se ponen en juego estrategias perceptivas, de proceso y lingüísticas y describe las mismas del siguiente modo:

Estrategias perceptivas de lectura: Leer es una actividad fundamentalmente cognitiva, pero parte de una actividad perceptiva. Leer es también una forma de mirar. Dirigimos la vista de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El ojo se detiene y focaliza, reconociendo letras y palabras y envía esa información al cerebro para que la procese y le atribuya significados. Perceptivamente reconocemos:

- ↪ la forma de las letras, la tipografía, el tamaño.
- ↪ la forma de las palabras, separadas por espacios en blanco y con letras que suben y bajan del renglón y le dan una configuración especial a cada palabra.
- ↪ la forma de párrafos, identificados por sangrías y puntos y aparte.
- ↪ la forma de los textos o silueta textual, que permite identificar, por la disposición de lo escrito en el espacio, una carta, o una receta incluso antes de leerlas. Este reconocimiento nos brinda información para procesar lo que vamos a leer.

Estrategias de proceso: Leer es comprender. Implica una interacción entre el texto y el lector con sus conocimientos previos sobre el tema que aborda el texto y sobre el vocabulario y la gramática de la lengua en que está escrito. Un texto nunca explicita todo. El escritor deja implícito aquello que supone que el lector puede reponer en el momento de la lectura. El alumno debe internalizar estrategias de

prelectura (anticipación, predicción, formulación de hipótesis), de lectura y de poslectura (verificación, reajuste y ampliación de esquemas). Se busca que el estudiante ejerza un autocontrol sobre su propio proceso de comprensión lectora para verificar a cada momento si está comprendiendo y para modificar sus estrategias de lectura si es necesario.

Estrategias lingüísticas de lectura: El lector reconoce índices, claves, pistas lingüísticas en el texto que le permiten construir el significado del mismo. Estos índices son de distinto tipo (morfológicos, sintáctico, léxico, etc.) Tomemos, por ejemplo, el enunciado Los niños juegan en el parque. El reconocimiento de las marcas de plural (los niños juegan) indican al lector que no se trata de un niño sino de muchos. El reconocimiento de "juegan" como verbo en presente indica el tiempo en que se realiza la acción (en este momento o habitualmente, según el contexto en que se enuncie). El reconocimiento del artículo "el" que precede a "parque", indica que están jugando en un parque específico, conocido por el lector, no en "un" parque cualquiera. Para poder responder a las preguntas "quién, qué, cómo, dónde, cuándo, por qué, para qué, con quién, etc.", debemos identificar determinadas estructuras sintácticas a la pregunta "quién" generalmente responde el sujeto (los niños). A la pregunta "qué hacen", el verbo (juegan). A la pregunta "dónde", el circunstancial de lugar (en el parque). El reconocimiento de detalles en la lectura de un texto exige reconocer determinadas estructuras sintácticas. Reconocer la secuencia en un texto implica identificar el orden en que se suceden los enunciados. En el caso de una narración, por ejemplo, la cronología está marcada por el tiempo de los verbos y algunos conectores como al principio, después, finalmente. Para distinguir la información nuclear de la periférica en un texto, debemos acudir también a la sintaxis. Las proposiciones subordinadas y los ejemplos, generalmente, aportan información periférica, que permite caracterizar o explicar la información nuclear, pero que no debemos retener al realizar un resumen del texto. Vemos, entonces, que a través de la sintaxis se jerarquiza la

información. Reconocer la silueta de un texto (carta, poema) aporta información sobre el asunto, la estructura y la funcionalidad de dicho texto. Reconocer los portadores (el periódico para una noticia, la antología para un cuento) proporciona información sobre los usos sociales de dicho texto. Reconocer la modalidad discursiva (narración, descripción, argumentación) permite anticipar la organización del texto y seleccionar estrategias de lectura para el mismo. Para comprender una narración es necesario identificar personajes, acciones, lugar, tiempo; en cambio en un texto argumentativo, deben identificarse las afirmaciones o ideas fuerza y los fundamentos o razones que las sostienen.

Implicancias didácticas

Para que los alumnos se transformen en lectores experimentados, el docente debe mediar la construcción y uso de procedimientos que puedan ser transferidas a situaciones reales de lectura, variadas y múltiples. Para ello, tendrá que acercarlo a los textos de manera integral, en situaciones de aprendizaje vinculadas a contextos reales; y explicar procedimientos que estimulen la construcción y el desarrollo de estrategias -acciones aisladas o serie de acciones- que hagan posible interpretar y construir significados para establecer acuerdos con lo que los textos expresan.

En tal sentido, la enseñanza de la comprensión lectora debe apuntar al desarrollo intencional de: actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar los conocimientos previos que posee el lector, relacionándolos con la información que proporciona el texto; de estrategias cognitivas que permitan al lector construir el significado del texto y de estrategias metacognitivas con las que pueda emplear autónomamente sus conocimientos previos, así como regular y controlar todo el proceso de comprensión.

Antes de la lectura, el maestro deberá:

- 👉 **determinar los objetivos** de la misma: ¿para qué se leerá?
 - para aprender;

- para presentar un ponencia;
- para practicar la lectura en voz alta;
- para obtener información precisa;
- para seguir instrucciones;
- para revisar un escrito;
- por placer;
- para demostrar que se ha comprendido.

↪ **activar el conocimiento previo:** ¿qué sé de este texto? Formular **hipótesis** y hacer **predicciones** sobre el texto: ¿de qué trata este texto?, ¿qué me dice su estructura?

Durante la lectura:

- ↪ formular **hipótesis** y hacer **predicciones** sobre el texto;
- ↪ **formular preguntas** sobre lo leído;
- ↪ **aclearar posibles dudas** acerca del texto;
- ↪ **resumir** el texto;
- ↪ **releer** partes confusas;
- ↪ **consultar el diccionario;**
- ↪ pensar en voz alta para **asegurar la comprensión;**
- ↪ **crear imágenes mentales** para visualizar descripciones.

Después de la lectura:

- ↪ hacer resúmenes;
- ↪ formular y responder preguntas;
- ↪ recontar;
- ↪ utilizar organizadores gráficos;
- ↪ leer globalmente el texto;
- ↪ relacionar el texto con los datos del contexto;
- ↪ formular el tema;
- ↪ buscar el sentido de las palabras de acuerdo al cotexto;
- ↪ segmentar en bloques significativos;

- ↪ establecer relaciones organizadoras del contenido. (cronológico, causalidad, comparación...);
- ↪ jerarquizar la información;
- ↪ representar la información;
- ↪ realizar reelaboraciones.

La producción textual

La producción textual oral y escrita comparten ciertos procesos cognitivos aunque poseen algunas diferencias entre sí. En este documento me centraré en el proceso de producción escrita cuya reflexión ha generado diversos modelos que describen el proceso de escritura poniendo el foco en el producto escrito o en los procesos mentales. Los primeros estudios sobre la redacción se centran exclusivamente en el análisis del texto como producto, están orientados a probar la eficiencia de métodos pedagógicos para mejorar la calidad de los escritos de los alumnos. Se ocupan de analizar las etapas de finalización, que reflejan el crecimiento del producto escrito, organizadas en una secuencia o estructura lineal: preescritura, escritura y reescritura según Rohman Gordon y concepción, incubación, producción según Britton y otros. Los modelos cognitivos, por el contrario, intentan explicar cuáles son los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escritura; se enmarcan en la psicología cognitiva y analizan los procesos y subprocesos involucrados en el acto de escribir, de manera interactiva. Se centra en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma de interacción durante el proceso. Los subprocesos se ven, no como etapas que hay que seguir una detrás de otra, sino como operaciones que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente.

El modelo que subyace a la Propuesta Curricular Provincial es el de Linda Flower y John R. Hayes (1980, 1981) quienes elaboran su teoría sobre el proceso cognitivo

de escritura a partir del análisis de protocolos en los cuales los escritores relatan lo que hacen y piensan mientras escriben.

Para estos autores, la acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición. Este acto implica tres elementos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

El **ambiente de trabajo** incluye todo aquello rodea al escritor, tanto el medio físico como las personas que en él se encuentran. Incluye el **problema retórico** y el **texto** que se va generando. El **problema retórico** comprende la tarea de escritura específica, la descripción del tema, la audiencia y también los propios objetivos del escritor. Iniciado el proceso de escritura, el ambiente de trabajo incluye el **texto** que el escritor ha producido hasta un momento dado. Este texto es una parte importante del ambiente porque el escritor se refiere a él repetidamente durante el proceso de composición.

La **memoria a largo plazo del escritor** es una entidad relativamente estable que tiene su propia organización interna de la información. Es la parte del modelo que archiva los conocimientos que los escritores tienen sobre:

- ↪ la audiencia,
- ↪ diversos temas,
- ↪ representación de problemas,
- ↪ planes generales de escritura.

Los **procesos de escritura** tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro incluye tres procesos mayores: **planificación**, **traducción** y **revisión**, cada uno de estos está integrado, a su vez, por subprocesos.

La **planificación** es el proceso mediante el cual los escritores forman una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura Esta representación puede provenir de datos del entorno o de datos que la memoria a

largo plazo proporciona. El acto de construir esta representación interna implica una serie de subprocesos: **generación, organización, establecimiento de objetivos.**

La **generación** de ideas supone recuperar la información relevante del ambiente o de la memoria a largo plazo o de ambos, posibilita seleccionar la información significativa para alcanzar los objetivos de escritura.

La **organización** implica la tarea de ayudar al escritor a dar sentido, es decir a que sus ideas logren una estructura con significado. Supera el mero ordenamiento de temas, le permite identificar categorías, buscar ideas subordinadas que incluyan o resuman el tema desarrollado. Además, se ocupa de la presentación y la organización del texto.

El tercer subproceso, **establecimiento de objetivos**, implica fijar propósitos o metas tanto de procedimientos como de fondo. Está íntimamente ligado al proceso de composición en cada una de sus momentos. La mayor parte de los objetivos del escritor surgen, se desarrollan y se revisan mediante los mismos procesos que generan y organizan las nuevas ideas. Es un proceso que continúa a lo largo de todo el proceso de escritura. "Los objetivos llevan al escritor a concebir nuevas ideas, las ideas lo llevan a nuevos y más complejos objetivos que a su vez pueden integrar contenido y propósito".

La **traducción**: es el proceso de convertir las ideas que se producen en la planificación en un lenguaje visible. El escritor, para esto, debe traducir su representación mental al lenguaje lineal. Es decir, transformar esas ideas en palabras organizadas en una compleja red de relaciones o textos. Este proceso requiere que el escritor maneje todas las exigencias de la lengua escrita (pragmáticas, semánticas, sintácticas, morfológicas y grafémicas).

La **revisión**: es un proceso analítico, planificado y consciente que permite mejorar la calidad de las producciones a través de dos subprocesos:

- ✎ la **lectura** que permite evaluar y revisar el producto resultante o en proceso;
- ✎ la **corrección** que efectiviza los cambios necesarios para suprimir defectos, errores o dar mayor perfección al texto.

El proceso de **revisión**, al igual que el de **generación**, puede interrumpir cualquier otro proceso y tener lugar todo momento de la composición.

- ✎ **El control** consistente en el monitoreo del proceso y su progreso. Se relaciona con los tres procesos mayores. El proceso de control posibilita el reconocimiento de distintos modelos cognitivos entre los escritores según realicen las siguientes acciones:
 - planificar, traducir y revisar oración por oración;
 - escribir el corrido y revisar al final de cada instancia de producción;
 - planificar antes de comenzar a escribir, generar, organizar y revisar y finalmente, traducir.
 - diseñar un plan que luego trasladan a la escritura y finalmente corregir el texto completo.

Flower y Hayes consideran que la redacción empieza cuando se presenta al escritor una **situación retórica** como por ejemplo una tarea escolar de redacción. A partir de la representación del problema, el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que, de todas formas, podrían ser modificados en el discurso de la redacción porque el proceso, como se ha dicho, no es lineal sino recursivo, en el sentido de que en cualquier momento se puede aplicar de nuevo el proceso para resolver un error, añadir algo que falta, etc. El análisis de las operaciones que llevan a cabo los escritores expertos (a través del análisis de los protocolos de pensamiento oral) demuestra que éstos efectúan constantes idas y venidas entre los diferentes niveles de organización y escritura del texto.

El grupo Didactex de la Universidad Complutense (2003) reelabora el modelo presentado por Hayes en 1996 y propone modificaciones que explicitan los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura y propone un **modelo sociocognitivo**,

pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos concebido desde la interacción de tres dimensiones: **ámbito cultural, contexto de producción e individuo**. El *ámbito cultural* incluye las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso todo ejecutor de una composición escrita; los *contextos de producción*, comprenden el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición; finalmente, considera al *individuo* como productor de textos escritos tiene en cuenta el papel de la *memoria* en la producción de un texto, la *motivación* y las *emociones* y las *estrategias cognitivas y metacognitivas*, dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento: planificación, producción textual y revisión.

Implicancias didácticas

Al igual que en la comprensión de textos, en la mediación de la producción de los mismos el docente debe proponer situaciones "reales" de escritura y apuntar al desarrollo intencional de estrategias cognitivas y metacognitivas.

El grupo Didactex hace hincapié en que, en el proceso de enseñanza se debe tener presente que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto, por lo que las estrategias cognitivas y metacognitivas deben distribuirse en las diversas fases del proceso de elaboración de los textos escritos.

La primera fase está conformada por la enseñanza de estrategias, destinadas al **acceso al conocimiento** o activación mental de la información, que posibiliten la estimulación del conocimiento, de imágenes de lugares, de acciones, de acontecimientos y permitan cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual. La segunda fase, **de**

planificación, debe estar guiada por estrategias que permitan la formulación de un objetivo final, que orienten el esquema del proceso y busquen una estructura, un buen hilo conector, que dote de significado propio al texto para que cumpla con el objetivo comunicativo. Para posibilitar el acto específico de composición es necesario disponer de conocimientos previos en la memoria y de una planificación de forma y contenido que recurra a determinadas habilidades como, por ejemplo, escribir con ayuda de modelos textuales, crear analogías, introducir paráfrasis, asociar palabras claves, citar, enmarcar, y elaborar esquemas y resúmenes. La tercera fase, de **producción textual**, requiere construir estrategias que posibiliten organizar y supervisar tanto las normas de organización textual interna de orden semántico como externas, de orden estructural. La cuarta fase, de **revisión**, supone desarrollar estrategias **que permitan** criticar y examinar el texto producido.

Las estrategias propuestas por el grupo Didactex (2003: 16-17) se explicitan en el siguiente cuadro.

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS META COGNITIVAS
<p>Acceso al conocimiento (Leer el mundo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buscar ideas para tópicos. ▪ Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. ▪ Identificar al público y definir la intención. ▪ Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. ▪ Hacer inferencias para predecir resultados o completar información. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reflexionar sobre el proceso de escritura. ▪ Examinar factores ambientales. ▪ Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. ▪ Analizar variables personales.
<p>Planificación (Leer para saber) Producto: <i>esquemas y resúmenes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. ▪ Formular objetivos. ▪ Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. ▪ Elaborar esquemas mentales y resúmenes. ▪ Manifestar metas de proceso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). ▪ Seleccionar estrategias personales adecuadas. ▪ Observar cómo está funcionando el plan. ▪ Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. ▪ Revisar, verificar o corregir las estrategias.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar según: <ul style="list-style-type: none"> ▪ géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad ▪ (cohesión, coherencia, intencionalidad, 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.

<p>Producción textual (Leer para escribir) Producto: <i>borradores o textos intermedios</i></p>	<p>aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad);</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ mecanismos de organización textual; ▪ marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. ▪ Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos. ▪ Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario. ▪ Elaborar borradores o textos intermedios. 	
<p>Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: <i>texto producido</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. ▪ Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisar, verificar o corregir la producción escrita

Las formas de expresión y comunicación de la sociedad contemporánea Implicaciones didácticas.

Tipos y clases textuales

En nuestro contacto habitual con los textos, decimos que leemos una noticia, una crónica o un cuento, o que hemos escrito una carta, un recibo o un informe... es decir, que cotidianamente no tenemos conflictos a la hora de denominar un texto.

Sin embargo, estos conflictos comienzan a surgir cuando debemos establecer categorías a partir de criterios comunes. Es entonces cuando se advierte la

complejidad de la temática. Ciapuscio (1994:16-7) señala como relacionadas con las tipologías textuales las siguientes:

- ✦ **Confusión terminológica:** con frecuencia se utilizan en forma equivalentes términos como géneros discursivos, tipos textuales, clases textuales, etc.
- ✦ **Desacuerdos en la construcción de una tipología:** sigue siendo, entre los lingüistas, motivo de preocupación no arribar a "un sistema de clasificación de textos que satisfaga los requerimientos teóricos- metodológicos de la disciplina y que al mismo tiempo tenga realidad empírica".
- ✦ **Propuestas de clasificación de diferente naturaleza:** algunas se centran en rasgos estrictamente lingüísticos y otros-en la funcionalidad. Aunque actualmente predominan los enfoques de variados niveles que contemplan rasgos internos y externos de los textos.

Los especialistas en la temática han adoptado distintos criterios de clasificación. Algunos, parten de considerar la organización textual y luego, incluyen en esas estructuras globales los textos concretos utilizados a diario. Mientras que otros, consideran que una clasificación certera es la que parte de la actividad comunicativa de los hablantes. Actividad que les ha proporcionado un saber sobre los textos que les permite interactuar en diferentes esferas comunicativas. Estos últimos centran la clasificación en las funciones del texto.

La problemática de la clasificación de textos ha sido abordada por los teóricos de todas las épocas según la corriente lingüística. Así, por ejemplo, durante la época denominada gramática del texto los análisis respondían a rasgos eminentemente lingüísticos. Con la llegada del enfoque pragmático funcional, los criterios se vieron enriquecidos por la inclusión de los actos de habla y de la situación comunicativa. En la actualidad, la tendencia es lograr un enfoque que aborde varios niveles simultáneamente, por un lado aspectos intratextuales, que corresponden a las estructuras globales propias de cada texto; y por el otro,

aspectos extratextuales vinculados con las restricciones que la situación comunicativa imprime.

En relación con la categorización textual los conceptos que subyacen al DCP de Mendoza son los de tipo y clase, que, además, son los más difundidos en el ámbito didáctico.

Las clases son establecidas por la sociedad a lo largo de la historia. Constituyen una lista abierta, reconocida por los hablantes a partir de su forma externa y los parámetros situacionales en los que se originan.

Los tipos son categorías científicas. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Cada tipo conlleva una manera de organizar las palabras y las frases para comunicar un mensaje relacionado con funciones predominantes.

La tipología tenida en cuenta en el DCP es la de Werlich (1975) quien distingue, a partir de centrarse en las estructuras lingüísticas, cinco bases textuales básicas: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa, directiva. Según el autor éstas se correlacionan con actividades cognitivas humanas. Para caracterizarlas se remite a factores contextuales y textuales tales como: tema, propósito, relación emisor - receptor, opciones lingüísticas, clases de palabras que predominan, etc.

Werlich sostiene que estos cinco tipos textuales básicos son "normas ideales" para la estructuración textual». Los mismos pueden concebirse como matrices predeterminadas cognitivamente, compuesta de elementos textuales, de los que disponen los hablantes para la comunicación (Ciapuscio, 1994: 87).

M. Adam (1992) hace una ampliación de la tipología de Werlich en la que en lugar del texto expositivo incluye el explicativo e incorpora el conversacional. El aporte más importante de este autor es señalar que los textos pueden contener secuencias prototípicas de varios tipos. Que se combinan entre sí. Una secuencia es

una estructura o red relacional jerárquica relativamente autónoma con organización interna propia relacionada con el texto del que forma parte.

Los textos concretos, que nos encontramos a diario, son casi siempre heterogéneos, es decir, están compuestos por secuencias de distinto tipo. En ellos las secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, conversacionales... pueden alternarse o articularse. Por ejemplo en un cuento se pueden encontrar además de secuencias narrativas, diálogos y descripciones; en un texto disciplinar: narraciones y argumentaciones. En cada caso la estructura dominante queda definida por la secuencia predominante. El texto, entonces, nunca es más que una ejemplificación típica de la secuencia que predomina en él.

Implicancias didácticas.

En los últimos tiempos, la enseñanza de la lengua en la escuela, tanto primaria como secundaria, dejó de basarse en un enfoque meramente gramatical, para adoptar un enfoque comunicativo. Así, el texto deja de ser el lugar de donde se pueden extraer palabras y clasificarlas para luego ahondar en las profundidades de la sintaxis oracional, para ser ahora una unidad frente a la cual se hace casi imprescindible adoptar criterios clasificatorios.

Es aquí donde aparece la problemática de las tipologías textuales, que en el campo de la lingüística del texto, vienen a modificar desde las nomenclaturas hasta las concepciones tradicionales, un tanto estáticas por cierto. Teniendo en cuenta que toda tipología es una reducción de la realidad a un modelo para poder enseñar unos contenidos, el docente debe clarificarse al respecto y establecer pautas en su mente, que redundarán en clases sólidas desde el punto de vista teórico, con ejercitaciones que tiendan al verdadero objetivo de la enseñanza de la lengua: que los alumnos sean dueños de su lenguaje a través de los instrumentos que la escuela les proporciona.

Para profundizar sobre la temática, te propongo leer el artículo de **Josep M. Castellà Lidon**: "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones" publicado en la revista **Textos** N° 10, de octubre de 1996, que aparece en la siguiente página.

Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones

Por Josep M. Castellà Lidon

Profesor de Filología Catalana. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

La tipología textual es, junto con otros ejes de la diversidad discursiva (géneros, registros), un instrumento teórico útil para un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. No obstante, pueden producirse algunas aplicaciones didácticas erróneas (espíritu clasificatorio estricto, reduccionismo, transmisión exclusiva como contenido teórico, etcétera) que han de evitarse.

En cierta ocasión, escuché a un profesor de lengua de secundaria comentando lo siguiente: "Eso de programar para la Reforma es muy fácil: se habla de la coherencia del texto, se pone por ahí la tipología, se apaña un poco y ya está". Su comentario me hizo reflexionar sobre la rapidez, la naturalidad -¿y la inevitabilidad?- con que los conceptos científicos y didácticos pueden difundirse, confundirse, pervertirse y, como culminación lógica, trivializarse.

La tipología textual es, en efecto, una de las nociones estrella de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas maternas. Y, precisamente por ello, está sujeta a malentendidos conceptuales y a aplicaciones didácticas erróneas. En el presente artículo plantearé algunos aspectos conflictivos de este tema. Para hacerlo, intentaré dar una respuesta breve a las preguntas siguientes (cada pregunta

se corresponde con cada uno de los apartados del artículo):

- ¿Qué relación mantiene la tipología con el conjunto de la diversidad lingüística? (La diversidad lujuriosa)
- ¿Cuáles con las tipologías más usuales y qué coincidencias presentan entre sí? (Las tipologías)
- ¿Debe una tipología clasificar de manera satisfactoria todos los textos, o bien es ésta una empresa abocada al fracaso? (El problema de los límites).
- ¿Cuáles son las ventajas didácticas de trabajar con tipologías? (Los aciertos didácticos)
- ¿Cuáles son las perversiones asociadas a la tipología textual (Los peligros que acechan).

LA DIVERSIDAD LUJURIOSA

Se ha dicho y se ha repetido que uno de los inconvenientes de la lingüística es la falta

de unos métodos unificados, de unas terminologías consensuadas e, incluso, de unos objetivos compartidos por las distintas escuelas y tendencias de investigación. El estudio del uso del lenguaje no escapa a ello y cuenta con un gran número de enfoques y puntos de vista (lo que, además de ser un problema, constituye quizá también parte de su riqueza).

Aunque la diversidad lingüística es un fenómeno incontrovertible, ha tardado mucho en llegar al conocimiento de los especialistas y del público en general. Aún hay muchas personas - incluso profesores de lengua- que creen que la lengua es un bloque monolítico, algo abstracto y preestablecido, y que los dialectos, la lengua oral, etcétera, son simples *degeneraciones* de lo consagrado por las gramáticas.

Las dos diversidades, la de la lingüística y la del lenguaje, son probablemente el motivo de que la descripción de la variación lingüística nos haya llegado bajo un embrollo de denominaciones. En pocos años se han empezado a manejar indiscriminadamente conceptos tales como registros, niveles de lenguaje, géneros, tipos de texto, funciones lingüísticas, actos de habla, etcétera, que han provocado en muchas ocasiones confusión entre los profesionales de la enseñanza.

Los términos más difundidos en el ámbito didáctico son, probablemente, *registro* y *tipo de texto*. A continuación ofrecemos una propuesta de clarificación de estos conceptos que, combinados con un tercero, el de género, se muestran como un aparato conceptual satisfactorio para explicar algunas de las caras de la variación¹. La idea fundamental, común a los tres conceptos, es la existencia de unas *configuraciones discursivas arquetípicas*, que son la manera en que el lenguaje se adapta a unas *configuraciones textuales* (sociales, culturales) también arquetípicas.

El conocimiento y el uso de dichas configuraciones forman parte de la competencia comunicativa de los hablantes.

Tipo de texto. Es una forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas internas. Los tipos de texto se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es generalmente intuitivo. Cada tipo textual implica una manera de seleccionar y de organizar las palabras, las frases, y el conjunto del texto para expresar los significados de acuerdo con unas funciones predominantes. Son ejemplos de tipo de texto la descripción, la narración, la argumentación, etcétera.

Género. Es una forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas, de tipo lingüístico. La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social. La cantidad de géneros *existentes en una cultura puede ser elevada*, aunque siempre **será difícil determinarla con exactitud**. **Son ejemplo de género la clase, la conferencia, el debate,, la noticia, el anuncio, la novela,, el cuento, el examen, etcétera.**

Registro: Es el conjunto de características lingüísticas que aparecen en los textos como manifestación de su anclaje en la situación comunicativa. Los rasgos lingüísticos de los registros pertenecen al nivel fonológico, al morfológico, al sintáctico y sobre todo al léxico. Según el registro los textos se adecuan al tema que tratan (campo) y

al objetivo da la relación inter-personal (grado de formalidad), al canal de comunicación (modo) y al objetivo del intercambio (función). Cada texto constituye una combinación concreta de rasgos del registro. En ocasiones puede resultar práctico utilizar denominaciones como registro coloquial, administrativo, científico, etc. pero muchas veces estas etiquetas son una *simplificación excesiva del conjunto de características del texto en cuestión*.

Los géneros funcionan a modo de recipientes socioculturales o formatos convencionales en los que se materializan los tipos de texto y los registros. Por ejemplo, el género debate se define por la situación comunicativa: varias personas hablando, en turnos controlados, sobre uno o varios temas normalmente fijados con antelación, ante un público, durante un tiempo también predeterminado, etcétera. Por lo que respecta al tipo de texto, el discurso de los participantes será predominantemente argumentativo y expositivo, aunque no se puedan descartar secuencias de otros tipos. Por lo que respecta al registro, las intervenciones podrán ser más o menos formales, especializadas, etcétera, según el público concreto al que vayan dirigidos o el tema de que se trate.

LAS TIPOLOGÍAS

Las tipologías textuales han nacido principalmente en el ámbito de la lingüística del texto y han experimentado una proliferación notable². Existen en una cantidad suficiente como para que se haya podido teorizar sobre cómo debe ser una tipología (H. Isenberg, 1983) y muchas han sido aplicadas a la enseñanza de la lengua en varios países. Entre ellas vamos a destacar tres, la de J. M. Adam (1992), la de J. P. Bronckart (1985) y la de D. Biber (1989).

M. Adam (1992) presenta una propuesta tipológica inspirada en otra anterior de E. Werlich. Los tipos de J. M. Adam son el descriptivo, el narrativo, el explicativo, el argumentativo y el dialogado. Quizá la aportación principal de este autor es que los textos no siempre se adscriben a un tipo y otro en su conjunto, sino que cada texto puede, y de hecho suele hacerlo, contener secuencias prototípicas de varios tipos que se combinan entre sí. La tipología de Adam, como la de Werlich, posee la ventaja incontestable de utilizar términos (descripción, narración, argumentación) acuñados por una larga tradición retórica y ya asumidos en la práctica escolar con anterioridad a la irrupción de la lingüística del texto.

P. Bronckart (1985) elabora una clasificación a partir de un trabajo empírico, basado principalmente en textos escritos, en el que se relaciona la aparición de ciertos elementos gramaticales con la producción del texto en unos determinados parámetros contextuales. Inspirada a su vez en E. Benveniste, la propuesta de Bronckart contempla cuatro tipos: discurso en situación, discurso teórico, relato conversacional y narración. Estos se conciben como polos en los que se concentran los textos arquetípicos y entre los cuales existen textos intermedios, que comparten características de más de un tipo discursivo.

Biber (1989) parte también de una investigación empírica sobre extensos corpus en lengua inglesa y establece, por técnicas estadísticas, los ocho tipos siguientes: conversación informal, conversación formal, exposición científica, exposición humanística y periodística, narración de ficción, narración expositiva, narración en directo y argumentación implicada³. El trabajo de D. Biber posee el interés de, a partir de unos datos empíricos, haber legado a una formulación tipológica bastante parecida a la concebida

de una manera más racionalista y teórica por J. M. Adam y E. Werlich.

EL PROBLEMA DE LOS LÍMITES

La creación de tipologías ofrece problemas irresolubles si se aborda desde un punto de vista exclusivamente clasificatorio. La categorización del mundo circundante parece ser una necesidad de la mente humana, que en este caso se ve reforzada por una tradición cultural errónea. Aprendemos que los especímenes que no concuerda exactamente con ningún grupo son "excepciones". Nuestra tradición cultural, social y científica se basa lamentablemente en la exclusión de lo atípico. Lo difícil de clasificar resulta inexplicable y molesto.

Pero, lógicamente, esto no debería de ser así. La comprensión de lo atípico requiere, simplemente, una mayor inversión de esfuerzo cognitivo. Necesitamos teorías lingüísticas que conciban la excepción como algo tratable, como parte integrante de la teoría⁴. Lo que explica que la diversidad lingüística, y la realidad en general, se resistan a ser clasificadas y etiquetadas es, en primer lugar, que la clasificación no es la realidad, sino una interpretación que se superpone a ella y que mediatiza nuestra visión. Y, en segundo lugar, que los especímenes intermedios no son casos excepcionales sino fenómenos normales dentro de una gradación⁵. En la descripción del uso del lenguaje no pueden trazarse límites estrictos sin falsear el propio lenguaje.

Por este motivo, los autores que hemos citado han buscado soluciones teóricas que integren la naturaleza gradual de la diversidad. J. P. Adam, como hemos dicho, con la posibilidad de combinación de las secuencias prototípicas. Biber, presentando sus tipos de texto como agrupaciones estadísticas en un continuum de datos. J. P. Bronckart, postulando, como

también hemos dicho, unos textos arquetípicos y otros intermedios. El propio Bronckart, al final de su trabajo, propone un cambio en la concepción de la diversidad:

Estamos obligados a abandonar una visión tipológica estricta (...). Se podría sustituir la imagen de un espacio delimitado por tres polos por la de un espacio infinito estructurado por nubes de astros o por galaxias más o menos densas de tipos de textos. Ni la estructura de las nubes ni la relación entre las diferentes constelaciones son previsible teóricamente, en la medida que resultan de un proceso histórico complejo. La exploración de las galaxias es una tarea esencialmente empírica. (Bronckart, 1985: pp. 136-137)

La explicación de esta falta de previsibilidad en la definición teórica de las tipologías radica, probablemente, en el carácter convencional, social, y cultural, a la vez que cognitivo, del lenguaje y de la construcción de los discursos. Los tipos de texto y los géneros no han sido creados por un demiurgo, ni siquiera por un equipo de lingüistas reunidos durante años en una habitación rezumando sabiduría. Los discursos que existen en la sociedad y que representan la totalidad de lo que del sistema lingüístico se materializa en comunicación son resultado de convenciones socioculturales adoptadas más o menos espontáneamente por las colectividades humanas, en momentos diferentes de su historia y con objetivos concretos también distintos. De acuerdo con esto, es imposible que todos los textos puedan clasificarse con facilidad en una tipología textual, no porque las tipologías sean imperfectas⁶, ni porque haya textos excepcionales, sino porque, por principio teórico, el uso del lenguaje no admite ser clasificado de una manera estricta: la diversidad discursiva está constituida por

varios ejes graduales que, además, presentan discontinuidades entre sí.

LOS ACIERTOS DIDÁCTICOS

Muchos profesores y profesoras han cambiado en estos últimos años su concepción de la lengua y del aprendizaje, pasando de un enfoque centrado en la gramática a un enfoque comunicativo. Cuando eso ocurre, una de las primeras necesidades que aparecen es la de disponer de algún sistema de organización de los nuevos contenidos. Y es evidente que las tipologías textuales proporcionan parte de la seguridad necesaria para abarcar un territorio que al principio se muestra desconocido y sin puntos de referencia donde apoyarse.

La tipología textual es un sistema práctico, quizá el que más, para desarrollar las programaciones de curso. Además, una vez convencidos de que es preciso adiestrar a los alumnos en el manejo de un abanico de posibilidades textuales, disponer de una tipología amplia nos asegura que no estamos olvidando ningún tipo de texto que sea importante para la formación lingüística del alumnado.

Por otra parte, los tipos de texto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y normativos, por la relación evidente que existe entre unos y otros (por ejemplo, narración y tiempos verbales, conversación y puntuación). Y permiten relacionar lengua y literatura, porque la lingüística del texto tiende un puente entre ambas disciplinas integrando parte de sus contenidos en un único marco teórico.

Con una tipología, en fin, los alumnos pueden adquirir una visión menos monolítica del lenguaje y pueden tener una mejor comprensión de la diversidad.

LOS PELIGROS QUE ACECHAN

Una vez expuestas las ventajas, vayamos por los inconvenientes. En primer lugar, es preciso aclarar que la mayoría de los problemas relacionados con la tipología no son resultado de su propia naturaleza sino de la aplicación incompleta, rígida o desviada que de ella se haga.

La perversión principal que se observa es la consideración de la tipología como la fórmula mágica o como el aspecto esencial en el enfoque textual de la enseñanza de la lengua. Una enseñanza comunicativa implica una idea mucho más amplia y profunda. Supone, en primer lugar, basar el aprendizaje en la producción y la recepción textos orales y escritos dentro de la clase de lengua. La tipología puede ser una ayuda, pero lo más importante es disponer de recursos y de metodologías centradas en el uso del lenguaje, que han sido estupendamente experimentadas y explicadas, y que no son el objeto de este artículo⁷. Los principios que exponemos a continuación pretenden evitar visiones reduccionistas, y sirven también como síntesis de lo comentado en los apartados anteriores:

La diversidad discursiva, como la mayoría de los fenómenos sociales y psicológicos, se resiste a ser clasificada y etiquetada. Cualquier intento de imponer una taxonomía estricta está condenado a falsear o a simplificar artificialmente la complejidad del objeto estudiado. La idea de gradación, en cambio, se aproxima más a la realidad del uso lingüístico.

La tipología textual no explica en su totalidad la variación. Como hemos visto, necesita combinarse, por lo menos, con los conceptos de género y de registro para aspirar a explicar una parte de la diversidad de los textos.

Cualquier tipología que elija el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras. El hecho de que, por razones didácticas, la presente como única no debe hacer que la crea única. La

simplificación didáctica no ha de confundir al profesor y hacer que éste termine viendo las cosas complejas como simples. La mejor tipología no existe de una manera absoluta: es en cada caso la que mejor se adapta a los objetivos establecidos.

La tipología textual no es el único recurso en la enseñanza de la expresión escrita. Como muestra D. Cassany (1990) es sólo una de las posibles aproximaciones didácticas, junto a otras basadas en el proceso de redacción o en el contenido de los textos.

La tipología, como cualquier otro aspecto del estudio del texto o discurso, no debe transmitirse únicamente como un contenido teórico, sino dentro de un proceso de uso lingüístico real. Si alguien se limita a sustituir las subordinadas sustantivas por el texto argumentativo, no habrá cambiado nada. Si, como ha ocurrido en algún libro de texto, se añade un tema sobre coherencia, cohesión y tipología textuales para que sea aprendido con la mentalidad del aprendizaje gramatical⁸, no habrá cambiado absolutamente nada. El enfoque comunicativo no consiste en que los alumnos sepan clasificar los textos en tipos y registros (¡jamás en la vida tendrán que hacerlo!), sino en que sean capaces de entenderlos y de producirlos.

La tipología textual, los consejos para redactar bien y, en general, todo lo que se presenta como "normal" en la producción lingüística, no tiene que convertirse en una especie de "normativa" de la expresión y de la redacción de textos. Conocer los arquetipos no debe dar como resultado un alumnado más "arquetípico", sino más creativo y más libre.

En resumen, la tipología textual debe relativizarse: es un instrumento más al servicio de una enseñanza del uso lingüístico. Y, al mismo tiempo, sería una lástima que no pasara de ser una moda, un nuevo contenido teórico o un simple cambio

terminológico en una misma manera de impartir las clases de lengua⁹.

Notas

1- Para la distinción entre género, tipo de texto y registro me baso en Adam (1992), Biber (1988) y Biber (1989).

2- Si se desea más información sobre el abanico de tipologías existente, pueden consultarse Bernárdex (1982), Castellà (1992) y Castellà (1994a)

3- Los términos de la tipología de D. Biber se han adaptado para su mejor comprensión en esta enumeración rápida. Se encontrará más información sobre esta clasificación en Biber (1988) y Biber (1989).

4- Hace años que la sociolingüística ha ido integrando la gradualidad en sus descripciones. En el apartado de las lingüísticas internas, se ha producido la irrupción reciente y brillante de la lingüística cognitiva, que no considera que haya excepciones sino fenómenos prototípicos y fenómenos periféricos en gradación.

5- En su teoría sistémico-funcional, M. A. K. Halliday concibió los registros como agrupaciones de características lingüísticas organizadas en cuatro ejes no dicotómicos sino graduales. ¡Qué lejos de la versión más difundida entre los profesores y en muchos libros de texto, que reduce los registros a unas etiquetas (literario, administrativo, periodístico...) con las que la clasificar los textos!

6- Estos argumentos ponen en cuestión el planteamiento de H. Isenberg (1983), que expone unas condiciones teóricas para las tipologías textuales sin tener en cuenta el principio de gradualidad.

7- La obra de Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G., Enseñar lengua (1994), constituye un compendio excelente de estos recursos y metodologías.

8- La medida en que la reflexión teórica pueda ser beneficiosa para mejorar en el uso de la lengua es una cuestión muy controvertida. Para un discusión sobre este tema, véase Castellà (1994b)

9- Dedicó este artículo a Carme Melsió. Agradezco a Sebastián Bonilla su ayuda fiel al revisarme el texto y al aportarme la lucidez habitual de sus puntos de vista.

Referencias bibliográficas

ADAM, Jean Michel (1992): *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Editions Nathan.

BERNÁRDEZ, Enrique (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa-Calpe, Madrid.

BIBER, Douglas (1988): *Variation across speech and writing*. Cambridge University Press.

BIBER, Douglas (1989): "A typology of english texts", en *Linguistics*, nº 27, pp. 3-43.

BRONCKART, Jean Paul (1985): *Le fonctionnement des discours*. Delachaux Niestlé Éditeurs. Neuchâtel, Paris.

CASSANY, Daniel (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 6, pp. 63-80.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria (1993): *Enseñar lengua*. Graó Editorial, Barcelona, 1994.

CASTELLÀ, Josep M. (1994^a): "Les tipologies testuals", en M. Josep Cuenca (ed), *Lingüística i ensenyament de llengües*. Universitat de València, pp. 109-126.

CASTELLÀ, Josep M. (1994^b): "¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 2, pp. 15-24.

CASTELLÀ, Josep M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Empúries, Barcelona.

ISENBERG, Horst (1983): "Cuestiones fundamentales de tipología textual", en E. Bernárdez (ed) *Lingüística del texto*. Arco/Libros. Madrid, 1987, pp. 95-129.

Es aceptado que una Didáctica de la Lengua anclada en un enfoque comunicativo se sostiene en las clases textuales. Y cuando el docente aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua desde este punto de vista, seguramente, deba partir del siguiente interrogante: ¿Cómo organizar los variados y numerosos temas lingüísticos contenidos en el Diseño Curricular?

Es por ellos que la problemática de la tipología textual también toca al docente a la hora de enseñar Lengua. Por lo tanto es necesario que:

- ✚ Profundice teóricamente sobre la problemática.
- ✚ Sustente sus clases en una tipología textual porque una sistematización al respecto le proporcionará seguridad para organizar la amplia gama de posibilidades textuales necesarias para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa.
- ✚ Considere que:
 - los contenidos gramaticales y la normativa lingüística se resignifican cuando son abordados en función de los distintos textos,
 - los alumnos pueden tener una mayor aproximación a la diversidad de textos que existen.

La tipología textual en el Diseño Curricular

En los documentos curriculares N° 6 y N° 12 (1996) se utilizan los términos *modalidades y géneros discursivos*. El primero está centrado en estructuras lingüísticas y se identifica con los *tipos textuales*; el segundo, en cambio, se corresponde con las *clases textuales*.

En el DCP (1998), no aparece la denominación: modalidades discursivas. No obstante, estos tipos textuales están nombrados en **negrita**, mientras que las clases textuales están nombradas como *textos de uso social*.

La Lengua en el DCP y en los NAP y textos de apoyo curricular.

La Lengua en el Documento Curricular Provincial

LA ACTUAL PROPUESTA CURRICULAR SUPONE QUE EL MAESTRO CONOZCA LOS ALCANCES DE LAS BASES TEÓRICAS ACERCA DEL VALIOSO INSTRUMENTO DE QUE DISPONE EL HOMBRE PARA LA COMUNICACIÓN Y PROPONE QUE, DESDE EL COMIENZO DE LA ESCOLARIDAD, SE PROMUEVA EN LOS ALUMNOS EL DESARROLLO DE UNA ACTITUD DIFERENTE FRENTE AL IDIOMA, CARACTERIZADA POR LA CONCIENCIA DE PARA QUÉ SIRVE Y CÓMO HACER USO

EFICIENTE DE ÉL EN CUALQUIER SITUACIÓN COMUNICATIVA. POR ELLO, PLANTEA QUE LA ESCUELA DEBE ESTIMULAR, DESARROLLAR Y ENRIQUECER LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS NIÑOS MEDIANTE UN PROGRAMA CURRICULAR DE COMUNICACIÓN INTEGRAL ORGANIZADO EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS QUE SE COMPLEMENTAN:

Comunicación oral

Presenta los contenidos correspondientes al perfeccionamiento de la lengua oral tanto en procesos de interacción como en los de comprensión y producción de textos. Propone enriquecer la lengua adquirida en el hogar y enseñar la lengua estándar y sus usos formales. Esto exige una práctica continua en distintas situaciones de comunicación y un trabajo de reflexión y sistematización del lenguaje oral. (DCP, 1998: 82)

Su objetivo es desarrollar en los alumnos la capacidad de emitir y receptar mensajes orales. El docente debe procurar que los alumnos y las alumnas desarrollen la capacidad de escuchar con atención y comprender los mensajes que reciben, identificando las ideas principales y evaluando su veracidad y utilidad, de tal modo que sean capaces de desenvolverse eficientemente y adaptarse a contextos y situaciones comunicativas diversas.

Es necesario que desde el nivel inicial se promuevan situaciones de interacción comunicativa, a fin de lograr que los alumnos puedan expresarse, informar, explicar, narrar, argumentar, proponer, inventar, tomar decisiones individuales y acuerdos en grupo asumiendo diversos roles como relator, moderador, secretario, etc.

Comunicación escrita

Presenta contenidos referidos a la comprensión y producción escritas. Se comienza en el nivel inicial experimentando desempeños lectores y explorando estrategias de escrituras. Estas exploraciones se sistematizan en la EGB que debe proporcionar una práctica sostenida de comprensión y producción textual asociada a una reflexión y sistematización del lenguaje escrito. (DCP, 1998: 82)

La comprensión de textos es un proceso de construcción de significados. La tarea del maestro es que los niños construyan significados a partir de sus encuentros e interacciones con las ideas, contenidas en diferentes tipos de textos de su entorno social y cultural. La escuela debe propiciar el encuentro de los niños con la lengua escrita de modo tal que disfruten

descubriendo mundos imaginarios e informaciones que satisfagan su curiosidad y necesidad de acción. Para ello es necesario:

- ✚ Hacerlos interactuar en múltiples y variadas situaciones comunicativas, creando espacios para que lean en base a sus intereses y compartan con sus pares y con el profesor lo leído.
- ✚ Promover la interacción de los alumnos con todo tipo de textos: informativos, literarios, científicos, etc., que sean auténticos, completos y seleccionados con propósitos claros.
- ✚ Facilitar la adquisición de la lectura, como un proceso de interrogación, formulación de hipótesis y predicción, que luego serán contrastadas con la opinión de sus pares y con la del maestro para verificar el sentido.
- ✚ Vincular la lectura con la producción de escritos y las diversas formas de la comunicación oral.

La producción de textos es un proceso dinámico de construcción cognitiva, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. El maestro tiene que mediar para que producir un texto signifique escribir de verdad. Para ello desde el inicio, debe proponer la escritura de textos auténticos y funcionales, en situaciones reales de uso y de comunicación, relacionados con las necesidades y deseos de los niños. Por ejemplo:

- ✚ Elaborar un afiche convocando a una función de teatro.
- ✚ Escribir una carta a un amigo.
- ✚ Narrar experiencias y conocimientos vividos en un paseo.
- ✚ Relatar noticias, anécdotas, hechos o historias.

La producción de textos se convierte, de esta manera, en un proceso altamente educador, que contribuye a la formación de un pensamiento organizado y sirve a la construcción del conocimiento, puesto que la persona que tiene que escribir se ve obligada a sistematizar su experiencia. El docente debe promover la expresión clara, sencilla, ordenada y coherente. Es preciso que los niños descubran que la escritura les sirve y les ayuda a comunicarse. Por ello, los aspectos formales de la misma se irán construyendo dentro de situaciones comunicativas concretas.

Reflexión sobre el lenguaje

Se trata de un saber que posibilita un saber hacer. Permite el conocimiento de la lengua y sus usos e incide en la comprensión y producción de textos orales y escritos. Conocer las posibilidades brindadas por el sistema lingüístico permite seleccionaren cada momento la opción más adecuada y combinarla con otras para expresar lo que se quiere de manera comprensible para el oyente o lector. (DCP, 1998: 82)

No se trata de descubrir teorías de la lengua, mucho menos de enseñarla. Se trata de ir manejando progresivamente algunos elementos teóricos que puedan satisfacer las necesidades que tiene los niños para escribir o leer mejor.

La Lengua en los Núcleos de Aprendizaje Prioritario¹

Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la Educación General Básica fueron elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de la totalidad de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires en forma conjunta con los equipos técnicos del Ministerio de la Nación.

Se aprobaron en la sesión del Consejo Federal de Cultura y Educación del 13 de octubre de 2004 por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones. Nuestra Provincia estuvo representada por la directora General de Escuelas Lic. Emma Cunietti.

Estos Núcleos constituyen un conjunto de saberes que deben formar parte de la educación de todos los alumnos que tienen por finalidad construir a mediano plazo, una base común que aporte a revertir las injusticias. Con el objetivo de generar igualdad de posibilidades de acceso a los conocimientos que contribuyan a la integración social plena y al sostén de valores que favorecen el bien común, la convivencia social, el trabajo compartido y el respeto por las diferencias.

La Resolución N°225/04 del CFCyE, señala que la organización de los Núcleos «no debe interpretarse como un diseño que sustituye o niega las definiciones jurisdiccionales» y, según lo expresado por el Ministro de Educación Lic. Filmus, los Núcleos se abordarán en las escuelas de la manera en que cada jurisdicción lo proponga. Según lo señala la Resolución N°

¹ <http://www.educ.ar/educar/nap>

214/04. Consejo Federal de Cultura y Educación los núcleos aspiran a “asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”. En su introducción el Documento referido a los NAP expresa en el apartado referido al sentido que:

Un núcleo de aprendizajes prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

Estos núcleos de aprendizajes prioritarios serán un organizador de la enseñanza orientada a promover múltiples y ricos procesos de construcción de conocimientos, potenciando las posibilidades de la infancia pero atendiendo a la vez ritmos y estilos de aprendizaje singulares a través de la creación de múltiples ambientes y condiciones para que ello ocurra.

Sobre la base de las realidades cotidianas en las aulas y siendo respetuosos de la diversidad de diseños curriculares jurisdiccionales, en la actual coyuntura se acuerda poner el énfasis en saberes que se priorizan atendiendo a los siguientes criterios generales:

- Su presencia se considera indispensable, pues se trata de modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad.
- Como saberes claves, refieren a los problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y a sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general.
- Son relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo en que los niños se desenvuelven.
- Son una condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente.

Los saberes que efectivamente se seleccionen se validarán en la medida en que propongan verdaderos desafíos cognitivos de acuerdo con la edad y favorezcan la comprensión de procesos en un nivel de complejidad adecuado, desde distintos puntos de vista; puedan

utilizarse en contextos diferentes de aquellos en los que fueron adquiridos y constituyan herramientas potentes para entender y actuar con inventiva, promoviendo el sentido crítico y la creatividad.³

La determinación de aprendizajes prioritarios supone también y en consecuencia, una redefinición del tiempo de enseñanza. Priorizar contribuirá a garantizar condiciones de igualdad, a mejorar progresivamente las formas de tratamiento de los saberes en el aula, en tanto se promueva la construcción por los docentes de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas sobre la base de acuerdos colectivos, que apunten a repensar y redefinir el uso cotidiano del tiempo escolar.

En su cierre el documento explicita que: La identificación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios constituye la primera fase de una tarea que continúa en la escuela mediante:

- La mirada profesional y el pensamiento reflexivo de los equipos directivos y docentes.
- La vitalidad, el espíritu curioso y la necesidad de aprendizajes de los niños y niñas.
- Las preguntas e inquietudes de las familias.
- Los aportes y demandas de la comunidad.

Al imprimir sus propios matices en el desarrollo de estos núcleos, cada institución contribuirá de un modo peculiar a los aprendizajes infantiles."

Los NAP para el área de Lengua expresan que para la secuenciación de los contenidos se han tenido en cuenta los siguientes criterios, que no deben considerarse en forma aislada sino en forma combinada:

- el grado de autonomía en la realización de tareas de lectura y de escritura por parte de los alumnos.
- la inclusión progresiva de tipos y géneros textuales (algunos abordados, al comienzo, sólo en el modo oral).
- la focalización de algún procedimiento o aspecto de los textos, relacionados o no con la situación comunicativa.
- el incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas

- ↪ el grado de compromiso metalingüístico (desde procedimientos que sólo tienen en cuenta la intuición lingüística hacia la resolución de tareas en las que se involucran conceptos metalingüísticos).
- ↪ el grado de tipicidad de los elementos analizados (desde los casos típicos hacia los menos típicos).
- ↪ A la vez, explicita que : "La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Primer Ciclo de EGB / Nivel Primario:
- ↪ La comprensión de algunas funciones de la lectura y la escritura por medio de su participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y de escritura.
- ↪ El respeto y el interés por las producciones orales y escritas de otros.
- ↪ La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.
- ↪ El interés por ampliar su conocimiento y acceder a otros mundos posibles a través de la lectura dentro y fuera de la escuela.
- ↪ El interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos a través de intercambios orales y escritos.
- ↪ La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas y otros géneros poéticos orales.
- ↪ La escucha comprensiva y la producción oral de narraciones ficcionales y no ficcionales y de descripciones y exposiciones.
- ↪ La lectura de narraciones, poesías, descripciones y exposiciones, consignas de tarea escolar e instrucciones, empleando estrategias adecuadas a los diversos propósitos que persiguen los lectores.
- ↪ La escritura de narraciones, esquelas y cartas personales, y descripciones, identificando el propósito del texto y controlando la legibilidad y los aspectos de la normativa gramatical y textual correspondientes al ciclo.
- ↪ La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos gramaticales y textuales correspondientes al ciclo.

- ✎ La ampliación del vocabulario a partir de situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

PRIMER AÑO

En relación con la comprensión y producción oral

- La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales y lecturas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).
- La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.
- La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.
- La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.
- La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.
- La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.

En relación con la lectura

- La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).
- La lectura (comprensión y el disfrute) de textos literarios (cuentos, fábulas, leyendas y otros géneros narrativos y poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos) y textos no literarios (notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros) leídos de manera habitual y sistemática por el docente y otros adultos.
- La lectura de palabras, de oraciones que conforman textos con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

En relación con la escritura

- La escritura asidua de textos en colaboración con el docente, en condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro -dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida-, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones.

- La escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

SEGUNDO AÑO

En relación con la comprensión y producción oral

- La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros).
- La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.
- La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros.
- La renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.
- La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.
- La escucha comprensiva de consignas de tarea escolar expresadas de manera clara y pertinente en el marco de las propuestas desarrolladas en el aula.

En relación con la lectura

- La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros).
- La lectura compartida con los compañeros, el docente y otros adultos (de manera habitual y sistemática) de cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.
- La comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.).
- La lectura autónoma de palabras, de oraciones que conforman textos (en distinto tipo de letra) con abundantes ilustraciones y de fragmentos de textos (títulos de cuentos, diálogos de un cuento leído por el docente, parlamentos de un personaje en una historieta, respuestas a adivinanzas).

En relación con la escritura

- La escritura asidua de textos (narraciones de experiencias personales, cuentos, descripciones, cartas personales, esquelas) en forma autónoma o en colaboración con el docente (discutir y consensuar el propósito, idear y redactar el texto conjuntamente con el maestro -dictándole el texto completo o realizando una escritura compartida-, releer el borrador del texto con el maestro y reformularlo conjuntamente a partir de sus orientaciones).
- La escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e iniciándose en el uso del punto y la mayúscula después del punto.
- La participación frecuente en situaciones de revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.

En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- El reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: palabras o frases con las que se nombran (¿qué o quién es?) o califican (¿cómo es?) algunos elementos de los textos, y la reflexión sobre las palabras y expresiones para ampliar el vocabulario.
- La reflexión sobre el vocabulario: formación de familias de palabras (palabras derivadas de una raíz común), en colaboración con el docente.
- El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: el punto. El uso de mayúsculas después de punto.
- La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de convenciones ortográficas propias del sistema (Ej.: bl, mp, que - qui, gue - gui, etc.).

TERCER AÑO

En relación con la comprensión y producción oral

- La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros; complementar, ampliar, refutar o aportar nuevas justificaciones a lo dicho por otro, reformulándolo en estilo directo o indirecto).
- La escucha comprensiva de textos leídos o expresados asiduamente en forma oral por el docente y otros adultos: narraciones, descripciones de objetos, animales y personas;

instrucciones (consignas de tarea escolar, entre otras) para llevar a cabo distintas tareas y exposiciones sobre temas del mundo social y natural.

- La producción asidua de narraciones (con inclusión de descripciones y diálogos) y descripciones, y la renarración, con distintos propósitos, de cuentos, fábulas y otros textos narrativos literarios leídos o narrados en forma oral por el docente y otros adultos.
- La escucha, comprensión y disfrute de poesías, coplas, canciones, adivinanzas, etc. y otros géneros poéticos orales.

En relación con la lectura

- La frecuentación y exploración asidua de variados materiales escritos, en distintos escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares, ferias del libro, entre otros), localizando materiales de lectura en la biblioteca y orientándose a partir de los índices de los libros.
- La lectura asidua de textos leídos por ellos (en silencio o en voz alta) o por el docente y otros adultos en voz alta (de manera habitual y sistemática): cuentos, fábulas, leyendas y otros textos narrativos literarios; poesías, coplas, adivinanzas, y otros géneros poéticos; y de textos no literarios como descubrimientos, historias de vida, descripciones de objetos, animales, personas, lugares y procesos, notas de enciclopedia sobre diferentes contenidos que se están estudiando o sobre temas de interés para los niños, entre otros.
- La comprensión de textos explicativos leídos en colaboración con el docente.
- La comprensión de textos instruccionales accesibles para los niños (recetas, instrucciones para elaborar un objeto, consignas escolares, etc.).

En relación con la escritura

- La escritura asidua de diversos textos -narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc.- que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone: separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página -renglón y margen-, colocar títulos), en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.

En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- El reconocimiento de la red semántica de los textos leídos y escuchados: palabras o frases con las que se nombran (¿qué o quién es?) o califican (¿cómo es?) algunos elementos de los textos; palabras que dan cuenta de las acciones y aquellas que indican

el lugar y el paso del tiempo en los textos narrativos; relaciones de sinonimia y antonimia entre las palabras; y la reflexión sobre las palabras y expresiones para ampliar el vocabulario.

- La reflexión sobre el vocabulario: formación de familias de palabras (palabras derivadas de una raíz común) para realizar reformulaciones en los textos escritos y para inferir significados en la comprensión.
- El reconocimiento de sustantivos comunes (concretos) y propios, adjetivos (calificativos) y verbos de acción.
- El uso de signos de puntuación para la lectura y la escritura de textos: punto (y uso de mayúsculas después del punto), coma en enumeración y signos de interrogación y exclamación.
- La duda sobre la correcta escritura de palabras y el descubrimiento, el reconocimiento y la aplicación de algunas convenciones ortográficas propias del sistema (Ej.: mb, nr) y reglas sin excepciones (Ej.: -z -ces, -aba del pretérito imperfecto) y uso de mayúsculas.
- La identificación de la sílaba tónica de las palabras.

En el caso del **segundo ciclo** los NAP expresan que para la secuenciación en el área se han tenido en cuenta, además de los señalados para el primer ciclo los siguientes criterios, que no deben considerarse en forma aislada, sino combinada:

El incremento de variables paralelas a tener en cuenta en la resolución de tareas (la extensión y complejidad del texto, los recursos a incluir en él, los conocimientos previos necesarios, la forma de resolución de las tareas - individual o en pequeños grupos; de manera autónoma o con la colaboración del docente-, entre otras).

El grado de reflexión sobre la lengua y los textos (desde procedimientos que sólo tienen en cuenta la intuición lingüística hasta aquéllos en los que se involucran conceptos sobre la lengua y los textos para la resolución de las tareas).

Las características propias de los elementos analizados (desde los casos típicos - por ejemplo, el adjetivo para caracterizar al sustantivo al que modifica; una narración canónica que respete el orden cronológico de las acciones, hacia los menos típicos - por ejemplo, una narración que incluya rupturas temporales).

Y agrega que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Segundo Ciclo de EGB/Nivel Primario:

- ✎ La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, puntos de vista propios, conocimientos, sentimientos, emociones.

- ✚ La consideración de la lengua oral y escrita como instrumento privilegiado para el aprendizaje y la ampliación del universo cultural.
- ✚ El respeto y el interés por las producciones orales y escritas de otros.
- ✚ La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.
- ✚ La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.
- ✚ La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, entrevistas, exposiciones, narraciones, descripciones, instrucciones), empleando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.
- ✚ La comprensión de las funciones de la lectura y de la escritura por medio de la participación en ricas, variadas, frecuentes y sistemáticas situaciones de lectura y de escritura.
- ✚ La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, descriptivos, expositivos e instruccionales, en distintos soportes, empleando las estrategias de lectura incorporadas.
- ✚ La formación como lector de literatura a partir de la frecuentación, exploración y disfrute de numerosas obras literarias de tradición oral y de autor, y de la socialización de las experiencias lectoras.
- ✚ El interés por leer variedad y cantidad de textos por propia iniciativa, por indicación del docente y por sugerencia de otros lectores.
- ✚ El interés por producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y características de los géneros abordados en cada uno de los años del ciclo.
- ✚ La escritura de textos atendiendo al proceso de producción de los mismos y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.
- ✚ La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales trabajados en cada año del ciclo.

- ✚ El incremento y la estructuración del vocabulario a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.
- ✚ La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión y producción de textos orales y escritos.

CUARTO AÑO

En relación con la comprensión y la producción oral

- La **participación** asidua **en conversaciones** sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, pedir y dar su opinión, formular preguntas y respuestas, entre otros), incluyendo un vocabulario acorde al contenido tratado y recuperando, al finalizar, el o los temas sobre los que se ha estado conversando. Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del maestro, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).
- La **escucha comprensiva** de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Esto requiere, en el caso de la *narración*, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando -para emplear en situaciones de producción- las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la *descripción*, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando -para emplear en situaciones de producción- las palabras que hacen referencia a características básicas de aquello que se describe. En las *instrucciones seriadas* (consignas de tarea escolar, reglas de juego, entre otras), el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones. En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas y, con ayuda del docente, recuperar la información relevante.
- La **escucha comprensiva** de **exposiciones orales** realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con ayuda del docente, el tema, los subtemas, los ejemplos y las comparaciones incluidos; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.
- La **producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales** que presenten el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas; que incluyan diálogos y descripciones de lugares, objetos y personas; y **descripciones** de personas, personajes, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.
- La **producción**, con la ayuda del docente, de **exposiciones** individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de

textos y/o de otras fuentes de información, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección y el ordenamiento de la información, con inclusión de vocabulario acorde al tema tratado. Elaboración, con la ayuda del docente, de materiales de apoyo para la exposición.

En relación con la lectura y la producción escrita

- La **participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos** (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con ayuda del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda -por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras- y la consulta del diccionario) y la recuperación de la información relevante de manera resumida. Monitorear, con ayuda del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y de la relectura.
- La **búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca** de aula, escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros).
- La **escritura de textos** con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero. (las "etapas" del proceso de escritura aquí enumeradas son recursivas, y no secuenciales o lineales.)
- La **escritura de textos** no ficcionales, con un propósito comunicativo determinado : **narraciones** presentando las personas, respetando el orden temporal y causal de las acciones e incluyendo descripciones (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); **diálogos** encabezados por un breve marco narrativo; **descripciones** en las que se respete un orden de presentación y se utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; **exposiciones** que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre; **cartas personales** (La carta ha sido incluida por ser un texto de recurrente presencia en la escuela, por su valor social. Además, se trata de un género que

promueve la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre texto y contexto.) respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre). En todos los casos, supone mantener el tema, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos), controlar la ortografía, emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir un vocabulario adecuado que refiera al tema tratado evitando repeticiones innecesarias.

En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- **El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas** que se hablan en la comunidad.
- **La reflexión** a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas **de los textos leídos y producidos** en el año, **lo que supone reconocer y emplear** :
 - formas de organización textual y propósitos de los textos
 - el párrafo como una unidad del texto
 - la oración como una unidad que tiene estructura interna
 - sustantivos, adjetivos y verbos: aspecto semántico y algunos aspectos de su morfología flexiva: género, número, tiempo (presente, pasado y futuro)
 - distinción entre sustantivos comunes y propios
 - verbos de acción en pasado y conectores temporales y causales propios de los textos narrativos
 - uso del presente en los textos expositivos
 - verbos en infinitivo e imperativo para indicar los pasos a seguir en los instructivos
 - familias de palabras (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y para la ampliación del vocabulario (por ej.: diminutivos y aumentativos en relación con la intencionalidad del productor y ortografía de los sufijos correspondientes) .
 - relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión
 - adjetivos calificativos para caracterizar al sustantivo, advirtiendo su importancia en los textos.
 - pronombres personales como elementos de cohesión textual.
 - segmentos descriptivos y diálogos en las narraciones.
- El conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación (El hecho de señalar en este eje las reglas que deberán abordarse específicamente en cada año **no significa que no deban recuperarse las trabajadas en años anteriores** en situaciones de comprensión y producción de textos), lo que supone reconocer y emplear:

- las reglas generales de acentuación, lo que incluye separar las palabras en sílabas, identificar la sílaba tónica, los diptongos y clasificar las palabras según el lugar que ocupe la sílaba tónica
- algunas reglas básicas del sistema de escritura (por ejemplo, no se emplea **z** delante de *e*, *i*; si se pronuncia la *u* entre la *g* y la *i*, se coloca diéresis; las palabras que empiezan con los diptongos *ia*, *ie*, *ue*, *ui*, se escriben con *h* "; el sufijo *ívor*, *ívor* se escribe con *v*)
- las reglas que rigen la escritura de diminutivos y el plural de algunas palabras (por ej.: *luz* / *luc***e***s*/ *luc***e***cita*)
- algunos homófonos (ej: *Asia* / *hacia*, *tuvo* / *tubo*)
- usos de mayúscula
- signos de puntuación: punto y aparte, paréntesis para aclaraciones, dos puntos y raya de diálogo para el discurso directo, dos puntos para los textos epistolares
- palabras de alta frecuencia de uso (ej. *haber*, *hacer*, *escribir*, *día* , entre otras)

QUINTO AÑO

En relación con la comprensión y la producción oral

- La **participación** asidua **en conversaciones** sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, ejemplificar, dar su opinión y justificarla, solicitar aclaraciones, formular preguntas y respuestas, entre otros), incluyendo ejemplos, explicaciones y un repertorio léxico acorde al tema de conversación como también las expresiones lingüísticas pertinentes para manifestar opiniones, acuerdos, desacuerdos o justificar las afirmaciones realizadas. Recuperar el o los temas sobre los que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito. Esto supone informarse previamente (a través de la exposición del maestro, de la lectura seleccionada por el docente y/o de la información aportada por el alumno).
- La **participación en entrevistas** para profundizar un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración del docente, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones) y realizarla teniendo en cuenta que podrá tener adaptaciones o reajustes; utilizar un vocabulario acorde al tema tratado. Recuperar, luego de la entrevista, la información más relevante y reflexionar acerca del proceso llevado a cabo.
- La **escucha comprensiva** de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Esto requiere, en el caso de la *narración*, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando -para emplear en situaciones de producción- las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la *descripción*, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas, incorporando -para emplear en situaciones de producción- las

palabras que hacen referencia a esos aspectos. En las *instrucciones seriadas* (consignas de la tarea escolar, reglas de juego, reglamentos, entre otras), el objetivo, el orden y la jerarquía de las acciones. En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas, y recuperar, con la colaboración del docente, la información relevante.

- La **escucha comprensiva** de **exposiciones orales** realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con la colaboración del docente, el tema, los subtemas y recursos propios de la exposición tales como ejemplos, definiciones y comparaciones; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la ayuda del docente y/o de sus compañeros, en el pizarrón y de manera colectiva, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.
- La **producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales**, caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellos, y que incluyan diálogos directos e indirectos y descripciones de lugares, objetos y personas; y **descripciones** de personas, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra, que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.
- La **producción**, con la colaboración del docente o de manera autónoma, de **exposiciones** individuales referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de varios textos, teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección y el ordenamiento de la información; con inclusión de recursos propios de la exposición, tales como definición, ejemplo, comparación, y con un vocabulario acorde al tema tratado. Elaboración, con la ayuda del docente, de materiales de apoyo para la exposición.

En relación con la lectura y la producción escrita

- La **participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos** (leer para aprender, para hacer, para informarse, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto; relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda - por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras - y la consulta del diccionario, entre otras); reconocer algunos procedimientos propios del texto leído (ejemplos, definiciones y comparaciones, en el expositivo; secuencialidad, en el narrativo; turnos de intercambio, en la conversación; partes y características, en el descriptivo; sucesión del proceso, en el instructivo) y emplear, con la

colaboración del docente, diversas estrategias para recuperar posteriormente la información importante de manera resumida. Monitorear, con la colaboración del docente, los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y la relectura. Leer frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica, con fluidez.

- **La búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca** de aula , escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros).
- **La escritura de textos** con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico; tomar notas identificando las fuentes de consulta; seleccionar y jerarquizar la información; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y /o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero. (Como se sabe, las "etapas" del proceso de escritura aquí enumeradas son recursivas, y no secuenciales o lineales.)
- **La escritura de textos no ficcionales** con un propósito comunicativo determinado: **narraciones**, presentando las personas, respetando el orden temporal y causal de las acciones e incluyendo descripciones y diálogos (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); **diálogos** encabezados por un breve marco narrativo ; **descripciones** en las que se respete un orden de presentación y utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño; **exposiciones** de al menos tres párrafos que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones; **cartas personales** (La carta ha sido incluida por ser un texto de recurrente presencia en la escuela, por su valor social. Además, se trata de un género que promueve la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre texto y contexto) respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de apertura y cierre). En todos los casos, supone mantener el tema, controlar la ortografía, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, raya de diálogo), emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias.

En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- **El reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas** que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.

- **La reflexión** a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos leídos y producidos en el año, **lo que supone reconocer y emplear:**
 - formas de organización textual y propósitos de los textos
 - el párrafo como una unidad del texto
 - la oración como una unidad que tiene estructura interna
 - sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (por ej. no mencionar un personaje para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla)
 - algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión (por ej. del núcleo del sujeto por medio de adjetivos y construcción preposicional), desplazamiento (por ej. el circunstancial delante del sujeto) y reemplazo de unidades (por ej.: el sujeto de una oración por un pronombre personal) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por ej. focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ej. evitar repeticiones)
 - sustantivos, adjetivos, artículos y verbos: algunos aspectos de su morfología flexiva tales como género, número, persona, tiempo (presente, pasado y futuro), y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad en el texto
 - los tiempos verbales propios de la narración -pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para narrar los hechos del relato; presente o pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos; presente para el diálogo - y los conectores temporales y causales usualmente relacionados con los distintos tiempos verbales
 - estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal)
 - el tiempo presente para marcar la atemporalidad en los textos expositivos
 - formas condicionales en las consignas seriadas de cierta complejidad en los instructivos ("Si encontramos una palabra desconocida, tratamos de inferir sus significado a través de...")
 - adjetivos calificativos para caracterizar los objetos, animales, personas y lugares, seleccionando sus atributos más significativos en la descripción
 - familias de palabras y procedimientos de derivación (morfología derivativa: sufijación y prefijación) para la ampliación del vocabulario y/o para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra (por ej. sustantivos derivados de adjetivos: belleza, vejez, inteligencia)
 - pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual, pronombres exclamativos e interrogativos
 - relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión

- El conocimiento de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso, de reglas ortográficas (tildación y uso de letras) y de algunos signos de puntuación (El hecho de señalar en este eje y reglas que deberán abordarse específicamente en cada año, **no significa que no deban recuperarse las trabajadas en años anteriores**, en situaciones de comprensión y producción de textos.), lo que supone reconocer y emplear:
 - casos especiales de acentuación: tildación de pronombres interrogativos y exclamativos, palabras con hiato (*día, baúl*)
 - algunas reglas básicas (por ejemplo las de los sufijos -ez, -eza; - bilidad; -encia, -ancia; -oso, -osa; -cida; -anza. Prefijos bi - , sub - etc.
 - algunos homófonos (ej. haber / a ver, hay / ay, hacer/ a ser)
 - palabras de alta frecuencia de uso (por ej. las correspondientes al vocabulario específico de las áreas curriculares: *división, sílaba, célula, sociedad*, entre otras)

SEXTO AÑO

En relación con la comprensión y la producción oral

- La participación asidua en **conversaciones** sobre temas de estudio, de interés general y sobre lecturas compartidas, sosteniendo el tema de conversación, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito (narrar, describir, ejemplificar, dar su opinión y defenderla, solicitar aclaraciones, formular preguntas y respuestas, pedir opiniones, entre otros), incluyendo ejemplos, explicaciones y un repertorio léxico acorde al tema de conversación como así también las expresiones lingüísticas pertinentes para manifestar opiniones, acuerdos, desacuerdos o justificar las afirmaciones realizadas. Recuperar el o los temas sobre los que se ha estado conversando. Esto supone informarse previamente a través de la exposición del maestro y de otros adultos, de las lecturas seleccionadas o de la información aportada por el alumno.
- La participación en **entrevistas** para profundizar un tema de estudio o de interés general, en compañía de sus pares y con la colaboración del docente, lo que supone prepararse para ese momento (elegir el tema y la persona a entrevistar, informarse; elaborar el cuestionario previendo fórmulas de tratamiento, apertura y cierre y pautando el orden de las intervenciones) y realizarla teniendo en cuenta que podrá tener adaptaciones o reajustes; utilizar un vocabulario acorde al tema tratado. Tomar notas durante la entrevista (en lo posible grabarla), recuperar luego la información más relevante y reflexionar acerca del proceso llevado a cabo.
- La **escucha comprensiva** de textos expresados en forma oral por el docente, sus compañeros y otros adultos. Esto requiere, en el caso de la *narración*, identificar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, así como las acciones, su orden y las relaciones causales, incorporando -para emplear en situaciones de producción- las palabras que hacen referencia al transcurso del tiempo y a las acciones realizadas (verbos). En el caso de la *descripción*, identificar aquello que se describe, las partes, sus características básicas y los momentos del proceso que se describe, incorporando -para emplear en situaciones de producción- las palabras que hacen referencia a esas características básicas; en las *instrucciones seriadas*, el objetivo, el orden y la

jerarquía de las acciones. En todos los casos, solicitar información adicional y aclaraciones sobre las palabras o expresiones desconocidas y recuperar la información relevante.

- La **escucha comprensiva de exposiciones orales** realizadas por el docente y sus compañeros, lo que implica identificar, con la colaboración del docente cuando la situación lo requiera, el tema, los subtemas y los recursos propios de la exposición tales como ejemplos, definiciones y comparaciones; solicitar aclaraciones, reiteraciones y ampliaciones que necesiten; registrar por escrito, con la colaboración del docente y/o con sus compañeros, lo esencial de lo que se ha escuchado. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado, a partir de lo registrado por escrito.
- La **producción de narraciones y renarraciones de historias no ficcionales**, caracterizando el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, que presenten el orden de las acciones y las relaciones causales que se establecen entre ellas, y que incluyan diálogos directos e indirectos -empleando adecuadamente los pronombres y los tiempos verbales-, y descripciones de lugares, objetos y personas (si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren); y **descripciones** de personas, lugares, objetos y procesos. Requiere, en ambos casos, la utilización de un vocabulario apropiado, incluyendo palabras y expresiones que se refieran a las características de aquello que se nombra y que den cuenta del transcurso del tiempo y de las acciones.
- La **producción**, con la colaboración del docente o de manera autónoma, **de exposiciones individuales y grupales** referidas a contenidos estudiados y a temas de interés tratados en el aula, a partir de la lectura de diversos textos provenientes de distintas fuentes (enciclopedias, Internet, documentales, entre otras), teniendo en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre), realizando la selección, análisis, contrastación de distintas perspectivas y ordenamiento de la información, y atendiendo a la distribución de los subtemas y el tiempo de la exposición del que se dispone. Empleo de un vocabulario acorde al tema tratado que incluya vocabulario específico. Elaboración de materiales de apoyo.

En relación con la lectura y la producción escrita

- La **participación asidua en situaciones de lectura con propósitos diversos** (leer para aprender, para informarse, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos, por goce estético) de distintos textos presentes en diversos portadores, en variados escenarios y circuitos de lectura (bibliotecas de aula, escolares y populares; ferias del libro, entre otros). Esto requiere poner en juego, con la colaboración del docente, estrategias de lectura adecuadas a la clase de texto y al propósito de la lectura (consultar algunos elementos del paratexto; reconocer la intencionalidad del texto, relacionar los datos del texto con sus conocimientos; realizar inferencias; detectar la información relevante; establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda - por ejemplo, campos semánticos o familias de palabras - y la consulta del diccionario, determinando, la acepción correspondiente); reconocer procedimientos propios del textos leído y emplear diversas estrategias para recuperar posteriormente la información relevante de manera resumida según el propósito. Reformular el texto utilizando expresiones más generales y

conectando adecuadamente las ideas. Monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de preguntas al docente y la relectura. Leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica.

- **La búsqueda y consulta de materiales en la biblioteca** de aula , escolar, popular y de otras instituciones, con asiduidad y variedad de propósitos. Búsqueda y localización de la información, con la colaboración del docente y/o el bibliotecario, utilizando los índices y otros elementos paratextuales (solapas, tapas y contratapas de los libros, primera página, entre otros), del manejo de los criterios básicos de clasificación o catalogación y de la consulta de fichas bibliográficas.
- **La escritura de textos** en el marco de condiciones que permitan conjuntamente con el docente, sus pares y/o de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico, vincular la información presente en los textos de consulta, seleccionando de cada uno lo relevante o distintivo, tomar notas jerarquizando la información e identificando las fuentes de consulta; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos (organización de las ideas, desarrollo del/de los tema/s, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de la oración, puntuación, ortografía, empleo de conectores). Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, sus pares o en forma individual, a partir de las orientaciones del primero (Como se sabe, las "etapas" del proceso de escritura aquí enumeradas son recursivas, y no secuenciales o lineales)
- **La escritura de textos no ficcionales** con un propósito comunicativo determinado: **narraciones** , presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden cronológico (temporal), presentando causalidad de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, diálogos y descripciones que permitan caracterizar animales, lugares, personas a través de sus atributos más significativos y que den cuenta de las cualidades de objetos atendiendo a forma, color, tamaño, textura, brillo; **exposiciones** de más de tres párrafos que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones, definiciones, como así también integren cuadros, esquemas, organizadores gráficos al texto escrito; **cartas formales** (La carta ha sido incluida por ser un texto de recurrente presencia en la escuela, por su valor social. Además, se trata de un género que promueve la necesidad de reflexionar acerca de la relación entre texto y contexto) con distintos propósitos y destinatarios, respetando el registro formal y utilizando las frases de apertura y cierre adecuadas al mismo. Para todos los textos supone mantener la idea expresada, controlar la ortografía, utilizar los signos de puntuación correspondientes (punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, guión con valor de paréntesis, puntos suspensivos), emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir el vocabulario aprendido que refiera al tema tratado, evitando repeticiones innecesarias.

En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- El **reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas** que se hablan en la comunidad y están presentes en la literatura y en los medios de comunicación.
- La reflexión a través de la identificación, con ayuda del docente, de unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas **de los textos leídos y producidos en el año, lo que supone reconocer y emplear** :
 - formas de organización textual y propósitos de los textos
 - el párrafo como una unidad del texto
 - la oración como una unidad que tiene estructura interna; las diferencias entre la oración bimembre y la oración unimembre
 - sujeto expreso y sujeto tácito, y su uso según las circunstancias, para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo (por ej. omitir el sujeto para mantener la intriga acerca de quién es el personaje del cual se habla)
 - algunos procedimientos de reformulación oracional: eliminación de elementos, expansión (ej. del predicado por medio de circunstanciales), desplazamiento (ej. el verbo al comienzo de la oración) y reemplazo de unidades (por ej.: un o.d o un o.i. por el pronombre correspondiente) en función de las variaciones de sentido que estos procedimientos provocan (por. ej. focalizar una información) y de las exigencias de la cohesión textual (por ej. evitar repeticiones)
 - sustantivos, adjetivos, artículos, verbos, adverbios y pronombres personales en caso nominativo. Algunas variaciones morfológicas principales tales como género, número, tiempo, modos (indicativo e imperativo) y persona, y las relaciones de algunos de estos cambios con la funcionalidad del texto
 - los tiempos verbales propios de la narración - pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos del relato; pretérito pluscuamperfecto para narrar los hechos anteriores al tiempo del relato; presente y pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos, y presente para el diálogo - y los conectores temporales y causales relacionados usualmente con los distintos tiempos verbales
 - la estructura de las definiciones (verbo ser + construcción nominal) y los modos de expresar comparaciones
 - el presente para marcar la atemporalidad y los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados en los textos expositivos
 - pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual
 - relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión
 - familias de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación y composición) para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra y/o para la ampliación del vocabulario (por ejemplo, el afijo "geo" en los textos de estudio)
- El conocimiento de reglas de acentuación, uso de letras y puntuación, y de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso (El hecho de señalar en este eje las nociones y reglas que deberán abordarse específicamente en cada año, **no significa que no deban**

recuperarse las trabajadas en años anteriores , en situaciones de comprensión y producción de textos.), lo que supone reconocer y emplear:

- tilde diacrítica (ej.: *mi / mí, de / dé, si / sí* , entre otros) tildación de los adverbios terminados en "mente"
- algunas reglas ortográficas básicas, por ejemplo, las referidas a los afijos vinculados con el vocabulario especializado: *hiper-, hipo-, hidro-, geo-, hema-, -logía* , entre otros
- algunos homófonos (por ej. *hecho/ echo, rayar / rallar, halla /haya* , entre otros)
- signos de puntuación: coma para la aclaración y para la aposición
- palabras de alta frecuencia de uso (por ej. las correspondientes al vocabulario especializado de las áreas curriculares, tales como *ciudadanía, fotosíntesis, descripción, tecnología*)
- mayúscula en tratamientos abreviados (por ej. *Dr. Sr.*) y en abreviaturas

La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas durante el Tercer Ciclo de EGB/Nivel Medio1:

- ↪ La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos.
- ↪ El interés por saber más acerca de la lengua y de la literatura para conocer y comprender mejor el mundo y a sí mismos e imaginar mundos posibles.
- ↪ El respeto y el interés por las producciones orales y escritas propias y de los demás.
- ↪ La confianza en sus posibilidades de expresión oral y escrita.
- ↪ La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país.
- ↪ La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.
- ↪ La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo.
- ↪ La formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.

- ↔ La interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria abordados en cada año del ciclo.
- ↔ El interés por producir textos orales y escritos, en los que se ponga en juego su creatividad y se incorporen recursos propios del discurso literario y las reglas de los géneros abordados en cada año del ciclo.
- ↔ La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.
- ↔ La reflexión sistemática acerca de algunos aspectos normativos, gramaticales y textuales aprendidos en cada año del ciclo.
- ↔ El incremento y la estructuración del vocabulario a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.
- ↔ La reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje vinculados con la comprensión, interpretación y producción de textos orales y escritos.

SÉPTIMO AÑO

En relación con la comprensión y la producción oral

- La participación asidua en conversaciones y discusiones sobre temas propios del área y del mundo de la cultura, a partir de informaciones y opiniones provenientes de diversas fuentes (exposiciones orales, libros, audiovisuales, medios de comunicación orales y escritos, entre otros). Esto supone:
 - **En la conversación**, sostener el tema, realizar aportes (ejemplificar, formular preguntas y dar respuestas pertinentes, solicitar aclaraciones, dar y pedir opiniones y explicaciones, parafrasear lo dicho, entre otros) que se ajusten al contenido y al propósito de la interacción; utilizar recursos paraverbales (entonación, tonos de voz, volumen) y no verbales (gestos, postura corporal) adecuados.
 - **En la discusión**, con ayuda del docente, discriminar entre tema y problema, hechos y opiniones en sus intervenciones y las de los demás; manifestar una posición y explicitar las razones para defenderla y apoyar o refutar las de los demás.
- La escucha comprensiva y crítica de textos referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general expresados por el docente, los compañeros, otros adultos y en programas radiales y televisivos (entrevistas, documentales, películas). Esto supone:

- **En la narración**, identificar el o los sucesos, las personas o personajes, el tiempo, el espacio; las relaciones temporales y causales; las descripciones de lugares, objetos, personas y procesos; realizar inferencias.
- **En la exposición**, con la colaboración del docente cuando la situación lo requiera, identificar el tema, los subtemas, así como ejemplos, definiciones y comparaciones; realizar inferencias; tomar notas en forma individual o grupal empleando diversos procedimientos de abreviación y otras marcas gráficas. Recuperar en forma oral la información relevante de lo que se ha escuchado a partir de lo registrado por escrito, cotejando las diferentes versiones.
- **En los textos de opinión**, discriminar, con la ayuda del docente, entre hechos y opiniones; tema, problema, opinión y fundamentación; realizar inferencias.
- La producción de textos orales referidos a contenidos estudiados y a temas de interés general, en pequeños grupos y/o de manera individual. Esto supone:
 - **En la narración**, caracterizar el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos, presentar las personas, las acciones ordenadas cronológicamente y las relaciones causales que se establecen entre ellas; incluir discursos referidos (directos e indirectos), empleando adecuadamente los verbos de decir y los tiempos verbales.
 - **En la exposición**, con la colaboración del docente, y a partir de la lectura de distintos textos, realizar la selección, análisis, contrastación de distintas perspectivas; ordenar, jerarquizar la información y seleccionar los recursos propios de la exposición (definiciones, ejemplos, comparaciones); tener en cuenta las partes de la exposición (presentación del tema, desarrollo, cierre) y establecer relaciones entre los diferentes subtemas. Al exponer, dentro y fuera del aula, utilizar esquemas, ilustraciones u otros soportes gráficos; elaborar un inicio atractivo para los oyentes y una síntesis con los aspectos fundamentales tratados.
 - **En la argumentación**, presentar, con la colaboración del docente, los hechos o la situación a los que se hace referencia, la postura personal y los fundamentos que la sostienen, definiendo previamente el tema/problema. Cada uno de los NAP de este Eje supone distinguir lo que entienden y no entienden y solicitar información adicional (aclaraciones y ampliaciones); utilizar un repertorio léxico acorde con el tema; reconocer y emplear expresiones lingüísticas que permitan manifestar opiniones, acuerdos y desacuerdos, como también cambiar de tema, justificar las afirmaciones realizadas y reflexionar, en colaboración con el docente y sus pares, acerca del proceso llevado a cabo.

En relación con la lectura y la producción escrita

- La participación asidua en taller de lectura de textos que divulguen temas específicos del área³ y del mundo de la cultura, que desarrollen información y opinión sobre el o los temas de manera ampliada (capítulos de libros, enciclopedias, textos en soporte electrónico⁴, suplementos de diarios, revistas, entre otros) con propósitos diversos (leer para informarse, para construir opinión, para hacer, para averiguar un dato, para compartir con otros lo leído, para confrontar datos y opiniones). Esto supone:

- elegir (en forma individual o grupal) el o los temas a tratar; buscar y seleccionar las fuentes vinculadas con dicha temática, valiéndose de la experiencia adquirida en la interacción frecuente con los textos y con otros lectores;
- leer los textos:
- poner en juego estrategias de lectura adecuadas al género del texto y al propósito de lectura: consultar elementos del paratexto, reconocer la intencionalidad, relacionarla información de texto con sus conocimientos, realizar - cuando sea pertinente - anticipaciones, detectar la información relevante, realizar inferencias, establecer relaciones entre el texto, las ilustraciones y/o los esquemas que puedan acompañarlo; relacionar el texto con el contexto de producción;
- inferir el significado de las palabras desconocidas a través de las pistas que el propio texto brinda, por ejemplo, campo semántico, familia de palabras y la consulta del diccionario, determinando la acepción correspondiente; reconocer la función que cumplen en los textos expositivos, las definiciones, reformulaciones, citas, comparaciones y los ejemplos, entre otros, e identificar, en los textos narrativos, la secuencialidad, la causalidad de las acciones, diferentes voces, entre otros;
- monitorear los propios procesos de comprensión, recuperando lo que se entiende e identificando y buscando mejorar la comprensión de lo que no se ha entendido, a través de la relectura, la interacción con el docente y los pares y la consulta a otras fuentes;
- releer seleccionando de cada texto la información pertinente que amplíe la del eje o tema elegido; cuando el propósito de la lectura lo requiera, tomar notas registrando la información relevante o elaborar resúmenes (resumir para estudiar, dar a conocer a otros lo que se ha leído, realizar fichas bibliográficas, entre otros); lo que supone:
- identificar lo relevante, detectar aquello que se puede suprimir o generalizar atendiendo al propósito de la tarea y al género que se está resumiendo;
- redactar empleando el léxico adecuado, agrupar las ideas respetando su orden lógico; conectar la información, reestableciendo las relaciones lógicas y temporales por medio
- de conectores a fin de que el texto elaborado pueda comprenderse
- sin recurrir al texto fuente;
- colocar título;
- socializar las interpretaciones y valoraciones en torno a lo leído, con el docente, con sus pares y, eventualmente, con otros miembros de la comunidad;
- leer con fluidez frente a un auditorio en situaciones que le den sentido a esta práctica.

- La participación asidua en taller de escritura de textos no ficcionales, en situaciones comunicativas reales o simuladas (en pequeños grupos y/o de manera individual), referidos a temas específicos del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, experiencias personales, entre otras posibilidades, previendo diversos destinatarios, lo que supone:
 - **En los textos narrativos**, elegir una voz que dé cuenta de los hechos y sucesos relevantes que construyen la trama; presentar las personas, el tiempo y el espacio en los que ocurren los hechos; respetar o alterar intencionalmente el orden cronológico(temporal), sosteniendo la causalidad de las acciones; incluir, si el texto elegido y la situación lo requieren, diálogos y descripciones.
 - **En los textos expositivos**, presentar el tema/problema y desarrollar la información estableciendo relaciones entre los diferentes subtemas; incluir un cierre que sintetice o resuma la información relevante. Incluir, cuando sea pertinente, ejemplos, comparaciones, definiciones; organizar el texto empleando títulos y subtítulos si el texto lo requiere. Integrar cuadros, esquemas y organizadores gráficos al texto escrito.
 - **En las cartas formales**, determinar el propósito comunicativo (opinar, reclamar, agradecer, solicitar, entre otros), identificar el los destinatarios y el rol que asume el autor del texto; fundamentar su opinión; respetar el registro formal, utilizar frases de apertura y cierre adecuadas e incluir fórmulas de cortesía.

Esto supone:

- planificar el texto tomando en cuenta el género, el propósito y el/los destinatario/s; consultar material bibliográfico y modelos de texto similares al que se va a escribir, en situaciones que así lo requieran; determinar qué se quiere decir (contenido semántico) y en qué orden;
- redactar al menos un borrador del texto previamente planificado, teniendo en cuenta el género, el tema y el propósito, la redacción correcta de las oraciones, la segmentación en párrafos, la normativa ortográfica y la puntuación, empleando un vocabulario amplio, preciso y adecuado, y términos específicos;
- socializar el texto producido y revisarlo tomando en cuenta las observaciones del docente y de sus pares en relación con: el desarrollo del/de los tema/s y la organización de las ideas, el
- uso de conectores y de los signos de puntuación; la sintaxis, el léxico y la ortografía; la existencia de digresiones, redundancias y repeticiones innecesarias;
- reescribir el texto (de manera individual y/o en pequeños grupos) poniendo en juego, según lo que se requiera, estrategias de reformulación que permitan sustituir palabras y expresiones por otras de significado equivalente; omitir información o expresarla de una manera más general; elidir palabras y expresiones innecesarias o repetidas; agregar información; reordenar oraciones y/o párrafos. Respetar las convenciones de la puesta en página; editar y compartir la versión final con sus compañeros o un público más amplio;
- reflexionar acerca del proceso de escritura llevado a cabo.

En relación con la reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos

- El reconocimiento y la valoración de las lenguas y variedades lingüísticas presentes en la comunidad, en los textos escritos y en los medios de comunicación audiovisuales para, con la orientación del docente, comprender las nociones de dialecto (geográfico y social) y registro y reflexionar sobre algunos usos locales, indagando las razones del prestigio o desprestigio de los dialectos y las lenguas.

- La reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año, así como en situaciones específicas que permitan resolver problemas, explorar, formular hipótesis y discutirlos, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar, clasificar, aplicar pruebas, usando un metalenguaje compartido en relación con:
 - las características de algunos géneros discursivos trabajados en la lectura y la escritura (géneros literarios y no literarios);
 - la narración. Su estructura prototípica. Distintas funciones de la descripción y el diálogo en el relato. Personas gramaticales y tipos de narrador. Los tiempos verbales propios del relato y sus correlaciones: pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos, pretérito pluscuamperfecto para narrar hechos anteriores al tiempo del relato, presente y pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos presentes en el diálogo. Conectores temporales y causales;
 - los textos de divulgación. El presente para marcar la atemporalidad. Los adjetivos descriptivos para caracterizar los objetos presentados. Organizadores textuales y conectores. Procedimientos: ejemplos, definiciones, comparaciones y paráfrasis;
 - los textos de opinión: la tesis y los argumentos;
 - las distintas formas de introducir la palabra del otro: estilo directo e indirecto y verbos introductorios (ampliación del repertorio de los verbos de decir);
 - las variaciones de sentido en las reformulaciones (cambio del orden de los elementos, sustituciones de palabras o expresiones por otras sinónimas, eliminación, expansión);
 - los constituyentes de las oraciones a través de pruebas (cambio de orden, sustitución, interrogación);
 - clases de palabras: sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, adverbios, artículos y pronombres (personales y posesivos);
 - palabras variables e invariables. Categorías morfológicas nominales (género y número) y verbales (tiempo, modo y persona). Concordancia; el sujeto expreso y el desinencial, y su uso para lograr la cohesión del texto o como recurso de estilo;
 - la construcción sustantiva (núcleo y modificadores);
 - relaciones de significado entre las palabras: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación del vocabulario y para inferir el significado de las palabras desconocidas; como procedimiento de cohesión y comorecurso de estilo;
 - formación de palabras (morfología derivativa: sufijación, prefijación, composición) para la ampliación del vocabulario, para inferir el significado o la ortografía de alguna palabra.

- El conocimiento de algunas reglas ortográficas y de la ortografía correspondiente al vocabulario cotidiano y escolar, lo que supone conocer y emplear:
 - tilde diacrítica (ej.: se/sé, te/té, el/él, entre otras) y tildación en adverbios terminados en -mente
 - algunos homófonos (ej. bello/vello, cabo/cavo, entre otros)
 - afijos vinculados con el vocabulario especializado (bio-, eco-, xeno-, -logía, entre otros).
- La reflexión acerca de los usos correctos y del sentido de algunos signos de puntuación:
 - los puntos suspensivos para indicar suspenso, dejar algo incompleto
 - cambiar de tema;
 - los dos puntos para iniciar una enumeración;
 - las comillas para el estilo directo.

Planificación Periódica y Secuencia Didáctica.

Planificación Periódica

La planificación Periódica del área de Lengua tiene que trabajar todos sus aspectos en textos concretos y funcionales. Esto implica partir siempre de un desafío sobre la comprensión y producción de una clase textual concreta y prever la comprensión y producción de textos orales y escritos y la reflexión sobre los hechos del lenguaje.

Para ello puede resultar útil seguir los siguientes pasos:

- ↪ determinar el grado;
- ↪ caracterizar el grupo de alumnos;
- ↪ seleccionar la clase textual que se trabajará;
- ↪ determinar expectativas de logro y aprendizajes acreditables a partir del DCP y los NAP;
- ↪ seleccionar conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con las expectativas y acreditables para los siguientes aspectos:
 - comprensión oral;
 - comprensión escrita;
 - producción oral;
 - producción escrita;
 - reflexión sobre los hechos del lenguaje.
- ↪ prever el modo de evaluar.

Secuencia Didáctica

La **secuencia didáctica** es un instrumento organizador del trabajo en el aula cuya finalidad es lograr que la práctica escolar se oriente al logro de aprendizajes significativos, acordes con el enfoque de las diferentes áreas curriculares, la naturaleza de los contenidos y las necesidades formativas de los alumnos. El material elaborado para la reflexión, discusión y la toma de decisiones destinado a la elaboración de secuencias didácticas por el Gobierno Escolar de la Provincia de Mendoza para EGB 3 y Polimodal (2005) explicita que. *"... una secuencia didáctica se refiere a la organización de las actividades del curriculum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan."*

Organizar una secuencia didáctica supone respetar las etapas en la adquisición de los conocimientos y una verificación constante acerca de la marcha de ese proceso. Incluye tanto *"actividades de enseñanza y aprendizaje"* como *"actividades de evaluación y de regulación"*,

Las fases o momentos que integran en una secuencia didáctica varían según los distintos autores. EN líneas generales es posible hablar de:

- **Apertura**
- **Desarrollo**
- **Cierre**
- **Evaluación**

APERTURA: Inicio e introducción:

Corresponde al momento inicial cuyo propósito fundamental es indagar las ideas de los alumnos en relación con la temática de estudio. Esta actividad debe planificarse de manera tal que posibilite al maestro saber cuáles son los puntos de partida que tiene el estudiante y cómo ponerlo desde ahí en el nivel de desarrollo real. Al diseñar este momento de la secuencia el docente debe considerar qué mirar y cómo mirar lo que tiene y no tiene el alumno para construir un perfil de entrada con las características de los significados ya construidos por él. La categorización de la información y análisis de resultados a la luz de los referentes teóricos, le permitirá, entre otras cosas, caracterizar mejor la problemática, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y ajustar los indicadores de evaluación.

Es recomendable planificar el tiempo que se dedicará a estas actividades, puesto que si bien son muy importantes si son demasiado extensas se pierde el objetivo de las mismas cuyo eje gira en torno a: captar la atención del alumno, presentar el contenido, diagnosticar y activar conocimientos previos y ayudar a los alumnos a formular hipótesis. Las actividades que el docente proponga deben tender a que los niños:

- ✚ Explíciten y exterioricen sus ideas previas sobre los contenidos que se van a tratar.
- ✚ Comprueben la necesidad de trabajar esos contenidos.
- ✚ Se predispongan favorablemente para afrontar la propuesta de trabajo con una actitud positiva.
- ✚ Compruebe que sus conocimientos y estructuras conceptuales anteriores no son las más adecuadas para tratar esas situaciones y que por tanto, deben ser transformados o ampliados.
- ✚ Caiga en un conflicto cognitivo interno que le fuerce a un cambio en sus esquemas de conocimiento"(Grupo Deca, 1992: 33)

DESARROLLO: Actividades de introducción de conceptos/ procedimientos o de modelización

Tienen como objetivos que los alumnos observen, comparen, relacionen cada parte de ese todo que captó inicialmente e interactúe con el material de estudio, con sus pares y con el docente para elaborar los conceptos. Las actividades de desarrollo y reestructuración, deben permitir al alumno:

- ✚ Tomar contacto, asimilar y practicar los nuevos contenidos.
- ✚ Reflexionar sobre su utilidad a la hora de enfrentarse a nuevas situaciones.
- ✚ Comparar con los conocimientos anteriores, comprobar sus ventajas e incorporarlos a su experiencia personal.
- ✚ Producir el cambio deseado en sus esquemas mentales, como consecuencia de la superación del conflicto cognitivo aparecido con las actividades de iniciación." (Grupo Deca, 1992: 33)

DESARROLLO: Actividades de estructuración del conocimiento

Estas actividades deben promover la integración de conceptos analizados en un todo estructurado comprendiendo sus relaciones. Es importante que el docente tome en cuenta cómo el estudiante hace la devolución de la situación didáctica, para saber con qué repertorio de conocimientos, envía mensajes a sus compañeros de clase y los instrumentos de mediación que usa (medio material /simbólico).

DESARROLLO: Actividades de aplicación

Apuntan a que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones similares. Son actividades de profundización y aplicación tendientes a desarrollar procesos como el de transferencia y metacognitivos. Las actividades de aplicación y profundización son útiles para:

- ↪ Aplicar a otras situaciones los nuevos conocimientos adquiridos.
- ↪ Reflexionar sobre las características esenciales de esos contenidos.
- ↪ Ampliar el conocimiento conseguido, para trabajar nuevas situaciones y contextos.
- ↪ Facilitar el trabajo en pequeñas investigaciones relacionadas con los contenidos trabajados.
- ↪ Proponer situaciones de carácter opcional, dependiendo del nivel de dificultad y de la situación personal de cada alumno/a." (Grupo Deca, 1992: 34).

CIERRE:

Es la oportunidad para compartir experiencias sobre lo aprendido. En él el docente sintetiza lo más importante e invita a los alumnos a reflexionar sobre sobre lo aprendido

EVALUACIÓN:

Estas actividades pretenden revisar el proceso en su conjunto, es decir, valorar la efectividad del trabajo en el aula, así como la pertinencia de la secuencia didáctica y el logro de los objetivos. Si bien, todas las actividades sirven para conocer los progresos de los alumnos, éstas de modo específico pretenden:

- ↪ Conocer el grado de los aprendizajes que los alumnos han adquirido.

- ✚ Permitir que los mismos alumnos conozcan la utilidad del trabajo realizado y lo que han aprendido.
- ✚ Verbalizar algunos aprendizajes.
- ✚ Detectar errores, inexactitudes, fallos.
- ✚ Permitir reforzar aprendizajes.

La evaluación debe ser formativa y por lo tanto acompañar el proceso en forma continua en cada una de las actividades planificadas para poder reajustar sin es necesario y también sumativa para comprobar si los alumnos acreditan los aprendizajes propuestos. Aunque la evaluación se ubica como fase final estas actividades deben preverse como un continuo dentro de todo el proceso" (Grupo Deca, 1992:34). En este bloque de actividades, el estudiante requiere que el profesor, que es quien representa a la institución, legitime y valide su conocimiento despersonalizándolo y descontextualizándolo, dándole estatus de verdad o de objetividad.

Bibliografía:

- AGUERRONDO, Inés. Argentina y la educación para el tercer milenio. En: <http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo1.htm>. Copyright © 1999-2004 EDUFORUM - El foro de la UTDT para la Educación.
- ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro et al -Grupo Didactext. Universidad Complutense. (2003) **Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico para la producción de textos escritos**. En: <http://www.didactext.net/acciones/publicacion.pdf>.
- ANTUNEZ el al (1992): **Del Proyecto Educativo a la Programación de aula**. Barcelona, Graó.
- BELINCHON, M et al. (1992) **Psicología del Lenguaje**. Investigación y teoría. Madrid, Trotta.
- CASSANY, Daniel (1994) **Enseñar Lengua**. Barcelona. Graó.
- CARRASCO ALTAMIRANO, Alma (2003) **La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo**. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C. México.
- CASTELLÁ LINDON, M. (1996) *Las tipologías textuales y la enseñanza de la Lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones*. En revista **Textos N° 10**, págs. 4-8.
- CIAPUSCIO, Elena (1994) **Tipos textuales**. Universidad de Bs. As., Facultad de Filosofía y Letras.
- DOCUMENTO CURRICULAR PROVINCIAL (1998) Dirección General de Escuelas. Mendoza.
- CINTA, M. (2001): Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela. Revista Aula de innovación educativa, N° 102:18-22
- FLOWER, L y HAYES, J.R. (1996) **Teoría de la redacción como proceso cognitivo**.
- GRUPO DECA. "Orientaciones para el diseño y elaboración de actividades de aprendizaje y de evaluación". En: Revista AULA, No.6, Septiembre de 1992.

GUERRERO, F. et al. (2006) **La práctica docente a partir del modelo DECA y la teoría de las situaciones didácticas.** V Festival Internacional de Matemática. En: <http://www.cientec.or.cr/matematica/pdf/P-Fernando-Gerrero.pdf>:

LÓPEZ, M.I. et al. (1996) **Exploración de los niveles de comprensión y producción alcanzados al terminar el primer ciclo de la EGB-** Informe Final de Investigación. CIUNC. Mendoza, Facultad de Educación Elemental y Especial . UNCuyo.

MEJÍA, L. (2001) **La lingüística textual aplicada a la enseñanza del español.** - p. 382-385-- En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba.

QUINTANA, Hilda et al. (2003), **Cómo enseñar la comprensión lectora.** INNOVANDO N° 18. Lima. Perú.

RINCÓN RIOS, F. (1998): **Nuevos planteamientos didácticos de la lengua y la literatura,** en Actas del III Simposio Regional sobre Literatura Culta y Popular en Andalucía; IEA, Almería

ROMERO, S. (1986) **Propuesta para la descripción y evaluación de la lengua española.** México, SEP.

RUISÁNCHEZ REGALADO, María del Carmen **Del texto ajeno al propio.** En: <http://www2.uah.es/giac/gica/Articulos/2.doc>

RUISÁNCHEZ, MARÍA DEL CARMEN. **Comunicadores eficientes en las universidades: un reto estratégico para la didáctica.** -- p. 1175-179. En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba, 2001

SILVA, Rosa et al (2005) **Aportes para la construcción de secuencias didácticas en EGB 3 y Polimodal.** Material para la Reflexión. La Discusión y la Toma de Decisiones. Subsecretaría de Innovación Y Transformación Educativa. DGE. Mendoza.

VAN DIJK, TEUN. **Estructura y funciones del discurso.** México. Siglo XXI, 1983.