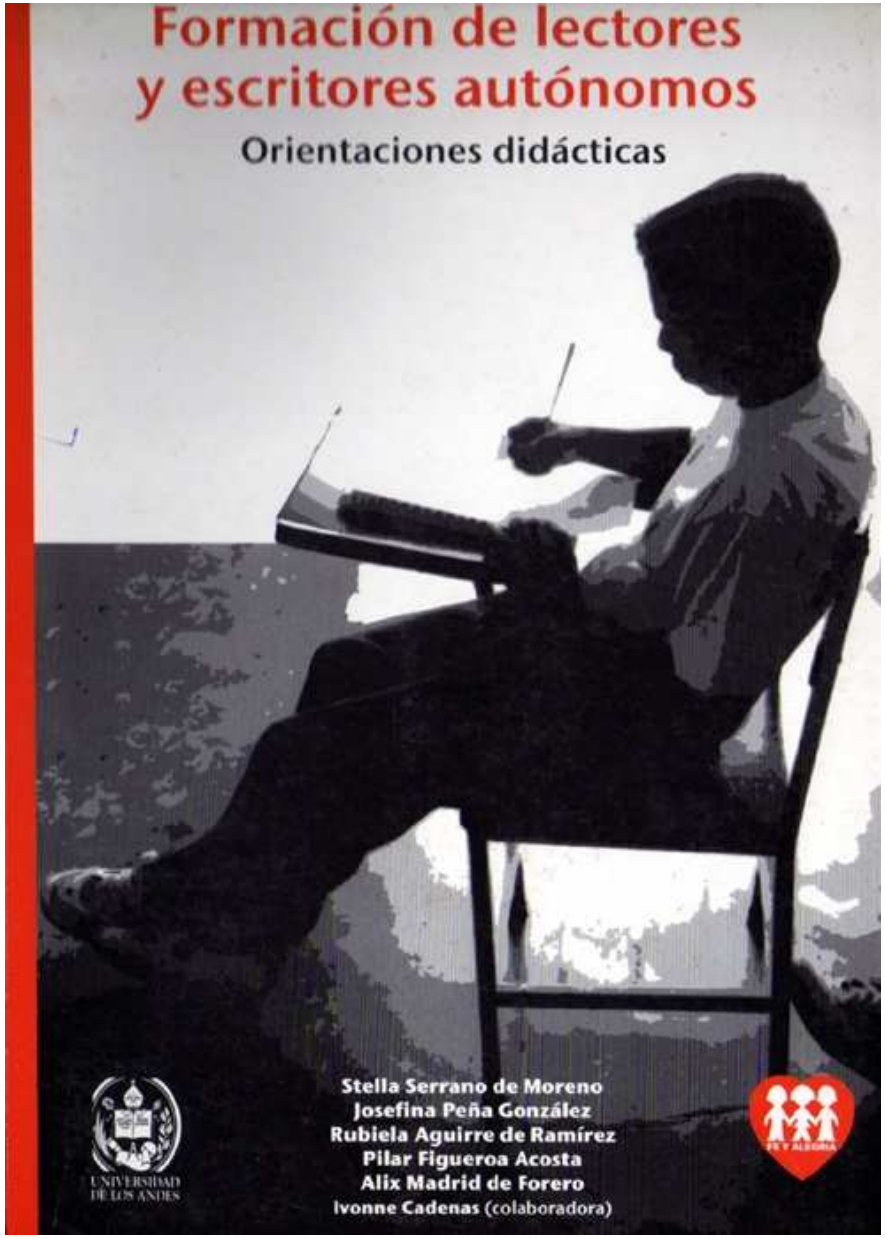
Educar en la lectura y escritura es una tarea valiosa, quizás la más valiosa que los docentes debemos emprender para sentar las bases sobre las cuales construir el desarrollo de las potencialidades humanas. Tanto la lectura como la escritura constituyen las llaves de acceso al conocimiento y son el fuego que lo aviva continuamente. Desarrollarse como lector y escritor autónomo es la más sólida experiencia formativa que niños y jóvenes puedan alcanzar, puesto que se convierte en una especie de puerta que nos permite traspasar los muros de la ignorancia, adentrarse en el conocimiento y así ensanchar y agudizar la mirada hacia el mundo y hacia los demás.

Este reconocimiento de la lengua escrita corno un saber poderoso para el desarrollo intelectual, afectivo y social del individuo condujo a las autoras a plasmar esta obra: *Formación de lectores y escritores autónomos. Orientaciones didácticas*, en la que se trata de mostrar varios senderos por los cuales educadores y educandos podrían transitar en la hermosa tarea de desarrollar sus capacidades comunicativas y formarse como seres humanos autónomos.

En ella se ofrecen ideas que permitan a docentes y alumnos comprender la naturaleza de los procesos de lectura y escritura y crear espacios que ofrezcan experiencias de aprendizaje para favorecer la formación de niños y jóvenes competentes en el uso de la lengua escrita como instrumento del saber y de la cultura. Se propone orientar a los docentes para que puedan hacer de la escuela un espacio alfabetizador y liberador, en el cual los niños y jóvenes experimenten la lectura y la escritura como instrumentos para aprender y reconstruir el saber, para desarrollar su sensibilidad y placer estético y como herramientas para comprender y transformar el mundo, su realidad y su existencia.



El postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

El postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes es una institución creada con la finalidad de atender la formación de profesionales en el área de la lengua escrita. En este sentido, desarrolla dos programas de suma importancia para el área: La Maestría en Educación Mención Lectura y Escritura y la Especialización en Lectura y Escritura.

La Maestría Lectura y Escritura está orientada hacia el desarrollo y fortalecimiento de procesos de investigación que conduzcan a crear nuevas condiciones y estrategias para la enseñanza y el aprendizaje, así como nuevos procedimientos capaces de orientar y apoyar el desarrollo continuo de esos procesos.

La Especialización Lectura y Escritura ofrece a profesionales interesados en el área la oportunidad de estudiar y reflexionar sobre los procesos de lectura y escritura y sobre la manera en que los mismos se desarrollan en el niño, en el adolescente y en el adulto. Además tiene el propósito de lograr la transformación de la practica pedagógica a fin de que el aprendizaje y el desarrollo de la lectura y la escritura dejen de ser, para nuños y adultos, obstáculos insuperables y se transformen, por el contrario, en procesos naturales y placenteros.

Fe y Alegría es un Movimiento de Educación Popular Integral que, nacido e impulsado por la vivencia de la Fe Cristiana, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de los sectores populares en la construcción de una sociedad justa y fraterna.

Fe y Alegría, la Zona Los Andes tiene como misión: “Construir una sociedad justa y fraterna, mediante una educación popular, integral y de calidad” (Plan Trienal 1998- 2001).

La Zona Los Andes coordina la actividad educativa de 14 centros de formación y un Centro Educativo Comunitario, ubicados en cinco estados. En total, la Zona Andes ofrece oportunidades educativas a 8.923 alumnos de los diferentes niveles del sistema educativo, cuyo mayor porcentaje matricular se encuentra en la III Etapa de Educación Básica.

A objeto de cumplir la responsabilidad de garantizar la calidad educativa de los Centros, en todas sus dimensiones, el Equipo Operativo de la Zona Andes está conformado por las siguientes instancias: Dirección Zonal y Servicios Administrativos; Coordinación Pedagógica cuyos énfasis son el Proyecto de Lectura y Escritura y garantizar el desarrollo del Pensamiento Lógico-Matemático.

Coordinación Pastoral promueve programas de atención a toda la comunidad escolar, con énfasis en las organizaciones estudiantiles y Coordinación Formación para el Trabajo, cuyo eje prioritario es el Proyecto Productivo Educativo y también es responsable del Programa Cecal y del Proyecto Tecnología Internacional.

De las autoras

Stella Serrano de Moreno

Profesora del Postgrado de Lectura y Escritura, en la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes. Docente e investigadora en las áreas de Didáctica y Evaluación de la Lectura y Escritura y de la formación docente. Ha publicado varios artículos en estas áreas. Coordinadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE). Miembro del Sistema de Promoción al Investigador (PPI- Nivel 1. CONICIT). Investigador activa acreditada por el CDCHT-ULA.

Josefina Peña González

Profesora del Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes. Docente e investigadora en el área de Didáctica de la Lectura y escritura Procesos de lectura y escritura, proyectos pedagógicos y formación docente. Publicaciones en las áreas mencionadas. Investigadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE). Investigadora activa acreditada por el CDCHT-ULA.

Rubiela Aguirre de Ramírez

Profesora del Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes. Realiza funciones de docencia e investigación en las áreas de lectura y escritura y formación de formadores. Investigadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE). Investigador activa acreditada por el CDCHT-ULA.

Pilar Figueroa Acosta

Profesora Ordinaria de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes, en la Cátedra de Práctica Profesional. Tesista de la Maestría en Lectura y Escritura de la misma universidad, Investigadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE).

Alix Madrid de Forero

Especialista en Lectura y Escritura, egresada del Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes. Directora de la Unidad Educativa La Salle, Hermano Luis. Profesora de Práctica profesional en la Escuela de Educación Investigadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lectura y la Escritura (GINDILE).

Autoras:
Stella Serrano de Moreno
Josefina Peña González
Rubiela Aguirre de Ramírez
Pilar Figueroa de Acosta
Alix Madrid de Forero
Colaboradora:
Ivonne Cadenas

Formación de lectores y escritores autónomos

Orientaciones didácticas

Mérida, junio 2002

Fe y Alegría / Zona
Andes Avenido Galeano, N° 4-105,
La Parroquia, Mérida, Edo. Mérida
www.feyalegria.org

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Postgrado de Lectura y Escritura

Diagramación
Ingenium Asesores Creativos

Impresión
Editorial Ex Libris

Formación de lectores y escritores autónomos

Orientaciones didácticas dirigidas
a docentes de Preescolar, Educación Básica
y Media, Diversificada y Profesional

A los que estudiamos, a los que enseñamos,
y por eso también estudiamos, se nos impone con
la necesaria lectura de textos y la redacción
de textos sobre las lecturas que realizamos la
lectura de buenos escritores, de buenos poetas,
de científicos y filósofos que no temen trabajar
su lenguaje en la búsqueda de la belleza,
de la simplicidad y de la claridad.
Si nuestras escuelas desde la más tierna edad
de sus alumnos, se entregasen al trabajo de
estimular en ellos el gusto por la lectura y la
escritura, posiblemente habría un número menor
de postgraduados hablando de su inseguridad
o de su incapacidad para escribir.

(Paulo Freire, 1994, p.40)

Índice

Agradecimientos
Presentación

Capítulo 1

Consideraciones teóricas
1. Dimensiones del lenguaje
2. La competencia comunicativa
   El lenguaje oral
   El Lenguaje escrito: La lectura y la escritura
   La lectura
   La escritura
   Propiedades del texto
   El proceso de composición escrita

Capítulo 2

El reto de aprender a leer y escribir
en los primeros años de escolaridad

Introducción
Situaciones pedagógicas que contribuyen
al aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita
Seleccionar y dotar el aula de variedad
de materiales impresos
Lectura
Escritura
Actividades para jugar con el lenguaje
Involucrar a la familia en la enseñanza de la lectura y la escritura

Capítulo 3
Transitando en el aula caminos para leer, hablar y escuchar
1. Fundamentos curriculares
2. Transitando nuevos caminos para comunicarnos oralmente
   La interacción comunicativa oral
      Los debates
      Las exposiciones
      Otras experiencias para desarrollar
3. Transitando nuevos caminos para formarnos y cultivarnos como lectores
   Cómo usar los conocimientos previos en la lectura
   Estrategias para la formación de lectores autónomos
         Estrategias de prelectura
         Estrategias durante la lectura
         Estrategias después de la lectura
   La lectura de diversos textos.
   Actividades La literatura como fuente de recreación y valoración de la cultura y desarrollo creativo
   Una experiencia de lectura

Capítulo 4
Transitando nuevos caminos para formarnos y cultivarnos como escritores
   Fundamentos curriculares
   Presentación
   1. La planificación
      La producción del texto
      La revisión
      La edición
   2. Breve aproximación teórica al texto y su tipología
   3. La composición de textos en el aula
      Cómo orientar en el aula la composición del texto expositivo
      Cómo orientar en el aula la composición del texto argumentativo
      Cómo orientar en el aula la composición de informes
      Cómo orientar en el aula la composición del resumen
      Cómo orientar en el aula la composición de la carta
      Cómo orientar en el aula la producción de noticias
      Cómo orientar en el aula la producción de biografías

Para un nuevo comienzo...
Bibliohemerografía

Agradecimientos

Como resultado de la invaluable experiencia que constituyó para nosotras el trabajo realizado con todos los docentes de los Centros Educativos de Fe y Alegría, Zona Los Andes, desde el ***Proyecto Leer y Escribir en la Escuela****, quisimos ir más allá, para dejar testimonio de lo explorado y construido juntos y que sirviera de apoyo para todos en el camino que aún nos queda por andar.*

Por ello queremos expresar nuestro agradecimiento a los alumnos, docentes, Coordinadores Pedagógicos, Equipos Directivos de los Centros, Coordinadora Pedagógica Zonal y Equipo Operativo de Fe y Alegría, Zona Los Andes, quienes al abrimos las puertas de sus aulas y permitimos entrar en ellas despertaron en nosotras el deseo de contribuir al proceso de su enseñanza y aprendizaje. Así pues, les ofrecemos esta obra producto de nuestras reflexiones surgidas al calor de ese contacto permanente con el mundo escolar del que forman parte, el cual nos permitió, en la tarea de intentar caminar con ellos, conocer aún más la realidad del aula en los distintos niveles educativos, comprender sus dificultades y formular e implementar muchas de las ideas y estrategias que creemos pueden servir al enriquecimiento personal y profesional del profesorado.

Las siguientes personas son merecedoras de nuestro especial agradecimiento: la Ing. Mireya Escalante, la Lic. Ivonne Cadenas Lobo y la Ing. Alcira Ramírez quienes nos han acompañado durante el desarrollo del proyecto y siempre han ofrecido aportes valiosos para su consolidación. Las Licenciadas María Gutiérrez y Dennys Angulo por su inapreciable acompañamiento al inicio de esta labor. La Profesora Mirian Anzola por dedicar su precioso tiempo para la revisión y evaluación crítica de este material.

Este sentimiento también queremos hacerlo extensivo a cada miembro de nuestras familias, porque fueron pacientes y comprendieron nuestras ausencias y preocupaciones.

A todos ellos, nosotras queremos expresar nuestra gratitud por sus contribuciones.

Presentación

El proyecto educativo de Fe y Alegría para el siglo XXI se enmarca dentro de "**La Escuela Necesaria**" el cual busca responder a las exigencias de una educación popular de calidad, preferencialmente para los pobres y excluidos. Con este proyecto se persigue que las escuelas enseñen a nuestros alumnos a leer y escribir, a pensar lógicamente y a ser personas capaces de convivir y transformar su entorno; de allí que los ejes fundamentales de esta escuela son: lectura y escritura, pensamiento lógico matemático y valores (Fe y Alegría, 2000).

A partir de 1999, Fe y Alegría, Zona Los Andes, dio inicio junto con el Grupo GINDILE adscrito al Postgrado de Lectura y Escritura de la Universidad de Los Andes, al Proyecto Pedagógico **LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA**, dirigido a los docentes desde Preescolar y Educación Básica, hasta Educación Media Diversificada y Profesional que laboran en todos los Centros Educativos. Con este proyecto, la Zona Andes desde ese momento ya estaba dando respuesta a uno de los ejes fundamentales de la Escuela Necesaria. Desde sus comienzos, el proyecto se orientó a ofrecer experiencias de formación a los docentes y a acompañarlos en el diseño y puesta en marcha de situaciones pedagógicas para favorecer el aprendizaje de la lectura y la escritura y, a la vez, incidir sobre los jóvenes y niños que cursan estudios en los diferentes niveles, a objeto de contribuir a su formación como lectores autónomos, estratégicos y productores creativos de textos.

Dentro del Proyecto Pedagógico **LEER Y ESCRIBIR EN LA ESCUELA** se planificaron y llevaron a la práctica, durante los años 1999 y 2000, una serie de talleres y seminarios permanentes con los docentes en el área de la lectura y la escritura con el fin de transformar su práctica pedagógica. Se analizaron los resultados alcanzados del trabajo realizado durante los dos años de desarrollo del proyecto y pudimos constatar que la mayor dificultad se encontraba en la imposibilidad de los docentes para realizar procesos de transferencia de la teoría a la práctica pedagógica.

Mientras los docentes participan en los talleres se muestran entusiasmados, con grandes expectativas y comprenden el deber ser. El problema surge cuando en la propia realidad de su aula de clase hacen intentos para poner en práctica lo tratado en los talleres. Allí, los resultados esperados no son inmediatos, entonces, todo el interés surgido decae y continúan con las prácticas tradicionales que han venido realizando. Esta situación nos planteó un nuevo reto: ¿Qué hacer para acompañar al docente en su proceso de lograr la transferencia de la teoría a la práctica pedagógica? ¿Cómo hacer para ayudar al docente a tender, de manera natural y sin dificultades, el puente entre la teoría y la práctica? ¿Cómo puede el docente superar esta brecha que cada día pareciera que se profundiza?

Tomamos la decisión de complementar los talleres con un cuerpo de orientaciones didácticas dirigidas a los docentes para trabajar el lenguaje en el aula. De ahí nació esta obra, producto del trabajo sistemático realizado con y para ellos, la cual pretende mejorar la práctica pedagógica que se lleva a cabo en el aula, para la formación de lectores y escritores autónomos. Así mismo, amplía la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que está orientada a enriquecer la enseñanza sistemática que en el área de la lectura y la escritura, ofrece el profesor en contextos escolares significativos.

Pensamos entonces, que introducir en el aula un Manual de orientaciones didácticas para los docentes, cumpliría los siguientes propósitos:

1. Garantizar en los docentes la transferencia de los conocimientos teóricos a la práctica.
2. Acompañar a los docentes en el diseño y puesta en marcha de situaciones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de la lectura y la escritura de los niños y jóvenes que cursan estudios en los diferentes niveles, a objeto de contribuir a su formación como lectores y productores de textos.

Consideramos que aprender a leer y a escribir es una tarea difícil y por eso se requiere de la participación de los profesores de todos los niveles y de todas las áreas del currículo, de manera que los alumnos logren este aprendizaje para hacer frente tanto al proceso acelerado de renovación y diversificación de los saberes, como a los nuevos medios en que se presenta la información.

No se aprende a leer y a escribir en los primeros años de la vida escolar, es a lo largo de toda la escolaridad y luego en el transcurso de nuestra vida, en el desempeño de nuestras acciones que vamos adquiriendo el conocimiento y desarrollando las destrezas necesarias para utilizar eficientemente la lectura y la escritura, con diferentes propósitos, tanto escolares como sociales. En tal sentido, estas orientaciones didácticas han sido preparadas para todos los grados, desde Preescolar hasta el Ni

vel Medio Diversificado y Profesional, tomando en cuenta que el aprendizaje de la lectura y de la escritura, es un proceso gradual, continuo y permanente.

Los procesos cognitivos que se dan en el individuo, bien para realizar una lectura o para producir un texto con cualquier propósito, son los mismos, independientemente del tipo de texto y de la situación de aprendizaje, lo que varía es el grado de complejidad del contenido, de acuerdo a la exigencia de la tarea.

Es importante señalar que estas orientaciones didácticas pretenden ser eso, orientaciones que acompañen al docente en su diaria labor; ésta es la esencia de todo lo que contiene esta presentación, de ahí que su finalidad principal es la de servir al docente, para que acompañe a sus alumnos en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura. Para lograr este propósito, le ofrecemos un conjunto de conocimientos teóricos, orientaciones didácticas y ejemplos, todo lo cual es producto de nuestro proceso de observación, estudio y reflexión de parte de quienes estamos involucradas en el Proyecto Leer y Escribir en la Escuela, cuyas experiencias, transformadas en aprendizaje, han sido recogidas para ofrecerlas como una propuesta orientadora, pero, lo que es más importante aún, dirigida a despertar la creatividad del docente para que utilice variedad de textos significativos e interesantes para el alumno.

Cuando abordamos algunas consideraciones teóricas, es porque creemos imprescindible desarrollar en el docente una sólida base conceptual en el campo de la lectura y la escritura que le permita reinterpretar estos procesos y reorientar su práctica pedagógica. En cuanto a las orientaciones didácticas, éstas tratan de ser claras y específicas, y de responder a los hallazgos de las investigaciones que se han realizado en este campo en los últimos años y que crean nuevos marcos metodológicos para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje en general y el de la lectura y la escritura en particular.

En la elaboración de estas orientaciones también se han tomado en cuenta los bloques de contenido de cada uno de los niveles, así como las competencias que el alumno debe desarrollar progresivamente a lo largo de su escolaridad, por lo tanto, contiene señalamientos de tipo general de cómo ayudarlo para que se vaya apropiando de las estrategias necesarias, que le permitan utilizar la lengua escrita en sus múltiples funciones: construir conocimientos, organizar el pensamiento, comunicarse, distraerse, crear mundos posibles, utilizar fuentes de información, analizar, comparar y resolver problemas.

Si es importante insistir en el aprendizaje de la lectura y la escritura, igualmente importante es insistir en el uso de la lectura y la escritura

como herramientas para aprender, por lo tanto, se le dan pautas al docente para propiciar el trabajo cori la lengua escrita en las diferentes áreas del conocimiento, esto significa que todos los docentes comprometidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje deben dedicarse a la utilización sistemática y permanente del lenguaje, de manera que, gradualmente, los estudiantes desarrollen las estrategias necesarias para hacer uso de éste de manera independiente y creativa, a objeto de que logre sus aprendizajes.

Por otra parte, un docente no debe perder de vista que la lectura y la escritura son también actividades placenteras y gratificantes que ayudan a llenar los ratos de ocio y que, además, las lecturas recreativas, dejan experiencias y aprendizajes significativos.

Aparte de las finalidades ya enunciadas, son innumerables los propósi12 tos de estas orientaciones ya esbozados a lo largo de su presentación.
Sin embargo, por razones metodológicas consideramos pertinente puntualizar los más sobresalientes:

1. Formar niños y jóvenes capaces de comprender textos de diversa índole, utilizando y sistematizando estrategias y claves textuales para construir significados.
2. Estimular en los niños su capacidad para comprender y producir distintos tipos de textos, distinguiéndolos por su función y trama.
3. Contribuir a hacer del aula un espacio de aprendizaje significativo para propiciar la producción de textos de diferentes géneros, claros y coherentes con propósitos determinados, dirigidos a destinatarios reales.
4. Estimular el disfrute de la lectura recreativa y de la escritura de textos en donde expresen sentimientos, opiniones y emociones.

Las orientaciones didácticas presentadas acompañan al docente por el camino del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, ésta es la esencia de todo lo que contiene esta presentación, de ahí que su finalidad principal es la de servir al docente, para que acompañe a sus alumnos en el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura como una experiencia formativa y transformadora.

Para finalizar queremos enfatizar que el interés fundamental que nos anima no es el de "encasillar" al docente en estas ideas, sino el de que se nutra con la información que se presenta, reelabore las orientaciones y las adapte a su propia realidad.

Es nuestro mayor deseo que las ideas aquí presentadas sirvan como aporte al crecimiento continuo del profesorado, induzcan procesos reflexivos que favorezcan la transformación de su práctica para orientarla por caminos que contribuyan a su enriquecimiento personal y profesional y al enriquecimiento espiritual, afectivo y social de sus alumnos.

CAPÍTULO 1

Consideraciones teóricas

...No hay pensamiento sin lenguaje,
ni objeto de conocimiento...

...Las palabras no están ni dentro ni fuera, sino que son nosotros mismos, forman parte de nuestro ser.

Son nuestro propio ser. Y por ser parte de nosotros, son ajenas, son de los otros: son una de las formas de nuestra "otredad" constitutiva.

Octavio Paz (1971, 215-216)

1. Dimensiones del lenguaje

El lenguaje supone la utilización de todas las formas de expresiones verbales y no verbales como medios para la comprensión y transformación de la realidad. En este sentido, reconocemos que el ser humano accede a todos los procesos de la vida mediante lenguajes: oral, escrito, pictórico, mímico, matemático, computacional, etc.
Es difícil imaginar un acto o actividad humana que no esté mediada por el lenguaje. Este carácter omnipresente del lenguaje obliga a la escuela a asumir con efectividad los procesos comunicativos, comprensivos y productivos en cualquier área del conocimiento, acto cotidiano, o en cualquier relación.

Esta forma de concebir el lenguaje invita a trascender el cerco que redujo su enseñanza a unas pocas horas de clases de Castellano, descontextualizándolo de sus usos y de su valor para la comprensión y producción del conocimiento en las diferentes disciplinas curriculares y despojando el aprendizaje de la lengua materna de la relación inseparable que guarda con otros lenguajes en las diversas situaciones comunicativas de la vida.

El aprendizaje de la matemática, por ejemplo, integra la comprensión, producción y comunicación de textos expresados mediante la lengua materna con el lenguaje de los números y de las formas. Esta síntesis constituye un sistema complejo en el cual, cualquiera de los elementos es indispensable para la comprensión y uso de los otros. Para comprender y resolver problemas matemáticos es indispensable entender los enunciados y manejar apropiadamente el raciocinio y las operaciones que permiten obtener el resultado.

Justamente, una de las causas más importante del fracaso permanente en el aprendizaje de la matemática es la poca comprensión lectora que poseen los estudiantes de los conceptos, enunciados y postulados presentes en los textos referidos a matemática.

El poco uso que se hace de los textos de matemática está referido, casi completamente, a la búsqueda de fórmulas y problemas cuyo fin es reforzar la mecánica de las operaciones, pero no se enseña a comprender las estructuras conceptuales, ni a escribir usando el lenguaje matemático.

Un caso similar ocurre con las ciencias sociales, cuyas construcciones de conocimiento integran el manejo de la lengua oral y escrita con los lenguajes de las artes y las múltiples producciones culturales, desde las más populares hasta las más clásicas, todo ello con la intención de formar valores, fomentar la identidad y el espíritu crítico. En el abordaje de esta área se ha abusado del discurso oral y de la lectura y escritura "mecánicas" de textos, descontextualizando el conocimiento histórico, político, geográfico, económico o antropológico de las vivencias y expresiones de un pueblo.

Estos dos ejemplos nos permiten reforzar el planteamiento y la intencionalidad expresados en el Currículo Básico Nacional mediante un eje transversal de lenguaje, visto desde tres dimensiones: **comunicación, comprensión y producción**. Ellas son, en gran medida, la respuesta frente a una práctica pedagógica centrada en el formalismo de la lengua y ajena a la riqueza y dinamismo del lenguaje como vehículo generador de cultura.

Ahora bien ¿qué implicaciones tienen estas dimensiones del lenguaje en la vida escolar? Indudablemente, la más importante es redescubrir que cualquier aprendizaje implica un proceso de comunicación, de comprensión y de producción. En cualquier área del conocimiento o en cualquier situación de la vida cotidiana nos comunicamos con gestos, palabras, movimientos, imágenes, sonidos, íconos o números. Todos estos lenguajes comunican y son medio para quien produce el mensaje y para quien lo comprende. Cuando se entiende esto, se puede hacer de cualquier acto de la vida, a la luz de cualquier conocimiento, un acto de comprensión lectora, de creación literaria, de expresión artística, de producción escrita o de expresión y comprensión oral.

Volviendo a nuestro ejemplo de la matemática, cualquier experiencia de aprendizaje realizada en esta área puede vincularse con textos descriptivos (para la ubicación en el espacio) o con textos expositivos (definiciones, conceptos, postulados.) En estos casos, como en cualquier otro, la estrategia adoptada por el maestro puede convertir la experiencia de aprendizaje en una situación didáctica válida para el aprendizaje de los procesos de comunicación, de producción y de comprensión oral y escrita. Esto será más factible, si la propia matemática es concebida como un sistema integrado donde los diferentes bloques de contenido (geometría, medidas, números, operaciones y estadística) interactúan a partir de situaciones de la vida real (diseñar una vivienda, realizar un presupuesto, preparar alimentos.)

Para el caso de las ciencias sociales contamos con toda la variedad posible de textos: narrativos, argumentativos, descriptivos, poéticos, epistolares. Aquí las estrategias de comprensión oral (preguntas, resumen, argumentaciones, conclusiones.); o comprensión escrita (estrategias de predicción, de inferencia, de formulación de hipótesis, de comprobación o de autocorrección); lo mismo que de producción oral (conversaciones, discusiones, exposiciones.) o escrita (informes, biografías, análisis crítico, ensayos, relatos históricos, definiciones, monografía, reflexiones, etc.) son los medios más ricos para hacer de las ciencias sociales un instrumento poderosísimo de formación y disfrute de la vida en comunidad. Mucho más, si están contextualizadas dentro de experiencias de aprendizaje, enriquecidas con otros lenguajes (corporal, musical, audiovisual, pictórico.) como son las obras de teatro, las películas, sociodramas, actos cívicos; por mencionar algunas de tantas experiencias posibles.

En síntesis, el lenguaje, constituye la posibilidad de transformar cualquier situación de la vida cotidiana o experiencia de aprendizaje sistemático dentro de cualquiera de las áreas o campo de conocimiento, en una experiencia de aprendizaje de la lengua materna y de sus usos comunicacionales orales o escritos, contextualizada y dinamizada por el desarrollo de otros lenguajes que garantizan la implicación total del sujeto en lo intelectual, emocional y lo práctico.

2. La competencia comunicativa

El enfoque de la enseñanza de la lengua se orienta hacia el desarrollo en el individuo de competencias adecuadas para comunicarse, es éste el objetivo real de su aprendizaje. Según este planteamiento el aprendizaje del lenguaje comprende aprender a usarlo, a comunicarse y aprender a comunicarse cada día con mayor propiedad en situaciones más complejas y diversas.

De ahí que la enseñanza cobra un auténtico sentido si se orienta al desarrollo de la competencia comunicativa, entendida ésta como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales de comunicación (Cassany, Luna y Sanz, 1998). Supone el uso del lenguaje en cada momento, lo cual implica para el individuo saber

qué registro conviene utilizar en determinada circunstancia, qué hay qué decir, qué temas son apropiados, cuáles son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados. Su desarrollo es un objetivo de la escuela, a fin de lograr que los alumnos hagan uso de los códigos oral y escrito para comunicarse en atención a sus necesidades e intereses. Esto supone el desarrollo de competencias en lenguaje oral y lenguaje escrito, enfocando las situaciones de aprendizaje hacia la comunicación real, es decir, hacia la expresión e interacción oral y hacia la comprensión y producción escrita, integrando siempre las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento conjunto y equilibrado, adecuado a las necesidades de los estudiantes. Debemos recordar que la capacidad de comunicarse de todo individuo comprende la suma de las cuatro competencias de lenguaje: *hablar, escuchar, leer y escribir,* lo cual implica desarrollarlas integradamente, en conjunto y no pretender su dominio por separado. A continuación abordaremos algunas precisiones teóricas sobre el lenguaje oral y el lenguaje escrito.

El lenguaje oral

La escuela como institución que interviene en la formación de los individuos debe facilitar a los estudiantes el acceso a los usos formales de la comunicación oral.

Cuando los niños ingresan a la institución educativa poseen conocimientos acerca de la lengua y han desarrollado competencias espontáneas de comunicación que les permite satisfacer sus necesidades básicas. Sin embargo, en el momento que inician la educación formal la situación cambia porque sus necesidades comunicativas se diversifican debido a que requieren establecer nuevas relaciones y, en consecuencia, participar en situaciones comunicativas diferentes a las familiares.

Del mismo modo que se aprende la lengua materna, la comprensión y producción de nuevos discursos se materializa a través de las nuevas experiencias que los estudiantes enfrentan como individuos sociales, es por ello que sólo mediante su participación reiterada y significativa en actividades relacionadas con el desarrollo de competencias de comunicación, podrán apropiarse de las características del discurso y, por consiguiente, comunicarse con propiedad y adecuación.

Esto significa apropiarse tanto del lenguaje oral como del escrito, ya que ambos ofrecen al individuo diferentes formas de expresar significados para participar en contextos comunicativos.

Por ello, desarrollar el lenguaje oral en la escuela es también de suma importancia puesto que el habla al igual que la escritura impone diferentes matices a la experiencia. El habla crea un mundo de sucesos mientras que la escritura crea un mundo de cosas (Halliday 1990). Afirma este autor que la lengua hablada, presenta una visión dinámica de la realidad, define el universo primariamente como un proceso, codificándolo como una construcción.

En la lengua hablada los fenómenos no existen, suceden; ellos son vistos como llegando a ser, cambiantes entrando y saliendo del foco, y como interactuando en un continuo flujo en movimiento. La experiencia en la lengua hablada no se materializa sino que va sucediendo, pero sin embargo, impone al igual que la lengua escrita, una organización lógica de las ideas y el uso de un vocabulario adecuado al tema que se está tratando y a las circunstancias que rodean la situación comunicativa.

Estas nuevas experiencias suponen el abordaje de elaborados discursos orales y escritos. En este sentido, los alumnos en la escuela se encuentran con el discurso organizado del docente y con textos o documentos escritos de las diferentes áreas de conocimiento a los que requieren acudir para resolver sus deberes académicos. Por lo tanto, para aprender se requiere que los estudiantes comprendan dichos textos, que incorporen a sus saberes esos conocimientos y que muestren, a través de textos similares, sus competencias comunicativas.

Es por esta razón que la apropiación de dichas competencias no se circunscribe sólo al área de Lengua sino que se involucran todas las áreas del saber, pues cada una de ellas posee un léxico y una organización del discurso que permite establecer las relaciones correspondientes entre los conceptos. Por ello es necesario que en el aprendizaje de cada área, el lenguaje sea el vehículo que permita la reflexión, la comprensión, la discusión de ideas y la producción y reelaboración del saber.

La metodología que supone esta dinámica requiere de una práctica pedagógica contraria a la transmisora, es decir, las acciones deben ser mediadas por el maestro y compartidas entre los participantes del grupo. En este sentido, el trabajo del docente consiste en primer lugar, en servir como modelo en relación con el uso del lenguaje y en segundo lugar, en actuar como planificador de experiencias auténticas de comunicación que favorezcan la participación activa de los estudiantes en la reelaboración de los saberes construidos socialmente a través de la interacción, del análisis y de la producción de textos formales.

En suma, si la práctica pedagógica fomenta actividades cotidianas en donde los estudiantes intercambien sus opiniones, explicaciones o conclusiones acerca de una temática o dinámica en particular, será posible crear condiciones propicias para que los alumnos, a partir de la producción logren expresarse con adecuación, claridad y propiedad en las diversas situaciones comunicativas.

El Lenguaje escrito: La lectura y la escritura

La lectura

Gracias a investigaciones y nuevos aportes científicos realizados por la Psicología del aprendizaje, la Psicolingüística y por la Didáctica de la Lengua escrita, la lectura es concebida como el proceso de construir activamente significados de un texto, es decir de comprender. Proceso que supone la presencia de un lector activo que interactúa con el texto para reconstruir su sentido, poniendo en juego sus conocimientos previos y su competencia lingüística, y guiado por los propósitos que lo orientan en su tarea de lectura.

El lector hace uso de su conocimiento acerca del mundo, de sus experiencias lingüísticas almacenadas, del conocimiento del tema sobre el cual lee y del texto mismo para procesar información que el texto suministra y construir así su propia representación llegando así al significado. De esta forma la comprensión que cada individuo realiza depende de varias cuestiones, algunas relacionadas con el texto y otras propias del lector, entre las que podríamos señalar el conocimiento y experiencias lingüísticas, el propósito que orienta la lectura y las expectativas y el interés por leer.

En la lectura, la puesta en práctica de las estrategias junto con todos estos conocimientos permiten al lector comprender el texto. De hecho, se trata de un lector eminentemente activo que asimila, organiza, pro- cesa y utiliza la información que le ofrece el texto. Por ello es necesario que el lector encuentre sentido a todo ese esfuerzo cognitivo que efectúa cuando lee, lo que exige conocer qué va a leer y para qué va a hacerlo; exige además, disponer de recursos como el conocimiento previo relevante y confianza en sus propias posibilidades como lector que le permitan abordar la tarea con garantía de éxito; exige además que se sienta motivado y que su interés se mantenga a lo largo de la lectura. Cuando todas estas condiciones se encuentran presentes, podemos afirmar que el lector podrá leer y construir sentido del texto.

Por lo tanto, aprender a leer es aprender a construir y/o asignarle significado a diversos textos en situaciones reales de uso, con el propósito de utilizar la información que el texto proporciona para satisfacer necesidades: entretenemos, informarnos, encontrar información específica, conocer mundos posibles, recrear realidades, etc.

Cuando el lector aborda el texto, su intención desde el inicio es construir sentido, utilizando para ello, distintos procesos mentales, distintas estrategias tales como la predicción, la inferencia, la formulación de hipótesis e interrogantes y la autocorrección. Pero no sólo las estrategias son determinantes, es necesario que el lector combine todos los indicios que el texto le proporciona: indicios sobre la situación de comunicación: autor, mensaje, destinatarios; indicios sobre el tipo de texto; sobre su organización interna, sobre los temas que aborda; indicios sobre la cohesión; indicios a nivel de las oraciones: Léxico, conectores, marcas gramaticales, concordancias. La combinación de todos estos indicios con el uso de las estrategias es lo que permite que el lector construya eficientemente el significado del texto.

Al respecto, López (1998) organiza las estrategias de lectura como procesos o acciones que pueden ser realizadas activamente por el lector para construir significados. Esto permitirá al lector construir sentido del texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente. Ahora bien, no se trata de utilizar todas y cada una de las estrategias en cada situación de lectura sino que su utilización depende del propósito de lectura, del tipo de texto y de las necesidades específicas de los estudiantes.

Desde el punto de vista didáctico, para su orientación en el aula, las estrategias de lectura podrían ser desarrolladas en tres momentos:

1. Estrategias de prelectura

Su propósito es la activación de esquemas cognitivos para la iniciación a la lectura. Son varias las estrategias a usar con este fin:

1.1. Muestreo. Revisar en el texto los índices o señales que ayudan a la compresión: ideas relevantes, subtítulos, negritas y subrayados.

1.2. Elaboración de mapas o redes semánticas:
   a. Lluvia de ideas
   b. Categorización
   c. Lectura rápida de vistazo

1.3. Precisar lo que sé y lo que quiero saber de la lectura. Esta estrategia se desarrolla a partir del título del texto que se desea leer, pidiendo a los estudiantes que elaboren la tabla y llenen las columnas.

LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER

2. Estrategias durante la lectura

Permiten la confrontación de los esquemas con las ideas del texto. Su propósito es ir asociando lo que dice el texto con lo que ya se sabe e integrar en un todo coherente la información y recapitular las distintas informaciones.

Durante la lectura, el lector puede:

2.1. Dialogar con el texto

2.2. Formular preguntas y respuestas sobre el contenido que se quiere resaltar

2.3. Predecir y validar la información
2.4. Construir inferencias

Toda lectura plena constituye un diálogo activó de carácter implícito con el texto. Por tanto, es muy útil pedir a los estudiantes que mientras leen conversen con el texto, expresen en voz alta o por escrito las ideas, reflexiones y comentarios que van surgiendo a medida que avanza en el texto, tales como asociaciones, imágenes, predicciones, dudas e inquietudes. Ayuda a la construcción de sentido formular preguntas y tratar de responderlas sobre información explícita e implícita que es necesario inferir.

También contribuye a la comprensión, adentrarse en el texto y juzgarlo con espíritu crítico, formular hipótesis que se probarán al continuar leyendo, rechazándolas o comprobándolas; formular inferencias, deducciones y establecer relaciones entre unidades de información que pueden no estar explícitas en el texto.

3. Estrategias después de la lectura

Su propósito es lograr una representación global e integrada de los contenidos del texto tomando en consideración lo que sabía previamente. Para alcanzarlo, podemos solicitar a los estudiantes que, una vez leído el texto, completen la tabla, indicando lo aprendido y lo que les falta. De esta forma, cada estudiante se hace consciente de sus propias elaboraciones y de sus ideas y experiencias para construir significados de la lectura.

3.1. Lo que aprendí y lo que aún me falta

LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE APRENDI	LO QUE AUN ME FALTA

Después de escribir, se requiere revisar: cambiando, añadiendo, completando la información

3.2. Volver a contar, es decir, expresar de manera oral o escrita la información construida al leer. Por ejemplo, elaborar resúmenes, esquemas,
3.3. Producción de un nuevo texto sobre el mismo tema o sobre otros que amplíen la información del texto original, dirigido a una audiencia determinada y con un propósito específico.

La aplicación de estas estrategias en el aula, ayuda a los estudiantes a leer de modo activo y a comprender variedad de textos. Se trata de llevarlos a que construyan significados, a partir de la interacción permanente entre el texto (contenidos), el lector con su carga afectiva y sus esquemas de conocimiento, que determinan lo que saben y lo que creen del tema, para llegar así a construir una representación mental de las ideas expresadas por el texto.

Se trata de lograr que los alumnos de diferentes niveles de escolaridad puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar los recursos a su alcance para hacer frente a las dificultades con que puedan tropezar cuando leen, que puedan establecer inferencias y conjeturas; releer el texto; preguntar al maestro y otra persona, se espera que tengan preferencias y que puedan expresar sus propias opiniones sobre lo leído.

La lectura realizada activamente constituye una auténtica búsqueda intelectual y espiritual, una aventura creativa, en la que, además de comprender y juzgar con espíritu abierto un determinado mensaje, surge el goce y el crecimiento humano.

Creemos que si en la escuela se adopta la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura tal y como se usa en el medio social, con propósitos claros para los estudiantes, conservando su naturaleza y su complejidad como práctica social (Lerner, 1996), es posible favorecer una formación que permita a nuestros alumnos su crecimiento intelectual, afectivo y social y una preparación integral y verdadera para la vida.

La escritura

La manera de concebir la escritura ha dado un cambio importante, producto de resultados de investigaciones que han permitido valorarla como un proceso de expresión del pensamiento y no como un conjunto de habilidades mecánicas para reproducir textos. Hoy en día, se le atribuye a la escritura un valor como proceso de composición, de expresión de ideas, y de comunicación a través de lo escrito.

¿Qué es escribir?

Escribir es la capacidad del hombre para expresar sus pensamientos, ideas, sentimientos y necesidades por medio de la palabra escrita. Es producir textos o diferentes tipos de textos con una intencionalidad (de acuerdo a necesidades, intereses, propósitos) en atención a las diferentes situaciones comunicativas en las que participa y dirigidos a destinatarios reales. Pero para poder escribir no basta con que el escritor conozca el código escrito. Para escribir bien él debe saber utilizarlo en una situación concreta, tiene que usar estrategias de composición y estar en capacidad de comunicarse coherentemente y con claridad por escrito, y producir textos diversos según la situación comunicativa. Por lo tanto, el escritor competente es quien está en condiciones de producir diversos tipos de textos para satisfacer necesidades: redactar cartas y afiches; escribir un

mensaje, escribir una lista, elaborar por escrito normas y procedimientos para realizar actividades, llenar el formulario de un recibo, escribir un artículo de opinión, escribir un poema y redactar noticias, escribir una receta de cocina, anotar alguna información que le interesa.

Se trata de un proceso de reflexión y de comunicación con los otros, de un instrumento de expresión del pensamiento. Cuando escribimos meditamos sobre las ideas que queremos expresar, examinamos y juzgamos nuestros pensamientos. Durante la composición del texto podemos "remirar", valorar, reconsiderar y pulir nuestros planteamientos, ideas, creencias y valores. Smith (1982) puntualiza: "La escritura separa nuestras ideas de nosotros mismos en forma tal que nos resulta más fácil examinarlas, explorarlas y desarrollarlas". Del mismo modo, Calkins señala: "la escritura nos ayuda a desarrollar nuestro pensamiento precisamente porque nos permite revisitar nuestras primeras ideas" (en Serrano y Peña 1998).

Cuando hacemos uso del lenguaje en contextos comunicativos diversos, es decir, cuando escribimos, hablamos y también cuando escuchamos y leemos, construimos textos (Halliday, 1987; Van Dijk, 1989), para lo cual tenemos que dominar un conjunto de conocimientos y estrategias: decidir sobre la información relevante, construir enunciados dándoles una organización lógica para hacerlos comprensibles, seleccionar el léxico más adecuado, conectar las frases entre sí, usar marcadores lingüísticos para dar cohesión a los enunciados. Las reglas fonéticas y ortográficas sólo son una parte de los conocimientos que necesita el usuario de la lengua. Hay otra parte, formada por lo que se denomina propiedades del texto: las reglas de adecuación, coherencia y cohesión y estilo.

Propiedades del texto

Se denominan propiedades del texto a todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular el mensaje en la situación comunicativa (Cassany, 1999).

Cassany, (1998) considera que son seis las propiedades del texto: adecuación, coherencia, cohesión, gramática o corrección, presentación y estilística. Cada una de estas propiedades se corresponde con un nivel de análisis lingüístico o extralingüístico. Así, la adecuación se encarga del dialecto y del registro; la coherencia, de la información o del contenido; la cohesión, de las conexiones o enlaces entre las frases o enunciados, la gramática de la formación de las frases; la presentación, de la ejecución del texto y la estilística de los recursos retóricos o literarios utilizados.

Según el autor citado, la frontera entre estas propiedades es difusa debido a que todas se refieren a la misma realidad que es el texto, y la conjunción de todas ellas hacen el texto, lo constituyen. A menudo un mismo aspecto tiene incidencia en dos o más propiedades a la vez. Por ejemplo, una idea poco clara afecta tanto a la coherencia como a la cohesión y a la corrección gramatical del escrito.

Veamos brevemente, en qué consisten estas propiedades:

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad dialectal/estándar y el registro bien sea oral/escrito, general/específico, objetivo/subjetivo y formal/informal que hay que usar en las diferentes situaciones comunicativas.

Ser adecuado al escribir implica conocer y dominar la diversidad lingüística. Significa saber escoger entre todas las soluciones que da la lengua, la más adecuada para cada situación de comunicación. Para ello es necesario dominar cada uno de los registros más habituales de la lengua: los formales, los coloquiales, los especializados más utilizados por el hablante, conocer la terminología específica de cada campo; darse cuenta de las connotaciones que hay, por ejemplo entre dos expresiones aparentemente parecidas como" María entró de repente a la habitación" o "María penetró súbitamente en la estancia". En resumen, la adecuación exige del usuario de la lengua sensibilidad sociolingüística para seleccionar el lenguaje apropiado en cada situación de comunicación.

La coherencia es la propiedad que permite seleccionar la información relevante/irrelevante según el tema a tratar y según el propósito del discurso y cómo se ha de hacer, en qué orden organizar la estructura comunicativa de una manera determinada: introducción, temas, subtemas y conclusiones. Las redacciones de los alumnos desorganizadas, que repiten ideas y las mezclan, que dicen las cosas en forma desordenada sin seguir un esquema son calificadas como textos incoherentes.
La coherencia textual incluye aspectos importantes como los siguientes: cantidad de información, calidad de la misma, ideas formuladas en forma precisa y estructuración de la información. Los escritores deben considerar esta propiedad para darle al texto la organización y claridad que necesita.

La cohesión consiste en la manera como las diferentes frases y enunciados que constituyen el texto se enlazan y se conectan entre sí formando una densa red de relaciones que constituyen la trama del texto. De esta forma, las oraciones que conforman el escrito no son unidades inconexas sino que todas ellas están relacionadas formando una unidad, de manera que conforman entre sí una imbricada red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la descodificación del texto.

Para conectar los distintos enunciados, darle cohesión al texto a fin de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y asegurar la expresión y comprensión del significado global del texto, se usan una serie de mecanismos, tales como: repeticiones o anáforas, relaciones semánticas entre palabras, enlaces o conectores que se hacen por la puntuación y las conjunciones.

Entre los autores que más han estudiado la cohesión y la coherencia podemos señalar a Halliday y Hasan (1976). Por otra parte, es necesario entender que los conceptos de coherencia y cohesión varían según los estudios. Así, Van Dijk (1989) clasifica en la coherencia algunos componentes que otros autores los ubican en la cohesión. Por lo tanto, es necesario distinguir, que la coherencia es de naturaleza semántica y trata del significado del texto, de las informaciones que contienen, mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí (Cassany, 1996).

La corrección gramatical que incluye los conocimientos gramaticales de fonética, ortografía, morfosintaxis y léxico. Según Cassany (1996), en relación al código escrito, la ortografía establece que sólo la grafía ratón, puede representar al animal roedor; la morfosintaxis que sólo la combinación de sujeto-verbo-predicado es la aceptada en el español; por ejemplo la combinación María compró un ratón es aceptable y no la secuencia María ratón un compró; y finalmente, el léxico establece que denominamos ratón a la especie Mus músculus. Estas son convenciones de la lengua que debemos respetar para lograr establecer la comunicación. Si cada persona utilizara las grafías, estructuras sintácticas y palabras diferentes para nombrar, no habría forma de entendernos. Por esta razón el uso correcto de estos elementos es lo que garantiza el éxito de la comunicación en la comunidad.

La presentación, se refiere a la disposición del texto en el espacio de la página en blanco, de modo que dé la idea de un texto bien estructurado, guardar los márgenes oportunos en los lados de la hoja. Es decir, que el escritor necesita también guardar un conjunto de convenciones para la presentación del texto.

El proceso de composición escrita

Para que el proceso de escritura se desenvuelva de manera productiva, requiere de varios subprocesos que en íntima relación, suceden simultáneamente, de modo recursivo en la escritura: *la planificación o preparación, la producción del escrito o elaboración de borradores, la revisión y la edición definitiva* (Calkins, 1993; Cassany, 1996; Hayes y Flower, 1981; Murray; 1982; Smith, 1982;). Estos subprocesos no se dan siempre obligatoriamente al escribir, depende de las circunstancias de producción, del tema, de los propósitos y de la audiencia. Nos referimos a ellos como subprocesos porque cada uno implica una serie de operaciones. Cuando escribimos, al mismo tiempo que planificamos vamos iniciando la textualización de los primeros borradores, y dentro de ésta, en virtud de que cada idea y cada párrafos son tentativos, releemos, revisamos el borrador, modificamos el plan inicial y continuamos desplegando nuestras ideas, buscando siempre la mejor forma de expresarlas con la mayor transparencia.

Cassany (1996), señala que los buenos escritores hacen esquemas, planifican la estructura del texto, escriben borradores previos, releen, reelaboran y revisan el texto. De la misma manera, piensan más en los lectores potenciales de su composición y, en consecuencia, dedican más tiempo a pensar en las características del texto.

En la preparación se recopila material, se lee, se selecciona y se descarta aquello que no guarda estrecha relación con lo que queremos desarrollar. Calkins (1997) expresa:

Algunas veces durante la etapa de preparación, los escritores trazan posibles líneas de desarrollo para sus textos, o diseñan un recorrido para sus ideas. Frecuentemente la preparación se produce, cuando uno conversa, observa o lee. Durante todos esos pasos el escritor experimenta un creciente deseo de poner sus ideas por escrito (p. 32).

En la **planificación** se selecciona el tema. Éste ultimo puede ser producto de una necesidad compartida por los integrantes del curso o surgir de una exigencia de la materia, relacionada con un contenido curricular que hay que aprender.

El tema debería ser aceptado por consenso. Es el momento de discutir, opinar, expresar necesidades, negociar sobre qué aspecto se va a escribir. Es también el momento de conformar grupos o equipos entre los alumnos, esto facilita la tarea, permite la interacción y el intercambio de información de cada alumno con las experiencias e ideas de los otros.

Definido el tema se procede a la búsqueda de materiales, la cual puede incluir notas, dibujos, mapas, diagramas, entrevistas. Es el momento para la elaboración de esquemas y de borradores en los que se debe esbozar el contenido de lo que será la composición. En la construcción de borradores los estudiantes pueden consultar fuentes bibliohemerográficas, sus propios apuntes, diccionarios, a los compañeros y/o al docente. La preocupación por las formas gramaticales y sintácticas debe dejarse para la revisión.

En la planificación se debe determinar el cómo, el cual responde a la necesidad de seleccionar el género que se adecue al propósito de lo que

se quiere comunicar, demostrar, explicar, aclarar y/o convencer. FJ alumno debe tener claro el para qué escribir, es decir, se plantea el propósito y a quién va dirigido lo escrito, o sea, el destinatario real del mismo. En este subproceso ya se ha comenzado la tarea de textualizar.

La elaboración de borradores es muy personal, Calkins (1997) señala que "cada escritor tiene su forma" (p. 32), ya que es un proceso de hacer incursiones tentativas.
La confección de borradores se va convirtiendo en revisión, Murray citado por Calkins (1997), lo describe de la siguiente manera:
El texto escrito se coloca frente al escritor, y el escritor interactúa con él, primero para averiguar qué es lo que el texto tiene para decir y luego para ayudarlo a decir ese mensaje con claridad y gracia (p. 33).

Una de las propiedades de la escritura es que el texto elaborado podemos apreciarlo como algo ajeno, Smith (1982), Esta propiedad de la escritura le permite al escritor cambiar de lugar una palabra, añadir otra, tachar una idea, ampliarla y/o desarrollarla de otra manera.

La revisión es el aspecto más delicado que atañe a la composición escrita dentro del aula de clase, la misma debe efectuarse tratando de que el estudiante comprenda la complejidad de la escritura y la importancia de la claridad en los conceptos emitidos, reflexione sobre el propósito de su composición y se ubique en el receptor potencial de su escritura, para clarificar si lo que ha escrito es interesante y tiene sentido. Es una etapa que exige mucha actividad y tiempo para tomar conciencia y resolver aquellos problemas que se hayan podido presentar al producir el texto.

La revisión puede hacerse individualmente, en parejas, en grupos y/o con la ayuda del profesor. Cualquiera de las formas señaladas es válida y el texto se puede revisar tantas veces como sea necesario. Si es el docente el que hace la revisión, debe hacer preguntas que lleven al alumno a reflexionar sobre las convenciones de la escritura, así como sobre el sentido de la composición. Las preguntas son ayudas de mucha importancia y permiten que el propio alumno asuma el rol del crítico.
Si los alumnos se han organizado en grupo, facilita la tarea del profesor en cuanto a tiempo, pero éste debe cuidar que todos intervengan. "La revisión es una parte inherente al proceso de escritura" (Calkins, 1993, p. 156) y permite comparar lo escrito con el esquema inicial.

Hecha ésta se procede a la edición definitiva. En el proceso de edición las grandes decisiones ya se han tomado, es el momento de la revisión final, para pasar al texto definitivo.

El docente no debe olvidar que resulta imposible escribir algo si no se es buen lector, de la misma manera que para la comprensión lectora es fundamental la oralidad. La escucha es al habla, lo que la lectura es a la escritura. No segmentar la enseñanza de estas cuatro habilidades es tarea importante que debe tener presente el docente para llevarlo a la práctica en el aula de clase.

Este proceso descrito no se cumple como etapas invariables, sino como pasos superpuestos que se desarrollan en un permanente ir y venir, o sea, de manera recursiva, para darle oportunidad a los estudiantes de que experimenten la escritura como un proceso.
Es importante que a los estudiantes se les permita valorar el tiempo, en el sentido de que vivencien que el escritor lo necesita para plasmar sus ideas, para dejar la escritura y revisitarla, cuantas veces lo considere necesario.

La tarea fundamental del docente es, entonces, orientar a sus alumnos en el uso de las estrategias apropiadas que se corresponden con cada paso en el proceso de escritura, es decir, cómo generar ideas, cómo combinar frases, cómo organizar y entrelazar párrafos, cómo construir el sentido de acuerdo al tema seleccionado, el propósito y el destinatario potencial de su composición, igualmente, saber cuál es el género que más se adecúa a lo que se desea y/o necesita comunicar. Todo este proceso exige que a los estudiantes se les anime a leer mucho, y también a revisar diversos géneros para conocer modelos convencionales de textos.

Escribir en el aula es producir mensajes con intencionalidad y dirigidos a destinatarios reales. Esto significa una visión de la tarea de escribir diferente a la de copiar a la de transcribir mensajes de otros textos; diferente también a la de elaborar composiciones asignadas por el profesor con la única intención de que el estudiante muestre al docente qué es lo que sabe hacer y qué no.

Para que el docente aborde la tarea de enseñar en el área de la lengua escrita es necesario que construya una base teórica conceptual sobre la cual sustente su práctica. Es por ello, que el docente debe ser muy cuidadoso de su formación permanente, de manera que tenga acceso al conocimiento actualizado en el área.

De ahí que es un imperativo y una responsabilidad para el docente formarse para acompañar a sus alumnos en el proceso de comprensión y producción. Ser para ellos un modelo de lector y escritor, pero, por sobre todo, asumir una postura amplia a la hora de acompañar y mediar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

Los docentes de cualquier nivel educativo deben asumir la enseñanza de la lectura y la escritura con una visión teórica amplia, que les prepare para ser guías y orientadores en la formación de sus alumnos como lectores y escritores críticos y autónomos.

CAPÍTULO 2

El reto de aprender a leer y escribir en los primeros años de escolaridad

Ya la había visto en el tablero, seguro,
la había reconocido varias veces,
pero allí, frente a sus ojos,
escrita con sus propios dedos.

Con una voz aún insegura, enuncia las dos sílabas,
separadas: "ma-má".

Y, de golpe: -¡Mamá!

Ese grito de alegría celebra la conclusión del más gigantesco viaje intelectual que se pueda concebir, una especie de primera caminata en la luna, el paso de la total arbitrariedad gráfica al significado más cargado de emoción. ¡mamá!

Allí está escrito frente a sus ojos, pero es dentro de él donde surge. No es una combinación de sílabas, no es una palabra, no es un concepto, no es una mamá, es su propia mamá, una trasmutación mágica, muchísimo más diciente que la más fiel de las fotografías, sin embargo, nada más que circulitos, rayitas. pero que de pronto — y para siempre — dejan de ser ellos mismos, de ser nada, para volverse esta presencia, esta voz, este perfume, esta mano, este regazo, este todo, tan íntimamente absoluto, y tan absolutamente extraño a lo que está dibujado allí, sobre las líneas de la páginas entre los cuatro muros de la clase.

La piedra filosofal.

Ni más ni menos.

Acaba de descubrir la piedra filosofal.

Daniel Penac (1995, p. 38-39)

Introducción

La lectura y la escritura siempre han ocupado un lugar importante en la escuela, especialmente, en los primeros años, pues se ha afirmado que el éxito en el aprendizaje depende en gran medida del dominio de dichas herramientas de aprendizaje.

Tradicionalmente, aprender a leer y a escribir se ha constituido en el objetivo fundamental de primer grado, entendiéndose por lectura decodificar perfectamente y por escritura, escribir correctamente desde el punto de vista ortográfico. Pero, hoy, el objetivo de la escuela debe ser formar lectores y escritores competentes y autónomos, esto es, alumnos capaces de comprender y analizar críticamente los mensajes que leen y producir textos que expresen claramente lo que se quiere comunicar y que cumplan con diversas finalidades. Para ello, es necesario tomar como referencia para la enseñanza el conjunto de prácticas de lectura y escritura que ocurren en diversas situaciones sociales.

Lo ideal es instaurar la práctica diaria de la lectura y la escritura de manera que vaya más allá de la simple decodificación. Si queremos contribuir a esto, es imprescindible, por una parte, garantizar el intenso contacto de
30 los educandos con los materiales escritos que circulan en la sociedad: cuentos, fábulas, refranes, cartas, avisos, folletos, noticias, propagandas, textos informativos, textos de contenido científico, tomando en cuenta, que los distintos temas estén adecuados al nivel de comprensión de los niños. Por otra parte, es necesario crear en el aula un ambiente propicio para que los niños, en forma espontánea, se acerquen y entren en contacto con diversidad de materiales impresos, los cuales deben estar siempre a disposición de los alumnos. Además, deben tener a su alcance otras herramientas que faciliten la tarea de leer y escribir como tarjetas con imágenes, tarjetas con imágenes y mensaje escrito, tarjetas con refranes, con versos cortos, con rimas, con canciones, con poesías, comiquitas con y sin texto, banco de palabras, alfabeto con letras minúsculas y mayúsculas, crucigramas, juegos de memoria.

Es necesario disponer de materiales como papel, marcadores, creyones, goma, tijeras, cartulinas, por mencionar algunos, los cuales deben estar al alcance de los niños en todo momento, con el propósito de que escriban y dibujen lo que quieran de manera espontánea y consignar en el cuaderno solamente lo que desean recordar, aprender o la información que van a utilizar posteriormente, para ello, es recomendable que los niños utilicen sólo un cuaderno para facilitar la tarea escolar.

Para proponer actividades de lectura y escritura no es necesario esperar la hora de lengua, sino que dichas actividades deben realizarse mientras se trabajan los contenidos de cualquiera de las áreas. Si se tiene proyecto de aula, la lectura y la escritura deben constituir el centro de la planificación de las actividades, es decir que se debe leer y escribir sobre el tema al que se refiere el proyecto.

Para finalizar, es necesario destacar que el propósito de este capítulo es ofrecer de manera general, a los docentes de Preescolar y 1 Etapa de Educación Básica, orientaciones sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. En tal sentido, este texto contiene una serie de sugerencias para el desarrollo del trabajo diario, las cuales no tienen que seguirse al pie de la letra, pues creemos en la creatividad de los maestros para ejecutar su trabajo.

Situaciones pedagógicas que contribuyen al aprendizaje y desarrollo de la lengua escrita

A continuación se presentan diversas situaciones didácticas que favorecen el proceso de adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, en niños que se inician en este proceso de apropiación de la lengua escrita, todo ello, con el propósito de formar lectores y escritores competentes, autónomos y críticos. Igualmente tiene como finalidad, despertar en los niños el interés y el goce por la lectura, para ello, es necesario contagiarles la ilusión de recorrer mundos inimaginados con sólo abrir y dar vueltas a las páginas de libros favoritos.

Para lograr lo antes expuesto, es necesario que el docente al planificar las actividades de lectura y escritura lo haga guiado por la idea que va ayudar a los niños a:

- Participar del mundo escrito.
- Establecer la relación entre el ambiente social y la escuela.
- Lograr el dominio individual de la lectura y la escritura.
- Despertar el interés por la lectura y la escritura como fuente de disfrute y de placer.

Para llevar a cabo, cualquier acción dirigida a lograr los puntos anteriores debemos preguntarnos *¿Qué es leer? ¿Cómo orientar el proceso de lectura? ¿Qué materiales pueden ser adecuados para que los niños lean?* Responder estos interrogantes exige de los docentes la revisión y selección previa de materiales impresos, variados, interesantes, y adecuados a la edad de los alumnos.

Es importante señalar que al elegir cuentos como materiales de lectura para niños pequeños, se deben elegir aquellos que inviten a imaginar, a soñar, a transportarse a otras realidades.

Seleccionar y dotar el aula de variedad de materiales impresos

Es recomendable que los docentes al inicio de cada año escolar seleccionen los materiales impresos que los niños van a utilizar, tales como libros, diccionarios, revistas, propaganda, avisos, afiches, volantes, récipes, rótulos, logotipos de publicidad, cartas, comiquitas, libros de cuentos, poemas, fábulas, textos de corte científico, guías telefónicas y

otras; con la idea de familiarizar a los niños con distintas formas gráficas que vayan desde la tipología impresa hasta la manuscrita.

La variedad de textos en el aula, tiene como propósito iniciar a los niños en la interacción con distintos materiales impresos, esto es, ayudar. los a darse cuenta que lo escrito no aparece sólo en los libros escolares sino en todos y cada uno de los materiales antes citados, los cuales se trabajarán durante el año escolar.

Los docentes deben permitirles a los niños manipular, observar e interactuar con los materiales impresos para que de esta manera, los alumnos puedan ver ciertas regularidades presentes en ellos, dependiendo del tipo de texto, por ejemplo, si se está trabajando el periódico se observan las partes de que consta, el tipo de información que contiene cada una de ellas, cómo y para qué se usan los títulos, presencia de fotografías, de dibujos, tipografía, entre otras.

Como puede observarse, trabajar de la forma indicada exige que el maestro lea cuidadosamente cada uno de los materiales que leerán los alumnos, prepare previamente los pasos a seguir, de tal manera que tenga presente y aproveche todos los detalles que el texto proporciona como material didáctico. Presentar actividades de este tipo requiere preparación, es decir, no debe llevarse a efecto ninguna actividad de lectura y/o escritura de manera improvisada.

Por su parte, los niños dirigidos por la maestra y/o maestro pueden:

- Manipular los materiales observando la disposición de lo escrito en el correspondiente material que lo contiene, por ejemplo si se trata de un afiche se mira qué información presenta, dónde está ubicada, cuál es el mensaje, tipo y tamaño de letra.
- Seguir con la mirada los textos, mientras otra persona los lee
- Hojear los materiales.
- Tratar de leerlos por sí solos.
- Recortar y pegar para crear nuevos materiales.
- Utilizar distintos materiales para elaborar otros como álbumes (sobre determinados temas: plantas, animales, zonas geográficas).
- Producir materiales parecidos a los ya trabajados con una finalidad específica como: invitar, informar, recordar, felicitar, ofrecer algo.
- Elaborar sus propios materiales pensando en la utilidad de los mismos.

Todo lo anterior debe hacerlo el niño desde antes de saber leer y escribir formalmente. Hasta este momento, el niño ha realizado dos tareas importantes para enfrentar el lenguaje: explorar materiales impresos y recibir información sobre lo escrito.

Lectura

La lectura debe realizarse desde los más tempranos niveles de la enseñanza, esto es, aún desde que los alumnos no pueden hacerlo por sí mismos.

Leer diariamente

La lectura diaria de textos interesantes para los niños, los ayuda a percibirse como lectores y les permite ampliar sus conocimientos. Se leerán no solamente los materiales seleccionados para trabajar de la manera antes indicada, sino también otros que les permitan a los alumnos entrar en contacto con la literatura y jugar con el lenguaje literario, creando y recreando: versos, poemas, rimas, coplas, retahílas, adivinanzas, refranes, cuentos, entre otros. El juego es una forma íntima de vivencia y es la vivencia más grata para la configuración del ser. Cuando se juega con el lenguaje se ponen en marcha los mecanismos psíquicos de la imaginación y la creatividad, lo que se constituye en motor de crecimiento psíquico, físico y espiritual.

¿Cómo hacerlo?

La lectura diaria debe realizarse tanto en forma grupal como individual, no de manera impuesta sino espontánea y compartirla con ellos. Compartir la lectura consiste en: *leer a los niños, leer con los niños, leer para los niños*.

La primera se realiza cuando los niños no están en capacidad de hacerlo por sí solos, y/o cuando ellos lo soliciten, así ya estén alfabetizados. La segunda, *leer con los niños*, consiste en acompañarlos durante la lectura de manera individual, respondiendo a sus solicitudes, ya sean éstas interrogantes, dudas acerca de la interpretación del texto o simplemente cuando pide ayuda para concluir la lectura. Por último, *leer para los niños*, tiene como finalidad hacer partícipes a los alumnos de un texto que el docente disfrutó y sintió la necesidad de compartirlo. Generalmente este tipo de lectura se realiza en voz alta, la cual se lleva a cabo de la siguiente manera:

Lectura en voz alta por parte de la maestra

La lectura en voz alta permite entablar el diálogo entre docentes y alumnos, ya que a medida que se va desarrollando esta actividad el docente pone en funcionamiento una serie de estrategias interpretativas como estimular la predicción sobre el contenido del texto en los niños, formular preguntas, explicar diversos aspectos del relato que los niños no entiendan, realizar comentarios que expresen emociones, sentimientos, acerca de lo que se está leyendo; este tipo de actividades permite que los alumnos conozcan los puntos de vista de los compañeros y los confronten con los suyos lo que ayuda a la reflexión sobre el texto.

En la medida en que los niños participen de las actividades anteriores se está desarrollando y estimulando la expresión oral. En resumen, lo más importante al leer es la manera en que el niño participa y el estilo empleado por el docente al relatar el texto, así como la interacción que se establezca con los alumnos. Al respecto Colomer y Camps (1996) plantean que, "Leer en voz alta tiene sentido si no es entendida simplemente como la oralización de un texto. Leer en voz alta tiene sentido cuando se considera como una situación de comunicación en la que alguien desea trasmitir lo que dice un texto a un receptor determinado" (p. 79).

¿Cómo realizar la lectura en voz alta?

- Seleccionar y preparar con antelación la lectura.
- Al realizar la lectura, la maestra debe asegurarse que todos los niños puedan escucharla claramente, teniendo cuidado de verbalizar literalmente lo escrito, es decir, sin cambiar las palabras contenidas en el texto y sin hacer adaptaciones al mismo, pues precisamente, lo que se busca es que el niño se familiarice con el lenguaje escrito tal como se escribe. Asimismo, se deben enfatizar las significaciones que se pretenden comunicar. Al hacerlo, se debe nombrar claramente las palabras, respetar las pausas y valerse de la entonación para darle vida a la lectura, es decir, que la misma, debe ser muy expresiva, dado que la maestra conoce el texto de antemano.

Invitar a los niños a participar en la lectura creando expectativas sobre el texto, diciéndoles, por ejemplo: vamos a leer un cuento muy interesante que habla de la vida en otro planeta, ¿Cuál será ese planeta? ¿Qué clase de vida habrá allá? ¿Qué dirá el que escribió este cuento? Escuchen con atención lo que ocurre.

La lectura en voz alta puede hacerse sin o con interrupciones para observar las ilustraciones o confirmar las predicciones de los niños. Si se lee sin interrupciones, al terminar la lectura, es aconsejable verificar las predicciones de los niños con lo ocurrido en el texto, para que el trabajo previo a la lectura no quede inconcluso. También se puede chequear la comprensión de algunas frases y las relaciones elementales del texto, verificando, por ejemplo, la secuencia de eventos, para ello, se puede preguntar, por ejemplo, qué ocurrió al inicio, qué pasó luego, cuál fue el final.

Es indispensable acompañar a los niños durante la realización de las actividades de lectura y escritura, recuerde que ellos están aprendiendo a leer y a escribir y por lo tanto, tienen muchas dudas que deben resolver para poder avanzar. Para atenderlos, es conveniente planificar actividades individuales, en parejas, en pequeños grupos y con el grupo en general. La lectura de un texto con todo el grupo puede ser la puerta de entrada a la realización de actividades en parejas, mientras los niños trabajan de esta manera, la maestra va pasando y respondiendo sus dudas, luego se puede proponer la confrontación del trabajo realizado entre dos parejas, de esa manera, se está trabajando en pequeños grupos pero, todos los niños están aportando algo (lo que acaban de realizar) y están interesados en ver que ocurrió con su trabajo y en compartir sus ideas, en este caso, mientras se efectúa la confrontación entre las pareas, también la maestra debe ir pasando por los grupos y resolviendo las dudas.

Es importante recordar que en Preescolar y Primer Grado la maestra debe atender a cada niño, de manera individual, unos minutos diariamente para leer conjuntamente con él textos muy cortos, resolver sus dudas y afianzar lo que ya sabe, es decir para ayudarlo a comprender lo que lee, bien sea en el libro de su preferencia o en alguno de los materiales que le guste al niño; mientras los demás niños están ocupados en la realización de otra actividad, previamente asignada.

¿Cómo leer un texto al alumno cuando aún no sabe leer?

Seleccionar textos cortos, preferiblemente con muchas ilustraciones, que permitan predecir el mensaje contenido en ellos. Revisar cuidadosamente el contenido asegurándose que presente información nueva para los niños, pues, enfrentar lo desconocido es lo que despierta su interés.

Preparación de la lectura

Es indispensable que la maestra lea previamente el texto y prepare las actividades que piensa realizar con los alumnos, para que aproveche ciertas características contenidas en él con la finalidad de atrapar la atención de los niños, para ello puede:

Crear expectativas sobre el texto, diciéndoles, por ejemplo: vamos a leer un cuento muy interesante que habla de seres extraordinarios, ¿Cómo serán esos seres? ¿Qué clase de vida llevarán? ¿Qué dirá el que escribió este cuento?
Pedir a los niños que imaginen qué va a pasar en el cuento. Esas predicciones se pueden hacer a partir del título o tratando de interpretar las ilustraciones contenidas en la carátula.
Pedir a los niños que hagan preguntas sobre el tema que se va a leer.
Comentar la carátula, el título y las ilustraciones.
Leer el título y escribirlo en el pizarrón.

Después de la lectura del texto

- Se deja que los niños expresen libremente sus opiniones sobre el texto.
- Se sugiere a los niños que comenten entre sí, para que cada uno pueda dar su propia interpretación del texto.
- Se pueden realizar otras actividades voluntarias, o sea que surjan de los propios niños, como realizar dibujos relacionados con el tema leído, reconstruir el texto en forma oral o escrita.
- Se puede reconstruir el texto en forma oral, preguntando ¿Qué pasó primero? ¿Qué palabra del cuento nos permite saber lo que pasó al principio? ¿Qué ocurrió después? ¿Cómo finaliza el texto?

Es importante destacar que la lectura en voz alta no siempre debe concluir con actividades de post-lectura como las expuestas anteriormente, en algunas oportunidades se dejará abierta la posibilidad de hacer o no comentarios.

¿Cómo leer textos cuando los niños ya saben leer?

Algunas veces, la/el maestra/o leerá para los alumnos (ver orientaciones para leer en voz alta) y otras, los alumnos/as leerán por sí solos. Para leer a los alumnos se procede de la siguiente manera:

Preparación de la lectura

La/el maestra/o:

- Proporciona un listado de los títulos que tiene disponibles para leer en el aula. Éstos deben tener situaciones y personajes interesantes, vívidas descripciones, palabras bien seleccionadas y frases bien elaboradas, en lo posible, deben presentar imágenes que permitan la predicción sobre el contenido del texto.
- Conjuntamente con los niños elige los textos para leer.
- Debe visualizar y pensar las ideas tratando de seguir al autor (identificar la idea o ideas que se repiten y pensar que hay de nuevo en una idea que se repite en el texto).
- Crea la necesidad de leer ese texto.
- Resalta el propósito de la lectura.
- Informa quién escribió el texto y si es posible informa sobre algunos datos biográficos del autor.
- Suministra el texto a cada uno de los niños.
- Solicita la lectura del texto tratando de buscar el significado, para ello, pide a los niños enfrentar el texto pensando en lo que quiere decir, esto es, intentando encontrar el mensaje.

Ejecución de la lectura

Leer individualmente el texto en forma silenciosa. Es aconsejable que cada niño tenga su texto, pues cada persona tiene su propio ritmo de lectura y eso se debe respetar.

Dar suficiente tiempo para realizar la lectura (generalmente se observa que a medida que van terminando de leer los niños levantan la cabeza, en este caso, pueden dirigirse hacia el rincón de lectura o al rincón de juego, para realizar una actividad de su agrado, mientras que sus compañeros terminan de leer).

Después de la lectura

Pedir a un voluntario que lea en voz alta el texto (opcional)
Otras veces, la/el maestra/o lee el texto en voz alta para el grupo y luego propone actividades que inviten a los niños a imaginar a partir del texto leído, por ejemplo les puede preguntar ¿qué pasaría si el caballo del cuento hablara? ¿Cómo estará vestido el mendigo?

Dejar que los niños se expresen libremente sobre el texto, también, se puede facilitar la comunicación oral con preguntas encaminadas a que construyan varias versiones del texto trabajado, pues no se trata de reproducir textos ni modelos sino de que los niños se representen de qué trata la historia. Es conveniente que el docente tenga presente que las actividades de lectura, no necesariamente, deben culminar con recuentos por parte de los alumnos o con la reescritura del texto leído, lo cual puede interpretarse como una forma de evaluación. Cuando la lectura se realiza con la intención de desarrollar en el niño la imaginación y la creatividad, no se debe evaluar, porque coarta la participación espontánea en actividades posteriores.

¿Qué hacer cuando los niños leen por sí mismos?

Se procede de manera similar a la antes expuesta. Cada niño debe tener su propio texto y leer individualmente, enfrentando la lectura con un propósito claro, guiado por la búsqueda del significado, es decir, tratando de comprender el mensaje. Como cada lector tiene su propio ritmo de lectura, los niños terminarán de leer en momentos diferentes, entonces, a medida que van terminando se les puede pedir que comenten en parejas lo leído, de manera que todos tengan la oportunidad de expresar sus interpretaciones.

Para finalizar la actividad, se puede proponer una conversación con todo el grupo en la que se intente recuperar lo que quería expresar el autor, tratando de que los niños hagan interpretaciones más allá de lo literal, con el propósito de ayudarlos a establecer variedad de relaciones a partir de la lectura.

En otras oportunidades, se deben leer cuentos fantásticos a los niños para que ellos den rienda suelta a la imaginación a partir de lo que escuchan.

¿Por qué es importante leer cuentos a los niños?

- Porque el lenguaje de los cuentos dirigidos a los niños tiene características lingüísticas que facilitan la entrada al mundo de los textos orales y escritos.
- Porque los niños toman distancia de los hechos de su propia vida y de la de los otros, reflexionan acerca de los mismos, interpretan, repiensan, reinventan su historia y las ajenas otorgando sentido a lo vivido.
- Además, cuando los niños escuchan leer aprenden a:
  - Participar como audiencia (intervienen y escuchan en el momento oportuno)
  - Reproducir respuestas verbales basados en lo escuchado.
  - Memorizar historias.
  - Incorporar a su propio lenguaje rasgos lingüísticos de los discursos escritos.
  - Participar en determinadas partes del discurso, asumiendo roles de algunos personajes, repitiendo refranes, expresiones, versos.

¿Para qué leer cuentos y comentarlos?

Los niños se benefician de los comentarios y las reacciones que ejecuta la/el maestra/o durante la lectura, tienen oportunidad de acceder a los puntos de vista de sus compañeros y confrontarlos con los suyos, a fin de reflexionar acerca de los mismos, de aceptarlos o de refutarlos. Mediante las conversaciones sobre la lectura, los niños aprenden a negóciar con el texto pues se dan cuenta que hay aspectos que permiten una interpretación más libre y otros que no.

¿Cómo leer cuentos?

Los cuentos pueden leerse en voz alta sin interrupciones ni comentarios finales y en forma interactiva, esto es, abriendo un espacio para la formulación de impresiones iniciales sobre lo que se va a leer y después de la lectura para expresar comentarios, opiniones y especulaciones sobre las relaciones entre los distintos personajes, sucesos, objetivos, entre otros.
Para estimular la formulación de impresiones iniciales se puede, con el ejemplar del cuento a la vista de los niños, proponer preguntas como:

- ¿Qué vemos en la carátula?
- ¿Les recuerda algo que hayan visto antes?
- ¿De qué tratará este cuento?

Luego se pueden mostrar las ilustraciones del libro y permitir que los alumnos realicen comparaciones espontáneas entre lo que dice el texto y los dibujos y den sus propias versiones. También se pueden activar conocimientos sobre otras historias, vistas en la televisión y hablar un poco sobre ellas.

Se procede a la lectura del texto.

Al finalizar la lectura, se propone una conversación sobre lo leído en la que se propicia la participación de los niños de manera que ellos expresen, mediante la utilización del discurso directo, su apreciación sobre el cuento, lo que imaginaban que podían haber sentido los personajes, el punto de vista del protagonista y sus sentimientos, para ello, pueden plantearse preguntas como:

- ¿Qué pensaste/ entendiste/ opinas acerca de determinado personaje, acciones, sentimientos, consecuencias?
- ¿Qué personaje te pareció más importante y por qué?
- ¿Qué personaje te gustó menos y por qué?
- ¿Cómo se habrá sentido determinado personaje...?
- ¿Te gustaría que determinado personaje fuera de otra manera, cómo te lo imaginas?
- ¿Qué hubieras hecho/ pensado / sentido tú en una situación similar?
- ¿Qué te gustó del cuento?
- ¿Hubo alguna parte del cuento en la que hubieras querido saber más?
- ¿Qué parte(s)?

El/la docente participa aportando sus propias opiniones al intercambio, formulando preguntas que faciliten la explicitación de información

que resulte ambigua o confusa para los oyentes, sin perder de vista que lo más importante es la valoración del pensamiento del niño y la palabra de todos los participantes.

Se recomienda leer a los niños pequeños cuentos clásicos y de hadas, pues son los textos más apropiados para que ellos realicen múltiples especulaciones y dejen volar su imaginación.

¿Cómo derivar actividades a partir de la lectura?

Se toman mensajes de los textos leídos para proponer situaciones de relectura y de escritura, que inviten a los niños a retomar el significado de algunos textos.
Cuando las actividades de aula surgen de una lectura, las mismas, están planteadas dentro de un marco de referencia que es el texto leído, esto es, están contextualizadas lo que facilita el trabajo del alumno. A partir de un texto leído, bien sea, por la maestra o por los propios niños, se pueden derivar actividades que les permita: conversar sobre un determinado tema, expresar sus puntos de vista, pensar en ideas opuestas o relacionadas con el mismo, interrogar, identificar o formular algún problema a partir del texto, imaginar, crear.

Escritura

Tradicionalmente, la copia, el dictado y las planas se han utilizado como modos institucionales de escritura infantil lo que ha implicado elegir para los niños una serie de temas universales como composiciones sobre la bandera, el primer día de clases, las vacaciones, entre otros. Hoy está demostrado que la verdadera escritura consiste en escribir lo que se siente, se piensa y se sabe, de tal manera que si se les permite a los niños escribir libremente, esto es, componer sus propios mensajes, se les está dando la oportunidad de que expresen y comuniquen lo que piensan y sienten sobre lo que saben y ven.

¿Cuándo proponer la escritura?

Desde que los niños aún no saben hacerlo por sí solos, en este caso, como ellos tienen poca experiencia, se les pide que escriban su nombre o nombres de objetos conocidos, pero esta tarea requiere de acompañamiento y orientación por parte del docente quien tendrá a mano las herramientas (textos escritos, distintos tipos de letras, palabras que hayan sido trabajadas en clase) que faciliten al niño construir su escritura. Se requiere además, que el docente conozca el proceso de adquisición de la escritura para que pueda interpretar los escritos de los niños y sepa encauzar la ayuda cuando ellos escriben.

Proponer diariamente situaciones de escritura diferentes a la copia y la plana

¿Qué hacer para que los niños aprendan a escribir? ¿Qué deben escribir los niños?

Para que los niños aprendan a escribir. Se debe dedicar tiempo de la jornada escolar no a la copia ni a las planas sino a la escritura de textos cortos que exijan del niño poner de manifiesto tanto lo que saben así como sus dudas sobre el lenguaje que se escribe. Para ello, se pueden usar los textos que se deben leer diariamente en el aula, se solicita a los alumnos más pequeños o que no saben escribir fluidamente , escribir, por ejemplo, nombres de objetos, nombres de personajes, dos nombres relacionados, nombres opuestos, listas de animales que realizan determinadas acciones, listas de animales y sus voces, secuencias de hechos que se suceden en el texto leído o en una situación real; se acompaña al niño mientras escribe para responderle sus dudas y estimular el establecimiento de relaciones entre lo que sabe y lo que pretende escribir.

Además, los niños que ya saben escribir deben escribir textos de distintos géneros, como: cuentos, noticias, cartas, poesías, mensajes variados, por ejemplo para un afiche alusivo a una celebración, entre otros. Se debe tratar de que, cada vez más, sus producciones escritas se acerquen lo mejor posible al tipo de texto solicitado, por ejemplo los niños de segundo grado en vez de escribir un cuento como una secuencia de hechos sin principio ni fin, deben producir cuentos con estructura narrativa, es decir que se parezcan a un cuento, que presente inicio, planteamiento de un problema, secuencia de acciones para resolver el problema, desenlace y final.

¿Qué hacer con la copia?

La copia dejará de ser la actividad que llena la mayor parte del tiempo escolar de los primeros años, para convertirse en una actividad con sentido y con una finalidad concreta, esto quiere decir que se copiarán textos cortos solamente para memorizar o para recordar cierta información. No se deben solicitar planas dado que esa actividad no tiene sentido para los niños porque consiste en repetir el mismo texto muchas veces y además los cansa. Si se quiere mejorar la caligrafía, la mejor manera de lograrlo es escribiendo para un destinatario que puede ser la mamá o un amigo, pues el hecho de saber que lo que se escribe va a ser leído por alguien estimula para hacerlo de la forma más clara posible.

¡Recuerde!

Escribir por escribir o por ocupar el tiempo no se debe proponer, esto hace que el niño pierda interés tanto por la actividad escolar como por la escritura.

Hay una actividad muy interesante que podría confundirse con la copia, pero que en realidad no lo es porque no se trata de copiar al pie de la letra un texto; es la REESCRITURA, esta actividad que merece la pena trabajarla en el aula, consiste en solicitar a los niños, una vez leído o trabajado un texto, que lo escriban con sus propias palabras, es decir que elaboren su propia versión de ese texto. Para hacer esto los niños, generalmente, acuden al texto fuente con la idea de apoyarse en él y asegurar- se que se parece al que están escribiendo, esto es válido hacerlo, pues de esta manera se van apropiando de los distintos géneros textuales.

Lógicamente, la reescritura como nueva forma de producir textos, por parte de los niños, requiere de la revisión del docente, no para fijarse solo en la ortografía o para calificarlos de buenos o malos, sino para ayudar a los niños a producir textos cada vez de mejor calidad, esta revisión debe hacerse de manera individual, formulando preguntas que ayuden al niño a prestar atención a los detalles que ha pasado por alto al escribir o que afecten el significado del mensaje. Durante la revisión, se puede ayudar a los niños, por ejemplo, a ver la secuencia del texto, a reconocer las ideas y a observar la forma en que se expresan y se entrelazan las ideas en el texto dado, para que traten de hacerlo con su propio texto.

¿Qué hacer con los escritos de los niños?

Ante todo, vale la pena recordar que no todos los niños llegan a la escuela con la misma preparación, pero sí con un interés propio por leer y escribir.
La primera mirada a los escritos de los niños debe centrarse en ver qué conocimientos muestran en ellos sobre el lenguaje escrito, pues la escuela tiene la responsabilidad tanto de descubrir lo que los niños ya saben sobre la lectura y la escritura como de ayudarles a hacer conexiones con lo que creemos que deben saber.

El niño que apenas se está iniciando en la lectura y la escritura, escribe de una manera que para un adulto no dice nada porque no se parece a la verdadera escritura (forma convencional), pero cuando se le pide que lea lo que acaba de escribir, se observa que en lo que logró consignar en el papel quiso expresar un significado; es en ese momento, cuando el docente valiéndose de una variedad de estrategias como por ejemplo decirle: indícame qué dice aquí, dónde está tu nombre, si en vez de esta letra colocamos esta otra ¿Qué dirá? ¿Qué podemos agregar para que diga...? mostrándole cómo se escribe la palabra, va ayudando al niño para que sus escritos se acerquen cada vez más a la forma convencional de escribir.

Cuando los niños no saben escribir convencionalmente, en un primer momento, escriben con grafías que no son las letras del alfabeto, pero a medida que ven las palabras escritas y les ayudamos a escribirlas, van empezando a conocer y a usar las letras intentando escribir de forma convencional. Puede observarse, en un momento más avanzado, que cuando los niños escriben nombres, siguen una progresión de acuerdo con el orden de emisión de la palabra. Por ejemplo, para escribir uma ñana" primero atienden al primer segmento de la palabra —ma- (sea fonema o sílaba) y la van nombrando a medida que la escriben y hasta que no resuelven la escritura de esta parte no prosiguen con el siguiente segmento —ña- y así hasta que terminan la palabra. En un siguiente momento, los niños escriben la palabra con más facilidad y, en ocasiones, omiten algunas letras, lo cual se remedia verificando con el niño la escritura adecuada. Como puede observase, el niño necesita compañía en el momento que escribe para verificar su escrito así como ayuda para resolver sus dudas y de esta manera aprender a escribir solo.

Cuando los niños ya saben codificar, esto es, escriben como se debe escribir, se les propone actividades en las que ellos tengan que escribir por su propia cuenta indicándoles claramente el tema, el género (cuento, fábula, noticia, carta) y el destinatario, es decir a quien se dirige el texto. Una vez escritos los textos, se revisan conjuntamente con cada niño, centrándose en el mensaje, para ello se procede de la siguiente manera:

- Lo primero que se debe hacer es verificar con el propio niño qué quería decir al escribir.
- Luego se observa si lo que está escrito es lo que él quería decir, en ese momento se le da la oportunidad de hacer los cambios que él considere necesarios para mejorar la expresión de las ideas.
- Posteriormente, se revisa el orden de las ideas, es decir cuáles deben ir al comienzo, en el centro y al final del texto, con el propósito de que lo escrito por el niño conserve la estructura del texto solicitado, es decir, que las ideas estén organizadas según el texto solicitado, por ejemplo, si el niño está escribiendo un cuento se debe chequear que tenga inicio, problema, acciones para resolver el problema y desenlace y simultáneamente se revisa la ortografía y la redacción.

Todo lo anterior implica para el/la maestro/a tiempo diario de dedicación y paciencia, pues la revisión de los escritos debe realizarse con la finalidad de ayudar a los niños a elaborar textos claramente expresados y bien organizados.

¿Y el dictado qué?

El dictado tal como se ha venido haciendo en el aula nombrando sílaba por sílaba o palabra por palabra para que el niño oiga y luego escriba, no tiene sentido para el niño, pues pareciera que se trata de una adivinanza, por una parte, el niño no sabe qué es lo que va a escribir porque no conoce el texto y, por la otra, tampoco sabe para qué va a realizar esa actividad, en consecuencia, no puede usar estrategias de predicción que le permitan confirmar silo que está consignando en el papel es correcto o no. Se sugiere entonces, que cuando se vaya a efectuar dictado se haga de textos Cortos para recordar y que se lea previamente el texto a los niños para que ellos sepan de qué se trata.

En resumen, hacer dictado como una actividad rutinaria con la idea de mejorar la escritura no vale la pena, lo que sí ayuda a escribir bien es tener la oportunidad de expresar las ideas por escrito, con la certeza que alguien las va a leer. Cuando el niño sabe que alguien va a leer lo que escribió, se esfuerza por hacerlo de la forma más clara posible.

El dictado entre los niños es una excelente actividad para favorecer la cooperación durante el proceso de escritura. Por ejemplo, cuando se propone la escritura en parejas de una nota para los padres, se desencadena la confrontación de conceptual izaciones y el intercambio de conocimientos que promueven progresos muy importantes que le permiten al niño escribir cada vez más con mayor seguridad, pues cada niño propone qué escribir y cómo cree que se hace. Por ejemplo, en primer grado, la discusión entre dos parejas, del trabajo realizado previamente por cada pareja, con la intervención indispensable de la maestra, permite llegar a una escritura más próxima a la convencional que la producida originalmente por cada niño. Por otra parte, la confrontación en la clase total de las versiones producidas por los grupos permite ampliar los conocimientos sobre el sistema de escritura y producir escritos cada vez más ajustados al sistema alfabético.

Otra manera de realizar el dictado de manera útil, es convertirlo en una situación de escritura colectiva de un mismo texto en la que los niños dictan a la maestra y mientras ella escribe en el pizarrón las ideas que van surgiendo, comenta con los niños cuál es la mejor manera de expresarlas y va chequeando la ortografía, es decir se va revisando parcialmente el texto hasta que el mismo se escribe en su totalidad.
Es importante enfatizar que se debe permitir a los niños escribir con libertad, creativamente y sin que sea sobre un asunto predeterminado, lo que significa invitarles a poner sobre el papel no sólo sus ilusiones y sueños sino también sus penas y temores, sus frustraciones y pesadillas.

La tarea escolar debe complementarse con trabajo en el hogar, con esa finalidad se le asignan las tareas a los niños, pero éstas no deben ser repetición textual de lo que se ha realizado en clase, sino que deben ser actividades que exijan el establecimiento de relaciones entre lo que los niños saben yio que deben aprender, en lo posible, las tareas deben ser actividades nuevas y atractivas, para ser discutidas o comentadas al día siguiente en el aula.

Niveles de adquisición de la lengua escrita

Hace poco más de dos décadas el interés de los investigadores en lectura y escritura se ha centrado en la manera como los niños aprenden a leer y escribir, sus hallazgos han confirmado que los niños en su intento por alfabetizarse pasan por distintos niveles de comprensión y aprendizaje del sistema de escritura, éstos son: presilábico, silábico, silábico-alfabético y alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1985; Telleria, 1996).

El nivel presilábico se inicia con la diferenciación por parte del niño entre dibujo y escritura; su producción escrita se caracteriza por trazados en el papel que no se parecen a las letras convencionales, aunque el niño produzca estas escrituras se le debe leer, indicarle dónde y qué dice y pedirle que escriba; de esa manera va avanzando en sus conocimientos hasta que descubre que las palabras se componen de sílabas y entra en siguiente nivel.

El nivel silábico que se caracteriza porque el niño lee nombrando sílaba por sílaba y representa por escrito cada sílaba con una grafía, aunque esa grafía no sea la que corresponde, por ejemplo para escribir conejo va nombrando cada sílaba al tiempo que escribe lo e n/. En este momento el interés del niño está centrado en las sílabas, entonces hay que continuar leyendo con él, se le pide que lea y escriba haciendo énfasis en la representación de las sílabas respondiendo sus preguntas para que logre construir palabras completas. De esta manera el niño descubre que las sílabas se representan con más de una letra y empieza a esforzarse por escribir convencionalmente, pasando así a una nueva fase de conceptualización.

El nivel silábico-alfabético que se caracteriza porque el niño/a escribe mayoritariamente las palabras con sus correspondientes sílabas y muestra gran interés por escribir sin que le falten letras, pregunta frecuentemente ¿Con cuál se escribe? ¿Cuál le falta para que diga...? y de esa manera pasa al **nivel alfabético** que se caracteriza porque el niño comprende cómo funciona el sistema de escritura, esto es, se da cuenta que cada letra del alfabeto tiene un valor independiente y se esfuerza por escribir de forma completa, entonces se le presenta el problema de or-

tografía pues debe saber exactamente con qué letras se representan las sílabas, dónde puede dividir las palabras y dónde separar una palabra de otra, pues normalmente cuando se habla no se percibe la separación entre palabras, por ejemplo al decir “a las ocho” puede escucharse como “alajocho” y así lo escribe el niño, para resolver este problema el niño debe leer y escribir mucho, pero en este caso copiar no ayuda, la única manera de aprender a escribir bien es que el niño se vea en la obligación de pensar para escribir.

A continuación aparece un cuadro que presenta las características de la evolución de la escritura de los niños desde sus inicios hasta que logran alfabetizarse. Dicho cuadro se propone como un instrumento que tiene como finalidad ayudar al docente a comprender qué significan los escritos de los niños y actuar en consecuencia, es decir, acompañarlos en la lectura y la escritura para guiar sus avances. Además, permite visualizar y registrar las características de los escritos de los niños, tanto en forma individual como grupal, en cualquier momento, no para etiquetarlos o clasificarlos en un determinado nivel y esperar que avancen al siguiente, sino que lo que interesa es conocer el nivel de conceptualización que muestran los niños cuando escriben y tomar lo que hacen como punto de partida para ayudarlos a pasar a niveles más avanzados en su modo de escribir.

Se recomienda que los docentes al inicio del año escolar y de cada lapso recojan muestras de escritura de los niños con el fin de conocer el nivel de escritura en que se encuentran antes de que escriban convencionalmente. Esto quiere decir que los niños al llegar a la escuela no necesariamente escriben como lo hacen los adultos, por eso se hace necesario conocer cómo escriben. Para ello se procede de la siguiente manera:

- Se elige un lugar del aula, donde el niño pueda trabajar sin interrupciones; este lugar debe estar desprovisto de materiales escritos para que el niño no trate de copiar sino que escriba como él cree que se hace. El/la docente debe trabajar con cada niño individualmente sin establecer límite de tiempo.
- Se le entrega al niño una hoja en blanco y un marcador de punta fina o bolígrafo para que el niño escriba. Esto se hace con la finalidad de que la producción escrita del niño se pueda leer.
- Sin indicarle como colocar la hoja ni el lugar donde debe escribir, se pide al niño que escriba una palabra de dos sílabas, por ejemplo, pera. Cuando termina de escribir se le pide que lea indicando con su dedo la palabra, a medida que lo hace. Luego se hace lo mismo con una palabra de tres sílabas (ejemplo, manzana) y una de cuatro (mandarina).
- Finalmente, se le pide que escriba una frase corta, por ejemplo, “el niño come pan”. Se espera con paciencia que el niño finalice su producción escrita y luego se le pide que la lea.
- Es muy importante que el maestro observe detenidamente todo lo que el niño realiza y que lleve un registro por escrito de la actuación del niño mientras escribe, por ejemplo: cómo coloca la hoja al escribir, dónde empieza a escribir, si nombra la palabra o las sílabas a medida que escribe, si las lee de una sola vez; si señala con su dedo cada sílaba o si pasa su dedo rápidamente por la palabra, si realiza preguntas, cuáles, si quiere dibujar, qué hace.
- Luego de finalizado este trabajo con los niños, la maestra debe contrastar la producción de cada niño con las características definidas para cada nivel de la escritura que aparecen en el cuadro de registro, colocando una señal de chequeo a las características presentes en la columna que corresponde a su número de la lista de asistencia.
- Una vez finalizada la recolección de muestras de todos los niños
- el docente podrá visualizar en el cuadro de registro el nivel de escritura en que se encuentra cada niño y el nivel del grupo en general. Esta información debe ser aprovechada por el maestro para proponer situaciones de aprendizaje a cada niño individualmente, así como al grupo en general, a fin de favorecer el avance en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Niveles	Características de la escritura	N° de alumnos								
Pre-silábico	Hace grafías y a veces añade dibujos Grafías variadas convencionales y/o no convencionales. La escritura llega hasta el final de la hoja Inicio de control en la cantidad de grafías Comienzo de conciencia del tamaño de la palabra (Hormiga con pocas grafías y elefante con muchas) Escritura de la palabra de acuerdo al tamaño del referente Presencia de algunas letras que parecen números Uso de variedad de grafías convencionales Grafías convencionales solamente Inicio de establecimiento de hipótesis de cantidad (Con menos de 3 grafías no se puede leer) Inicio de establecimiento de hipótesis de variedad (Con grafías iguales no se puede leer) Intenta hacer recortes sonoros mientras escribe y al leer Al leer nombra la palabra que se le ha pedido escribir Lectura de la palabra completa en ocasiones con alargamiento para hacer corresponder lo escrito con la palabra Anticipa significados a partir de las imágenes	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Silábico	Uso de una grafía por sílaba (A LA por zapato) Las grafías no corresponden necesariamente a la letra de la sílaba (c u 1 por caballo) Correspondencia sílaba grafía, usando la vocal o consonante que aparece en la sílaba, (para zapato a a o, z p t, a po). Formas escritas fijas, al leer nombre e indica cada sílaba (q para co, ca, cu)									
Silábico-Alfabético	División de silabas en sus letras alfabéticas correspondientes Uso de grafías solamente convencionales. A veces usa criterio alfabético y otras silábico (ca b o para caballo) Uso de formas fijas: casa, zorro Uso de combinaciones: c + c + y (bro) c + y + c (con)									
Alfabético	Uso de la cantidad de letras que contiene la palabra. Hace corte silábico al leer pero su lectura es más rápida Uso consistente de la sílaba c + y Uso invertido de combinaciones: le por el Uso de las combinaciones c + c + y, en la mayoría de los casos Aparición de la segmentación de las palabras. Conoce y utiliza las funciones de la escritura.									
Recién	Inversión del orden de las letras en las palabras Alfabetizado (nuestor por nuestro) Sustitución de letras en las palabras Ej: (cabayo, cavallio por caballo) Dificultad para expresar sflabas de tres (bol por blo, pro en vez de por) Uso de signos de puntuación sin que necesariamente se respeten las normas. Escritura correcta de la mayoría de las palabras Preocupación por la ortografía Composición de mensajes por propia iniciativa Dificultad para separar las palabras en sílabas En ocasiones no se deja espacio entre las palabras (ami megusta) Al leer nombra las palabras completas con seguridad, en ocasiones nombra exactamente las sílabas en las que tiene duda Lee cualquier libro de texto									

Actividades para jugar con el lenguaje Jugar con la tradición oral

Inventemos trabalenguas

La tradición oral cuenta con una gran variedad de trabalenguas, que desde tiempos atrás, los niños han usado para jugar, precisamente porque tal como lo expresa su definición, tratan de «trabarle la lengua» Pareciera que los trabalenguas son ejercicios de pronunciación, debido a la reiteración de sonidos semejantes, pero en realidad constituyen también un dulce ejercicio de imaginación.

- Para desarrollar esta actividad se procede de la siguiente manera:
- Se pide a los niños que digan los trabalenguas que saben. Luego, se invitan a crear nuevos trabalenguas, pueden hacerlo en parejas o en grupos pequeños y tomar como punto de partida palabras de difícil pronunciación, que suenen parecido o que presenten sílabas repetidas.
- Una vez listos los trabalenguas pueden leerlos y tratar de memorizar algunos para jugar a decirlos rápido sin que se les trabe la lengua.
- Se sugiere a los niños que elijan el trabalenguas que les gustó más y lo copien para que lo agreguen a su repertorio. (Robledo y Rodríguez, 1998)

Adivina adivinador

La adivinanza, como la vida, es un enigma, uno pequeño. Además de ser un juego de ritmo y sonido, la adivinanza es un pequeño misterio expresado en palabras, tan frágil y hermoso como un pétalo. Es un reto para la astucia, para la inteligencia, para la imaginación y para la agilidad de la mente. Jugar a las adivinanzas inicia a los niños en la vivencia de la poesía y del humor. (Macías, 1995:43)

Esta actividad se inicia solicitando a los niños que recuerden las adivinanzas que saben, a medida que se dicen algunas, surgen otras lo que se convierte en un juego. Cuando se termina el repertorio, se invita a los niños a que inventen nuevas adivinanzas.

Para que los niños inventen se le dan algunas pistas, por ejemplo:

- Se puede tomar un objeto conocido por todos los niños (como una fruta o un juguete), se les pide que observen cuidadosamente su forma, textura, color, apariencia, olor, sabor y alguna otra cualidad específica del objeto en cuestión, una vez verbalizadas las características, a partir de éstas, se hace una definición del objeto.

- Luego se compara ese objeto con algo y se asocian las características encontradas con las del nuevo objeto.

- Se procede a redactar las adivinanzas. Se les sugiere que pueden hacerlas en verso o con palabras que rimen.
- Se construyen con los niños algunas adivinanzas y una vez que han aprendido ellos redactan las propias y las prueban para ver si funcionan.

Quién se sabe otro refrán

Se ha considerado el uso del refrán como un elemento disparador de la creatividad verbal, por dos razones: primera, porque las posibilidades de aplicación de un refrán dado son infinitas y, segunda, porque cada uso concreto del refrán implica una operación metafórica específica.

Los refranes evocan esquemas ricos en imágenes e información, como conocimientos sobre animales comunes, objetos y situaciones. Dichos esquemas incluyen no sólo información de nivel genérico como relaciones causales y forma de los eventos, sino también detalles específicos e imágenes concretas. Al entender un refrán, se observa que no sólo puede aplicarse a una persona o a una situación, sino a un grupo más amplio o a distintas situaciones.

- Se les lee a los niños un texto en el que usen refranes y se comenta con ellos qué se quería expresar mediante los mismos.
- Se les invita a que digan los refranes que conocen y silo recuerdan pueden decir en qué situaciones los oyeron.
- Luego se organizan los niños en grupos de tres y se les entrega un texto con varios refranes para que ellos elijan uno e imaginen una situación en la que se pudo originar dicho refrán (se trata de que los niños apliquen los refranes a situaciones imaginarias).
- Los grupos que quieran presentan sus situaciones.
- Se pide a los niños que pregunten, a otras personas, refranes y traigan por escrito alguno diferente a los ya trabajados, para compartirlos con el grupo en otra oportunidad.

Involucrar a la familia en la enseñanza de la lectura y la escritura

Es necesario que la familia colabore en forma efectiva en el desempeño de los niños en lectura y escritura.

El aprendizaje de la lectura y la escritura no es solamente responsabilidad de la escuela, el hogar debe constituirse en una rica fuente de oportunidades para ayudar a los niños a leer y escribir cada día mejor. Para ello, es necesario involucrar a los padres en el aprendizaje de los niños comprometiéndolos para que ayuden a sus hijos con la lectura y la escritura en el hogar realizando actividades como las siguientes:

- Leer con su niño casi todos los días. Ayudarlo a ver la lectura como fuente de diversión.
- Buscar libros que se correspondan con los intereses del niño, por ejemplo, sobre animales, deportes, carros, otros, permitiendo que ellos seleccionen lo que les gustaría leer.
- Pedir a su niño que le lea y escucharlo con paciencia.
- Después de la lectura, preguntar al niño qué personaje o evento le gustó más de lo leído.
- Invitar al niño a participar en las conversaciones familiares, escucharlo con paciencia, permitir su intervención y entusiasmarlo a dramatizar.
- Invitar al niño a cantar, a realizar juegos de rimas, compartir con él versos, trabalenguas, cuentos y a jugar con sonidos y palabras que ya conoce.
- Asegurarse que el niño vea a los miembros de la familia leyendo el periódico, revistas, libros y otros materiales.
- Leer con su niño todo tipo de información que vea en la calle cuando salen.
- Compartir con la familia narraciones y pedir al niño que invente su propio cuento cuando se va a dormir.
- Pedir al niño que haga la lista de compras o escriba cartas o notas.
- Animar al niño para que él escriba cuentos, listas y poemas.
- Ir a la biblioteca con el niño.
- Invitar al niño a dramatizar narraciones o a simular un teatro títeres cuando juega con sus hermanos y amigos.
- Hablar con la maestra para estar al tanto de lo que están aprendiendo los niños en la escuela y hablar sobre esos temas.
- Ayudar al niño en la realización de las tareas.
- Evitar asignar copias y planas pensando que con esas actividades los niños aprenden a escribir bien, en vez de eso, se le debe animar a escribir sus propias ideas.

Sabemos que muchos padres son analfabetos y, por lo tanto, no pueden ayudar a los niños a leer y a escribir, pero seguramente pueden delegar dicha responsabilidad a los hermanos mayores u otras personas cercanas que puedan hacerlo.

CAPITULO 3

Transitando en el aula caminos para leer, hablar y escuchar

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra (Paulo Freire, 1997).

1. Fundamentos curriculares

Con la finalidad de responder a los propósitos del aprendizaje de la Lengua en todos los niveles educativos y en función de ofrecer al docente orientaciones y estrategias para su enseñanza, se presentan a continuación actividades relacionadas con las áreas de lenguaje, con los objetivos generales del área, con los bloques de contenido (definidos para la primera y segunda etapa de Educación Básica) y con las competencias de lenguaje para la tercera etapa de Educación Básica y para el Ciclo Diversificado.

Los Programas de Lengua y Literatura de la primera y segunda etapa de Educación Básica se organizan en seis bloques de contenido, los cuales son:

- Interacción Comunicativa Oral
- Interacción Comunicativa Escrita
- Información e investigación
- Reflexiones sobre la Lengua
- Literatura: El mundo de la Imaginación
- Comunicación, Individuo y Sociedad

Lo que varía en los programas de una etapa a otra es el nivel de complejidad con que se deben abordar los contenidos. Las competencias que se proponen desarrollar en los alumnos en estas primeras etapas, a lo largo de su escolaridad, son las siguientes:

1. Participar con adecuación, respeto y originalidad en conversaciones y exposiciones orales como hablante y como oyente.
2. Comprender diversos textos narrativos, instruccionales y expositivos escritos,
3. Producir textos narrativos, descriptivos y expositivos coherentes según la intención y situación comunicativa y de acuerdo con los elementos normativos de la lengua.
4. Desarrollar la capacidad de investigación y búsqueda permanente de la información.
5. Reconocer la literatura como fuente de recreación, de goce estético, de valoración de su acervo cultural y desarrollo de sus posibilidades creativas e imaginativas.
6. Participar en los procesos de interacción comunicativa relacionados con su entorno natural y socio cultural.

Los programas de Castellano y Literatura del Ministerio de Educación para la tercera etapa de Educación Básica también establecen las competencias específicas para el área del lenguaje, así como los objetivos de aprendizaje en esta área, que deben ser alcanzados por los alumnos.

Competencias de lenguaje para la tercera etapa de Educación Básica

1. Expresar, juicios, opiniones, ideas y creencias de manera clara y coherente en cualquier situación comunicativa
2. Demostrar que utiliza la lectura crítica en la presentación de trabajos de investigación, en el estudio y en el análisis de textos diversos
3. Demostrar que percibe las obras literarias como fuente de placer, de información y como medio de enriquecimiento personal
4. Producir textos escritos de carácter funcional y artístico, donde se refleje su actitud crítica y exprese su creatividad y sensibilidad.

Objetivos del área de lenguaje de séptimo, octavo y noveno grado

1. Desarrollar destrezas de competencia comunicativa en actividades de expresión oral estructuradas y no estructuradas
   1.1. Participar en conversaciones y discusiones sobre temas de interés, la lectura de obras literarias y la información que recibe de su medio.
   1.2. Participar como intérprete en situaciones comunicativas estructuradas

2. Desarrollar *destrezas* de lectura crítica para el análisis de la información contenida en libros complementarios, de referencia y en la prensa diaria
   1.1. Localizar la información contenida en libros complementarios
   1.2. Analizar la información obtenida en libros
   1.3. Criticar la información de libros de referencia y de la prensa

3. Desarrollar hábitos, habilidades, conocimientos y destrezas del dominio psicoafectivo para la lectura de obras literarias
   3.1. Identificar en textos narrativos la secuencia lineal del discurso, las relaciones entre los personajes y la perspectiva narrativa
   3.2. Interpretar en textos poéticos y mediante intercambio de opiniones la subjetividad expresiva del discurso lírico
   3.3. Participar en la puesta en escena de un guión para teatro de títeres elaborado por el grupo
4. Utilizar la escritura como medio de expresión y comunicación de Experiencias, opiniones e imaginación
   4.1. Redactar en forma coherente textos funcionales relacionados con los intereses propios, de grupo y con lecturas realizadas
   4.2. Redactar textos con intención artística, demostrando la lógica de la expresión.

Objetivos propuestos por el Ministerio de Educación en los programas del área de castellano y Literatura para el Ciclo Diversificado

1. Continuar el aprendizaje funcional de la lengua a través de la
2. Literatura
3. Continuar cultivando el buen gusto literario a través de la lectura y del comentario del texto
4. Aplicar las técnicas de estudio y las de dinámica de grupo
5. Interpretar la estructura de la forma narrativa mediante la lectura y el análisis de textos
6. Comprender las características y la evolución de la forma lírica, a través de la lectura de autores de diferentes épocas
7. Reconocer mediante la lectura de textos seleccionados las características del teatro en diferentes etapas de su evolución
8. Interpretar las notas que hacen del ensayo una de las manifestaciones literarias más característica de nuestra época, en muestras representativas
9. Analizar y comprender las obras de nuestros grandes escritores americanos y venezolanos para reforzar el sentimiento americanista
10. Comprender que la literatura es vínculo de acercamiento entre los pueblos
11. Descubrir y cultivar sus actitudes creadoras.

Por lo expuesto anteriormente, en la siguiente sección se presentan estrategias y actividades que pueden ser desarrolladas conjuntamente por docentes y alumnos para favorecer situaciones significativas de aprendizaje, tanto de la lengua oral como de la lengua escrita.

2. Transitando nuevos caminos para comunicarnos oralmente

La interacción comunicativa oral

La interacción comunicativa oral supone el uso de la lengua en experiencias relacionadas con el habla, la escucha y la expresión de sentimientos, sin embargo, las posibilidades que se deriven de estas experiencias se ampliarán en la medida en que se combine la expresión oral con situaciones de aprendizaje que contemplen la lectura y la escritura como herramientas de aprendizaje y como fuentes de investigación y de recreación. En este sentido, se presentan a continuación actividades como los debates y las exposiciones, que integran las cuatro áreas del lenguaje: expresión oral, expresión escrita, escuchar y leer.

1. Los debates

Los debates que consisten en favorecer la controversia entre varias personas acerca de un tema, al igual que las demás experiencias que se desarrollen en el contexto escolar, deben abordarse en función de las particularidades del grupo, de sus necesidades e intereses de la realidad socioeconómica de los alumnos y de las características de la región en donde se encuentre inserta la institución escolar. Así, se logrará una mayor comprensión y familiaridad, sobre el tema, por parte de los miembros de la comunidad escolar. Por otro lado, la organización de los debates propiciará la definición de normas acerca del desenvolvimiento de los alumnos en relación con el respeto, la propiedad y adecuación de los participantes en el desarrollo de los debates.

¿Sobre qué temas debatir?

• **Realidades del aula**
- Rivalidades entre los miembros del grupo, liderazgo, participación.
- Diferencias de oportunidades sociales entre los miembros del grupo.
- Cambios biopsicosociales que afectan las relaciones interpersonales entre los participantes del grupo.

• **Realidades de la escuela**
- Problemas de planta física
- Insuficiencia de materiales didácticos
- Presencia de agentes externos que atentan contra la seguridad de la escuela.
- Poca participación de los representantes
- Inasistencia de los docentes
- Conservación del ambiente escolar
- Deficiencias en cuanto a las telecomunicaciones y acceso a la información actualizada.

• **Realidades de la localidad**
- Vías de comunicación
- Servicios Públicos: Sanitario, Seguridad Social, Vialidad.
- Medios de producción de la localidad
- Fuentes de empleo
- Medios de recreación, instalaciones deportivas y la organización de la comunidad.

Estos mismos temas pueden direccionarse en relación con la realidad venezolana y, abordar en consecuencia, debates en torno a la situación política, económica, social y de seguridad del país en general.
Es así como a través del abordaje de tales temáticas, los estudiantes se sensibilizan ante los hechos que acontecen en su contexto particular y 56 en el país en general. Igualmente, los alumnos tienen la oportunidad de ampliar y transformar sus posibilidades de comprensión acerca de las diferentes causas que generan el estado actual del país y la manera en que se desencadenan consecuencias que los afectan a cada uno de ellos en particular.
Por otra parte, los debates también originan Proyectos de Plantel y Proyectos Pedagógicos de Aula, pues al asumir cualquiera de las temáticas, los estudiantes necesitan conocer sobre el problema planteado y, por consiguiente, emprender un proceso de búsqueda de información que posteriormente sistematizarán en función de los objetivos que tenga el debate acordado.

¿Cuándo debatir?

El debate debe surgir de situaciones reales que afectan la dinámica escolar, del aula, de la localidad, del país o sobre hechos o fenómenos mundiales. También se puede debatir cuando:

• Se quiere explorar conocimientos previos sobre algún tema en particular.
• Se desea valorar interpretaciones de lectura acerca de alguna temática de modo de establecer con el grupo consenso sobre el contenido abordado.
• *Se pretende valorar producciones orales de especialistas acerca de diversas temáticas de modo de establecer con el grupo consenso sobre la forma de abordar los contenidos planteados.*

A medida que el grupo avanza en el proceso de debate el docente debe seguir a través de instrumentos de evaluación, los cambios que se producen en los participantes, de modo de establecer relaciones entre lo observado y las competencias de comunicación que se pretenden desarrollar en los estudiantes por medio de esta dinámica.
Para ello se le recomienda al maestro utilizar la observación o las notas de campo, la autoevaluación y la coevaluación entre los miembros del grupo de forma de valorar, por un lado, los progresos o debilidades de los estudiantes, y por el otro, las estrategias que él implementa antes, durante o después del debate. De esta forma, los miembros del grupo en conjunto, buscarán soluciones a las problemáticas que interfieran en el desarrollo productivo de la experiencia.

¿Cómo debatir?

Seleccionar democráticamente un tema de interés para el grupo. Establecer acuerdos previos para organizar el debate, fomentar el respeto por la diversidad de opiniones, invitar a participar, valorar los aportes de los participantes y balancear la discusión, esto es estimular la participación de todos a fin de evitar que unos pocos tomen el control de la discusión.

Retomar las ideas discutidas cuando el debate se desvíe.

Orientar la elaboración de las conclusiones.

2. Las exposiciones

Al igual que los debates, las exposiciones permiten el estudio e investigación por parte de los estudiantes y del maestro acerca de diversos temas y, en consecuencia, el aprendizaje y la reelaboración de los conocimientos por los miembros del grupo, acerca de los contenidos abordados. Se requiere la búsqueda sistemática de información, la organización de los datos y de la elaboración de esquemas, resúmenes o conclusiones acerca de los contenidos por abordar.

Esta técnica favorece el cultivo de la expresión oral, el control de la gestualidad, la expresión corporal, el control del tono de voz y la organización del discurso. Por otro lado, fortalece el autoconcepto de los estudiantes y los ayuda a superar temores ante el hecho de exponer ante una audiencia.
Igualmente, la estrategia de exponer fomenta el trabajo cooperativo y la vivencia de procesos de autoevaluación y coevaluación debido a que los participantes requieren valorar el nivel de compromiso, de producción y comprensión de la tarea emprendida.

En este sentido, es necesario que el docente:
1. Defina conjuntamente con sus alumnos el propósito de la exposición.

2. Organice la exposición en función de éste.
3. Oriente los objetivos en varias direcciones, es decir, para fomentar la expresión oral, para propiciar la investigación y favorecer el desarrollo de estrategias para aprender y manejar procedimientos para la consulta y uso de los datos.
4. Dirija el desarrollo del tema de tal manera que los participantes del grupo establezcan relaciones con sus conocimientos previos, los reelaboren y, en consecuencia, ejemplifiquen, deriven consecuencias y asuman posiciones críticas frente al tema, hecho o fenómeno en cuestión.

¿Cómo estructurar y desarrollar las exposiciones?

• Exploración de los conocimientos previos: Precisar ¿Qué se conoce acerca del tema? ¿Qué información se maneja acerca de la temática? ¿Qué falta por conocer? ¿Sobre qué temas se debe profundizar durante la investigación?
• Definición del tema y organización de los equipos: En cualquiera de las modalidades, exposición individual o grupal, el docente junto con los alumnos deben organizarse en función de:
1. Orientar las consultas bibliográficas y pedir a los alumnos que lleven al aula diferentes materiales bibliográficos para seleccionar los más pertinentes.
2. Revisar los índices de los textos y seleccionar lecturas relacionadas con la temática. (Revisar estrategias de lectura)
3. Discutir acerca de los contenidos de los temas.
4. Distribuir responsabilidades
5. Preparar material de apoyo: resumen, esquemas, secuencia lógica de la exposición, elaborar conclusiones.
6. Ensayar la exposición, preparar estrategias para cautivar a la audiencia.
• Presentación de la exposición
1. Señalar la importancia de la adecuación del tono de voz.
2. Valorar la presentación de la exposición a través de palabras propias, de modo de evitar la repetición o memorización acerca del tema en cuestión.
3. Sugerir que sólo se lea lo relacionado con hechos.
4. Armonizar el lenguaje verbal y no verbal (Uso de las manos y dirección de la mirada)
5. Establecer normas dentro del grupo en relación con la escucha respetuosa ante la diversidad de opiniones.
6. Valorar el aprendizaje a través de la técnica de la exposición como herramienta de comunicación con el grupo acerca de una temática.

• Involucrar a todo el grupo en la experiencia. Sugerirle a todos los miembros del grupo que tomen notas, elaboren un resumen, produzcan conclusiones. De esta forma la responsabilidad de la exposición no recae sólo sobre un grupo o persona, sino que tal dinámica supone la participación de todos los alumnos.

3. Otras experiencias para desarrollar

Si bien se ha resaltado la importancia de los debates y las exposiciones desarrolladas por los estudiantes, también es importante propiciar otras experiencias en las que tengan la posibilidad de observar y analizar textos que sean producidos por hablantes diferentes a los de su contexto educativo. De tal manera que dichas situaciones les permitan apreciar cómo los usuarios organizan el discurso y cómo influyen en el texto los propósitos de quien lo produce. Por ello es importante favorecer la reflexión acerca de los textos que se producen en diferentes situaciones comunicativas como:

• Observar debates televisivos: la manera como interviene el moderador para que todos tengan la oportunidad de participar, cómo mantiene el orden, cómo reorienta o centra el tema, qué estrategias utilizan los participantes, cómo se reconoce el derecho a réplica cuando se alude a alguien.

• Observar la importancia de la comunicación no verbal (gestos, posturas, miradas) también la presencia de elementos paralingüísticos (tono de voz, entonación énfasis, pausas) y la forma de tomar y ceder la palabra.

• Observar en los debates de radio o televisión el papel social de los participantes: si intervienen como especialistas en un tema, o como representantes de una institución o grupo social y de qué forma manifiestan su participación al grupo en sus intervenciones e interacciones que plantean.

• Observar en debates de radio y televisión cómo se adaptan los especialistas de un tema a una audiencia poco conocedora del tema: ¿cómo utiliza ejemplos para explicar los conceptos? ¿Cómo se diferencia el texto oral científico del informativo.

• Observar en textos producidos por los alumnos las características que los identifican como textos organizados y sistemáticos o con problemas de organización o de dicción del discurso hablado.

• Observar muestras del discurso didáctico del profesor y analizar las estrategias de que usa para asegurar la comprensión por parte de los estudiantes: repeticiones, reformulaciones, variaciones del tono de voz, énfasis, ejemplos, etc.

• Observar la estructura de un programa de noticias: sumarios iniciales, conclusiones finales, comentarios, ubicación de las noticias, la relación entre la organización del discurso hablado y la diagramación y presentación de las noticias en la prensa escrita.

• Observar en una entrevista el papel que juega el entrevistador y el entrevistado: cómo pregunta, quién habla más, cómo manifiesta el entrevistador sus discrepancias, cómo elude el entrevistado ciertas preguntas, cómo argumenta, etc.

3. Transitando nuevos caminos para formarnos y cultivarnos como lectores

Para favorecer la formación y el cultivo de los estudiantes como lectores es necesario que el docente propicie situaciones de aprendizaje ricas de experiencias que permitan a los niños y jóvenes transitar nuevos caminos que los lleven a vivir y a disfrutar la lectura como una experiencia enriquecedora. Ésta debe orientarse a cultivar sus sentimientos, sus valores, su sensibilidad y, que al mismo tiempo, se constituya en un quehacer que posibilite su transformación personal y académica.

En la escuela este proceso puede ser orientado de formas muy diversas, sin embargo, creemos que el docente puede utilizar algunas estrategias para contribuir a hacer de la lectura una experiencia significativa para los estudiantes. A continuación presentamos algunas ideas orientadoras de esta actividad.

Cómo usar los conocimientos previos en la lectura

Si entendemos la lectura como un proceso activo mediante el cual el lector procesa el texto a partir de la relación interactiva que se establece entre los esquemas cognitivos del lector y la información que el texto proporciona, es claro que la construcción del significado sólo es posible si el lector pone en juego todo su conocimiento previo almacenado en la memoria. Esto quiere decir que el significado por construir no está explícito en el texto, éste lo construye el lector gracias a la activación de sus esquemas de conocimiento apropiados.

¿Cómo es posible que suceda esta activación?

Cuando el estudiante aborda un texto lo hace siempre en posesión de una serie de conceptos, concepciones, experiencias vividas, representaciones, estrategias y conocimientos, adquiridos en el transcurso de su vida escolar y social, los cuales utiliza como herramientas para interpretar la información que el texto contiene y que determina en buena medida, la selección de la información importante, cómo la organizará y qué tipos de relaciones establecerá. De esta forma, es gracias a lo que el lector sabe o ya conoce que puede leer determinado contenido, atribuirle significado y construirlo (Coli, 1991).

Por consiguiente, es mediante el uso de esa información almacenada en el cerebro en forma de esquemas de conocimiento, que el lector construye sentido de lo que lee. Son los esquemas los que permiten hacer predicciones, establecer relaciones, formular preguntas, plantear hipótesis acerca de la relevancia de la información, confirmar o desconfirmar las predicciones e hipótesis, de manera de ir construyendo la representación mental sobre lo expresado en el texto.

Los esquemas de conocimiento, son paquetes estructurados de conocimiento y de procedimientos, almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo (Rumelhart, 1980). Coll (1991), también los define como "las representaciones que posee una persona sobre una parcela de la realidad" (p. 52). De las concepciones esbozadas por estos autores, surgen consecuencias importantes para entender las características de los conocimientos previos.

a) Los esquemas constituyen las teorías informales privadas que cada uno de nosotros va formando de la naturaleza de los seres y objetos, situaciones, hechos y fenómenos de la realidad, teorías que se van haciendo cada vez más complejas y más pertinentes, a medida que vamos relacionando e integrando nueva información a nuestra experiencia.
b) Cada uno de nosotros poseemos una cantidad variable de esquemas de conocimiento, relacionados con aspectos de la realidad con los que hemos podido entrar en contacto a lo largo de la vida.
c) En toda esta actividad podríamos identificar un proceso en espiral en el uso que hacemos de nuestros esquemas: cuando leemos o cuando aprendemos, lo hacemos a partir de la teoría privada de la realidad, y, a la vez, esa interpretación la integramos nuevamente a nuestros esquemas, los cuales se van enriqueciendo, modificando, ampliando y refinando sucesivamente (Miras, 1993).

Por lo tanto ¿De dónde provienen los esquemas de conocimiento?

Desde que nacimos hemos ido conformando estas representaciones por diversos medios:

• Por la exploración sistemática del medio físico y social.
• Por la participación en experiencias diversas, según el medio fa-

miliar, social y cultural en el que vivimos.
• Al leer diversidad de materiales impresos: libros, periódicos, revistas, folletos, cartas, editoriales, poemas, novelas.
• Por el contacto con las nuevas tecnologías: internet, vídeos, televisión por cable y otros medios como el cine.
• Por toda la información y experiencia recogida del medio escolar: conferencias, exposiciones, trabajo individual y en grupo, lecturas dirigidas, seminarios, talleres, participación en grupos de discusión, redacción de monografías, ensayos, editoriales sobre diversos temas de interés, elaboración de informes de experimentos o de trabajos de campo, participación en la redacción del periódico escolar, desarrollo de proyectos, y otros más.

Quiere decir entonces, que gracias a la experiencia directa con el mundo a nuestro alrededor y de las informaciones que hemos recibido, podemos tener una cantidad de esquemas de conocimiento almacenados organizadamente en nuestro cerebro, que varían, entonces, tanto en cantidad como en calidad.

¿Cómo están constituidos los conocimientos previos?

Incluyen una amplia variedad de tipos de conocimiento y esquemas sobre la realidad:

• Conceptos, explicaciones, principios y teorías	→ Conceptuales
• Informaciones sobre hechos y sucesos	→ Factuales
• Procedimientos, técnicas, normas, estrategias y experiencias personales.	→ Procedimentales
• Creencias, actitudes, normas y valores	→ Actitudinales

De modo general, el conocimiento previo, organizado en esquemas, que el lector necesita usar para comprender un texto y construir significados, podría ser categorizado, de acuerdo a lo planteado por López (1998), Resnick (1984), Serrano (1999) de la siguiente forma:

Conceptual (Esquemas de contenido)

1.1. *De tipo general*:

a) Conformado por el conocimiento general del mundo, de lo social, de lo histórico y cultural. Todo aquello que conocemos de las cosas, de la naturaleza, de los otros y de nosotros mismos, obtenidos como resultado de nuestra experiencia diaria y de nuestro contacto con los demás y todo el conocimiento construido a través de la vida escolar.
b) El conocimiento de nuestra lengua. La competencia lingüística que tenemos y la competencia comunicativa.
c) Los valores convencionalmente aceptados por el grupo social, así como las actitudes, las expectativas y las motivaciones personales.

1.2. *Específico*:

a) relacionados con las distintas áreas del conocimiento: ciencias físico-naturales, matemática, ciencias sociales y las artes.
b) Conocimiento del tema específico sobre el cual trata el texto.

2**. Formales (Esquemas estructurales**):

2.1. Conocimiento de las convenciones de la lengua escrita.
2.2. Conocimiento sobre las estructuras de organización discursiva.
2.3. Conocimiento de las marcas retóricas y claves textuales.
2.4. Estructuras de los diversos tipos de textos. Todos aquellos rasgos de los textos que nos permiten distinguir una receta de un cuento y éste de un poema, una narración de una descripción o de una argumentación.
2.5. Manejo de la información sintáctica, semántica y pragmática aportada por el texto.

Para orientar la lectura es importante advertir que los esquemas no sólo incluyen conocimientos organizados, sino que además, comprenden la red de interrelaciones de las unidades de conocimiento, es decir, la manera en que estas diferentes unidades se relacionan entre sí, así como también cómo activarlos y utilizarlos durante el procesamiento y comprensión de los textos (López, 1998, p.16).

Así, por ejemplo, el esquema de conocimiento que tiene Pedro, alumno de biología de noveno grado sobre LA CÉLULA, incluye conocimientos de distinto tipo:

• La célula es la unidad constituyente de los seres vivos.	➔CONCEPTOS
• Cada célula consta de varias partes: membrana celular, citoplasma y núcleo y que cada una de estas partes cumple funciones específicas.	➔CONCEPTOS
• Es microscópica y todos los órganos y tejidos del hombre están formados por células.	
• Que las células de plantas y animales presentan variedad de tamaños, formas, colores y estructuras internas.	➔HECHOS
• El ciclo de vida de la célula es variable.	
• Fueron descritas por primera vez por Robert Hooke en 1665 (5. XVIII).	
• Sólo se forman nuevas células mediante la división de otras ya existentes.	
• Las estructuras celulares sólo pueden observarse y estudiarse mediante el microscopio, para lo cual hay que seguir un procedimiento.	➔PROCEDIMIENTOS

• El ciclo celular tiene dos fases: a) La mitosis (multiplicación) b) La meiosis (reducción) • A Pedro siempre le interesó el tema, le agrada leer y discutir sobre él, le intriga y quiere saber más, a fin de explicarse cómo esa estructura tan pequeña constituye todos los organismos vivos. Cuando ha cursado biología, debido a su gran interés, en sus prácticas de laboratorio ha observado al microscopio muestras de células animales y vegetales y eso le permite identificarlas diferenciadamente. —	➔EXPLICACION ➔ACTITUDES ➔ EXPERI ENCIA PERSONAL

¿Cómo usar los conocimientos previos a lo largo de la lectura?

El lector cuando lee necesita usar activamente sus conocimientos previos, de lo contrario, la construcción del significado del texto será deficiente o muchas veces errónea. Debe conocer que durante la lectura es importante poseer el conocimiento previo adecuado para manejar y reelaborar el contenido del texto, pero más importante es saber activar esos conocimiento, saberlos utilizar y relacionarlos de manera eficiente en el procesamiento para la construcción del significado.

Esto quiere decir, que durante la lectura, gran parte de la actividad mental de los alumnos tiene que consistir en movilizar y actualizar sus conocimientos previos para establecer relaciones con el nuevo contenido expresado en el texto y tratar así de entender las ideas expresadas. En la medida en que el lector sea capaz de establecer relaciones substanciales y significativas entre lo que conoce y la información que el texto le aporta, en esa misma medida, podrá construir significados pertinentes que se acercan, de alguna manera, al significado que el autor quiso expresar en el texto. Afirma Miras (1993), "la posibilidad de establecer estas relaciones determinará el que los significados que construyan sean más o menos significativos, funcionales y estables" (p. 50).

Por otra parte, al hacer esto, al construir significados más estables y significativos, los esquemas de conocimiento que han sido activados y relacionados con la nueva información se van enriqueciendo, se van haciendo más precisos como resultado de la integración de nueva información. Esto significa que nuestros esquemas están siempre en constante evolución, en constante construcción, mientras más leemos y aprendemos, mayor es la cantidad de conocimientos que incorporamos en esquemas, más adecuado es su nivel de organización interna y su coherencia, y mayor es el enriquecimiento de nuestro conocimiento y experiencia.

In conclusión, los conocimientos previos son esenciales para la comprensión y el aprendizaje a partir de la lectura, puesto que el lector construye significados tomando en consideración la información que aporta el texto y en función de lo que sabe sobre lo que lee. Por lo tanto, si no existen los esquemas relevantes y adecuados para la comprensión, es necesario realizar actividades de lectura previas, de discusión y explicación, de manera que se formen algunos esquemas relacionados con el tema y que permitan al lector el procesamiento del texto.

Estrategias para la formación de lectores autónomos

Como lo hemos señalado anteriormente, al leer, el lector necesita poner en práctica estrategias que le permitan movilizar sus conocimientos previos y experiencias, así como activar su competencia lingüística para procesar el texto, a fin de construir significados.

En el campo de la lectura, Solé (1992) define las estrategias de comprensión como procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr los objetivos. "Lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es su capacidad para representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones" (Solé, 1992, p. 70). Las estrategias son acciones que pueden ser realizadas activamente por el lector, antes, durante y después de la lectura. Esto permitirá al lector construir sentido del texto, ampliar sus competencias y ser más eficiente.

Existen varios tipos de estrategias que deben ser aplicadas durante la lectura para construir significados: Goodman (1982) las tipifica como: muestreo, predicción, inferencia, prueba de hipótesis y autoconfirmación. Solé (1996) señala una tipología más amplia de estrategias de lectura: 1. Estrategia que permite definir para qué y por qué se va a leer, es decir, que permite plantear los objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes. 2. Estrategias que permiten: a) elaborar y probar inferencias; b) evaluar la consistencia interna del texto y la posible discrepancia entre lo que el texto nos ofrece y lo que nosotros ya sabemos. 3. Estrategias dirigi4as a resumir, sintetizar y extender el conocimiento que adquirimos mediante la lectura (p. 13).

López (1998) organiza las estrategias de lectura en estrategias de prelectura, de lectura y después de la lectura, en las cuales incorpora las señaladas por Goodman y Solé, y expresa que no se trata de utilizar todas y cada una en cada situación de lectura. Su uso depende del propósito de lectura, del tipo de texto y de las necesidades específicas de los estudiantes. En virtud de que esta propuesta integra las otras mencionadas anteriormente y de que éstas han sido objeto de

estudio en los Talleres pedagógicos realizados con los docentes de Fe y Alegría, sugerimos a los profesores su utilización.
Si bien es cierto que el favorecer el uso de estrategias contribuye a lograr un mejor desempeño en la lectura, el profesor debe ser consciente de que no siempre para la lectura se deben trabajar las estrategias, sino que también se deben dar oportunidades para que los estudiantes aborden el texto con libertad, permitiendo así que dialoguen, descubran, imaginen, escuchen lo que el texto les dice, evoquen otras experiencias o recuerdos, en fin, que vivan la lectura como una experiencia personal, única y particular, sin que tengan que seguir todas las recomendaciones del docente.

A continuación se explicará cada estrategia recomendada, haciendo uso de un ejemplo que ilustre cómo podría el docente llevarlas a la práctica durante el desarrollo del proceso de lectura de textos específicos.

1. Estrategias de Prelectura

1.1. Elaborar predicciones:

Cuando partimos del título para conversar sobre el texto que tengo entre mis manos, haciendo uso de las experiencias y los conocimientos previos, que poseo estamos aplicando una nueva estrategia llamada La predicción o la anticipación (Goodman (1986); Smith, (1997).

Para Smith (1983) la predicción consiste en descartar alternativas improbables, mediante la formulación de preguntas con las cuales comprendemos. Solé (1993) expresa que a pesar de que la lectura es un proceso continuo de formulación y verificación de hipótesis y predicciones sobre lo que va a suceder en el texto, el lector se basa en aspectos del texto como la superestructura, títulos, ilustraciones, encabezamientos, etc., y por supuesto, en la experiencias y conocimientos sobre lo que estos índices textuales dejan entrever acerca del contenido del texto.

La estrategia de predicción consiste en adelantarme a las ideas del autor aun sin haber leído el texto para anticipar lo que viene, es decir, anticipar eventos, sucesos o situaciones, acciones de personajes que pueden ocurrir más adelante en el texto. Los diferentes índices presentes en el texto, como la estructura sintáctica permiten al lector la verificación de sus predicciones y, de esta manera, lograr la construcción del significado. De ahí que la lectura puede considerarse como un proceso de elaboración y verificación de predicciones que llevarán al lector a la construcción de una interpretación.

Una vez presentado el texto y la actividad de lectura a realizar de manera sugestiva e interesante, el profesor podría solicitar que los estudiantes lean el título y a partir de él piensen (anticipen) sobre qué tratará el texto, qué ideas abordará el autor y cuál es su propósito. Podría también realizarse a partir de la actividad llevada a cabo en la estrategia de muestreo. Esto permitiría que los alumnos identifiquen el tema, a partir de un vistazo rápido por los títulos, subtítulos, ilustraciones y otras marcas gráficas. Toda esta información proporcionada por los estudiantes puede ser escrita en el pizarrón o en papelógrafo. Esto permite después contrastar las ideas surgidas con la información aportada en el texto.

1.2. Elaboración de mapas o redes semánticas, comprende:

a) Lluvia de ideas: anunciar el tema y pedirles que hagan una lista de todas las palabras relacionadas con el mismo.
b) Categorización: pedirles que junten las palabras en distintos grupos, cada cual debe buscar aquella característica que le permite formar categorías. Sugerirles organizar gráficamente las categorías en redes o en mapas de conceptos.

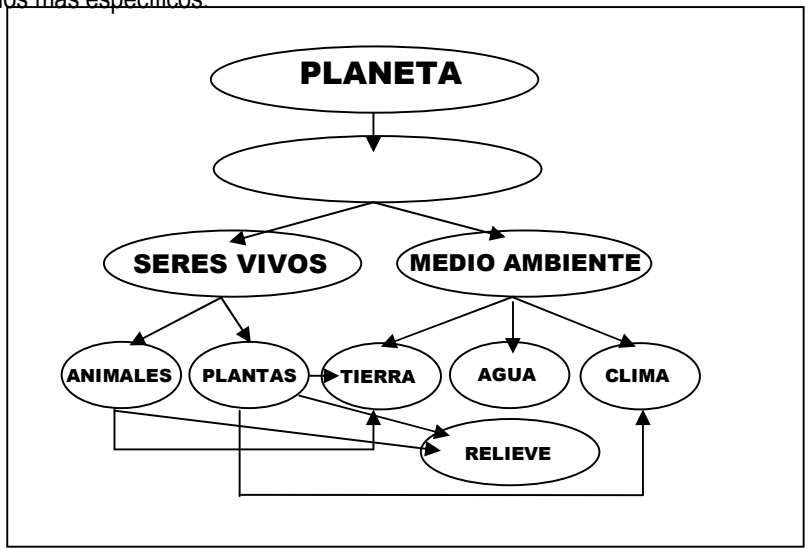
El docente puede solicitar a los alumnos que en un tiempo breve, elaboren una lista de palabras o de ideas relacionadas con el tema sobre el cual se lee. Por ejemplo La ecología". Luego los alumnos pueden presentarlas y se anotan en el pizarrón; se discuten las palabras o las ideas surgidas. Por ejemplo, algunas palabras relacionadas con el tema de la ecología pueden ser:

Ecología _____ Medio ambiente _____ adaptación _____ seres vivos _____ tierra _____ agua _____ clima _____ relieve _____ animales _____ Plantas _____ planeta _____

Estas palabras o ideas relacionadas con el tema pueden dar lugar a la construcción de mapas o redes semánticas, al colocarlas por grupos o categorías.

Luego podemos pedirles que categoricen las palabras, formando grupos con base a características para construir redes como representación gráfica de la información. Se procede a hacer una lectura rápida de un vistazo y a contrastar lo realizado con1a información aportada por el autor. Durante la discusión, es importante que el docente esté atento a los comentarios y preguntas que los estudiantes formulan. Las palabras podrían organizarse en un mapa semántico

como el siguiente, partiendo de los conceptos más generales e inclusivos hasta los más específicos:



Esta tarea puede arrojar información dave sobre las experiencias y esquemas que los alumnos manejan sobre el tema, también revela los vacíos conceptuales o la poca información que los alumnos poseen. A partir de esta información el docente reorientará la planificación de las estrategias y situaciones de aprendizaje, sobre todo, cuando se trata de utilizar la lectura como herramienta para el aprendizaje de las áreas de contenido.

1.3. Precisar lo que sé y lo que quiero saber de la lectura:
Esta estrategia se desarrolla a partir del título del texto que se desea leer, pidiendo a los estudiantes que elaboren la tabla y llenen las columnas.

LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER

Como otra estrategia de prelectura a aplicar el docente puede proceder a conversar con los alumnos sobre lo que saben del tema, de qué trata el texto, a partir del título, o podemos pedirles que cada quien o en grupo escriban tanto sobre lo que saben cómo sobre lo que les gustaría saber del tema relacionado con la ecología, por ejemplo. Una vez realizada la actividad de escribir, se debe proceder a compartir en grupo las ideas. Se recomienda anotarlas en un papelógrafo o en la pizarra, conservándolas hasta después de leer el texto, a fin de contrastar las construcciones elaboradas después de la lectura con la información previa recogida en el cuadro.

Si el docente observa que los estudiantes no se enganchan en la tarea de lectura al aplicar las estrategias señaladas, si se da cuenta que los conocimientos previos de los estudiantes son escasos, o que se les dificulta establecer relaciones entre lo que conocen y la información del texto, se recomienda cambiar el texto y leer otros más sencillos sobre el tema. Finalizadas las tres estrategias o dos o una de ellas, se procede a la lectura propiamente dicha del texto. Para ello veamos cuáles son las estrategias que se pueden activar durante la lectura.

2. Estrategias durante la lectura

Permiten la confrontación de los esquemas con las ideas del texto. Su propósito es:

- ir asociando lo que dice el texto con lo que ya se sabe,
- integrar en un todo coherente la información y recapitular las distintas informaciones.

Algunas de estas estrategias son:

2.1. Dialogar con el texto.
2.2. Formular preguntas y respuestas sobre el contenido
2.3. Predicción y validación de la información
2.4. Construcción de inferencias

Toda lectura plena constituye un diálogo activo de carácter implícito con el texto. Por tanto, es muy útil pedir a los estudiantes que mientras leen conversen con el texto, expresen en voz alta o por escrito las ideas, reflexiones y comentarios que van surgiendo a medida que avanza en la lectura, que manifiesten las asociaciones e imágenes que evocan o vienen a su mente, así como sus predicciones, dudas e inquietudes.

Ayuda a la construcción del sentido formular preguntas y tratar de responderlas sobre información explícita e implícita que es necesario inferir. Las preguntas algunas veces pueden ser generales como por ejemplo: ¿Qué es lo que el autor está tratando de decir? ¿Cuál es el sentido de este párrafo? Otras veces, las preguntas pueden estar relacionadas más específicamente con el contenido 'del texto que se está leyendo.
Durante la lectura es importante conversar con los alumnos sobre lo que sucede en su mente mientras leen. Podemos ayudarlos a recordar si formulamos preguntas como: Esta parte del texto me pareció interesante. ¿Recuerdas los que ibas pensando mientras la leías? Escuchamos lo que dicen y después podríamos preguntar: ¿Alguien se formó algunas imágenes en su mente mientras leía? ¿Escuchó algo? ¿Sintió algo en su interior? ¿Evocó algunos recuerdos y experiencias? ¿Cuáles?

Podríamos continuar indagando por lo que sucede en su mente mientras leen, al preguntarles: ¿Hubo momentos en que te sentiste metido en el texto, imaginando algunos sucesos o sintiendo, como si vieras u oyeras todo lo que sucede? Cuéntanos un poco de eso que sentiste? ¿Cuáles palabras te hicieron sentir esas emociones, o te generaron esas imágenes?

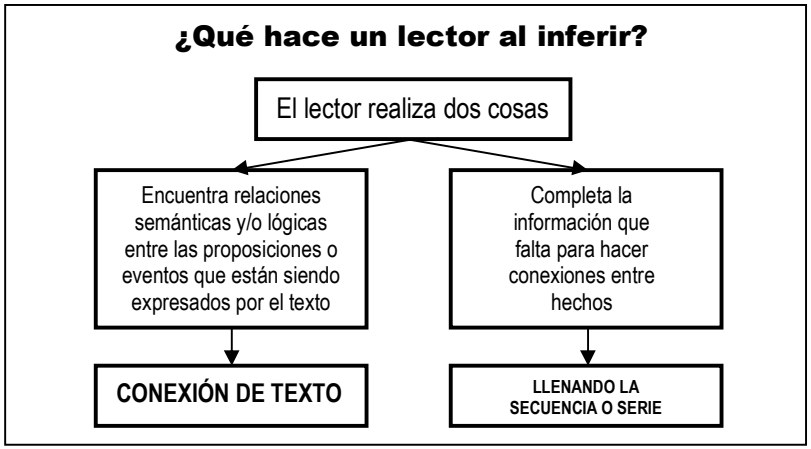
Elaborar Inferencias

La inferencia según Goodman (1986) es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible, utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante.

Igualmente, Goodman señala que la inferencia es una estrategia utilizada generalmente para adivinar en función de lo que se sabe. Nuestros esquemas y estructuras de conocimiento hacen posible que tomemos decisiones confiables basadas en informaciones parciales en función de las cuales presuponemos la información faltante, pero existe un cierto riesgo en las deducciones, ya que éstas pueden resultar erróneas; los lectores llevarán a cabo sus deducciones tentativas, dependiendo de cuánta confianza tenga en su capacidad de comprender un texto. El nivel de confianza limita su deseo de asumir riesgos que, a su vez, limita el proceso de inferencia.

Según Trabasso (1981) la inferencia es una estrategia que subyace a todo proceso de búsqueda y construcción de significado y afirma *"al leer hacemos inferencias, esto es, agregamos elementos que no han sido incluidos por el autor de manera manifiesta que puedan surgir de otros datos explícitos en el texto"* (p. 16).

¿Qué hace un lector al inferir?



La inferencia, realizada de infinidad de funciones, entre ellas tenemos:

1. Resolver las posibles ambigüedades semánticas de las palabras.
   Pablo, voy a doblarte el sueldo, puede significar aumentar el salario
2. Resolver referencias nominales y pronominales.
   Pablo, voy a doblarte el salario
   Tu informe ha sido excelente
3. Establecer contextos.
   Pablo, voy a doblarte el salario
   Tu informe ha sido excelente
   Este lo utilizaremos en la convención económica.
4. A partir de las premisas se concluye que:
   a. Pablo trabaja en una empresa.
   b. A Pablo le aumentarán el salario en recompensa por la realización de un excelente informe.
   c. El informe será presentado en una convención de economistas

A continuación se presenta un texto del escritor peruano Arturo Jiménez Borjas, titulado La culebra y la zorra, el mismo, nos permitirá plantear una serie de preguntas inferenciales con el propósito de establecer el conocimiento que el lector posee sobre antecedentes o consecuencias causales, que comprueban si el lector comprende los hechos que habrían ocurrido en caso de no haberse cumplido las condiciones o sucesos previos, preguntas inferenciales de tipo motivacional y de posibilitación, estas últimas son preguntas inferenciales o de procedimiento y, por último, preguntas inferenciales de juicio.

LA CULEBRA Y LA ZORRA

Autor: Arturo Jiménez Borja

Un campesino encontró una tarde de regreso a su casa, un grueso tronco de árbol aplastando una serpiente.
Era hermosa la culebra, con grandes manchas negras sobre la piel amarilla. Sus ojitos brillaban en la ancha cabeza abatida; compadecido, el hombre levantó el tronco después de grandes esfuerzos y quedó libre la serpiente. El reptil se encogió, se hizo un ovillo y le dijo:
- Qué hambre tengo! — Te voy a comer.
- No puede ser, repuso el labriego, pagas un bien con un mal busquemos un juez que decido esto.
- Aceptó la culebra y caminando hallaron un perro flaco, lo pusieron en autos y falló.

- Muy bien pensado, culebra, yo de joven cuidaba la hacienda y tenía buena comida; ahora que soy viejo me han echado de la casa y tengo que viajar por los campos. Es decir, me han pagado un bien con un mal.
- Busquemos otro juez — dijo el pobre hombre.
- Bien, contestó la serpiente, pero será el último.
- Se encaminaron al monte y allí encontraron a la zorra. Fue informada de todo. Mientras le contaban, escuchó sentada sobre sus patas traseras, cuando terminaron de hablar dijo:
- Bien, más yo necesito, para fallar en justicia reconstruir los hechos, debemos ir al sitio donde sucedió todo.
Ya sobre el terreno, conforme a lo estipulado, se colocó la serpiente en actitud, y el hombre puso sobre ella el pesado tronco
- En efecto, así estaba — dijo la serpiente — ¿Qué fallas?
- La zorra miró lentamente al campesino y le dijo:
- Y si lo tienes allí presa - ¿en qué piensas?

Tipos de preguntas de inferencia

Según Trabasso (1981), algunas preguntas que favorecen la elaboración de inferencias son:

1. Preguntas que establecen el conocimiento que el lector posee sobre antecedentes o consecuencias causales.

¿Qué fue lo que causó la... o el...?
¿El campesino, realizó tal acción...?
¿Qué sucedió después que...?
¿Qué pasó después de...?

2. Preguntas que comprueban si el lector comprende los hechos que habrían ocurrido en caso de no haberse cumplido las condiciones o sucesos previos.

¿Qué hubiera ocurrido si la zorra no hubiera pedido la reconstrucción de los hechos....?
¿Si el campesino no hubiera conseguido al juez que hubiera sucedido....?

3. Preguntas inferenciales de tipo motivacional: son aquellas que pueden hacerse como preguntas, antecedentes o consecuencias pero con relación a propósitos, objetivos, causas físicas o razones determinadas

Pregunta de antecedente causal — físico.
¿Por qué el campesino y la serpiente se fueron al monte...?
Pregunta de antecedente causal — psicológico
¿Por qué el campesino levantó el tronco...?
¿Por qué la serpiente aceptó buscar al juez...?
¿Por qué la serpiente se quería comer al campesino...?

4. Preguntas de posibilitación: se dirigen a tener respuestas sobre estados o acciones que satisfacen las condiciones previas necesarias para que ocurra el evento. Son preguntas inferenciales o de procedimiento.

¿Qué hizo él... para...! por...?

5.- Preguntas inferenciales de juicio: implican valoración a partir de escalas internas. Pueden ser:

De criterio, de opinión personal o social, en ellas se determina una opinión, una estrategia de apreciación o juicio moral.
¿Qué debió hacer el campesino para evitarse problemas...?
¿Qué otra cosa hubiera podido hacer el campesino para ayudar a la serpiente...?
¿Crees que la actuación del campesino fue la más acertada...?
¿Crees que la zorra actuó adecuadamente...?
De cuantificación; ellas exigen conceptos de clases, establecen relaciones de inclusión para determinar un estado o situación.
¿Quiénes tuvieron dificultad para...?
¿Qué sentía el campesino ante la actitud de la serpiente...?
¿Qué pensaría la zorra al pedir la construcción de los hechos...?

¿Qué debe hacer el lector cuando encuentra una palabra desconocida?
Con frecuencia, cuando leemos encontramos palabras que nos son desconocidas. Ante esta situación, es pertinente, en primer lugar, volver a leer y tratar de descubrir el significado de esa palabra atendiendo al contexto del enunciado en el que ella se encuentra. Si haciendo esta actividad no logramos construir el significado de la palabra, y si ésta es esencial para comprender el texto, como lectores podemos contar con otras alternativas:
a) Ir al diccionario ubicando la acepción que corresponda más cercanamente al contexto relacionado con las ideas que el autor quiere expresar;
b) Preguntar a alguien, el docente, un compañero u otra persona por el significado de la palabra en cuestión.
c) En el caso de que el lector perciba que la palabra no es esencial al significado, no tiene porqué detenerse, sino que debe continuar.

3. Estrategias después de la lectura

Anteriormente se presentaron estrategias para desarrollar antes y durante la lectura. Sin embargo, es necesario aclarar que cualquiera de ellas se construye durante la lectura, pues la naturaleza del proceso no es comparable con una serie de etapas o pasos establecidos inflexiblemente, sino que se constituye, por el contrario, en una actividad cognoscitiva altamente compleja que se orienta por el propósito con que aborda el lector el texto y para comprender el significado que el autor del texto intenta significar.

El rasgo característico de estas estrategias es que se aplican expresamente después de leer el texto y son susceptibles de que el docente las enseñe y las oriente. En este proceso de enseñanza es fundamental que el docente proponga situaciones de aprendizaje en las cuales, los alumnos puedan aplicar estrategias tales como el recuento, el resumen, el esquema o la elaboración de conclusiones.

Al respecto Díaz y Hernández (1997) señalan que es necesario que las estrategias que se enseñan sean pertinentes, que se trabajen de manera explícita y durante un tiempo prolongado. Asimismo, es esencial que los alumnos aprendan a aplicar su conocimiento para controlar y supervisar el uso de dichas estrategias en relación con el manejo consciente del cuándo, cómo y por qué de su empleo. Por último, es importante que el docente promueva el uso combinado y de forma apropiada de tales estrategias según el contenido de la tarea, de manera de ampliar las posibilidades de transferencia a un variado número de asignaciones, solución de problemas y materiales académicos.

A continuación se presentan algunas actividades que se concretan después de la lectura:

1. Elaborar recuentos
2. Plantear conclusiones
3. Reflexión por el alumno sobre “lo que aprendí y lo que aún me falta”
4. Producción de un nuevo texto y discusión abierta.

1. Elaborar recuentos

El desarrollo del recuento se realiza mediante la formulación de interrogantes luego de leer el texto en cuestión, bien sea un texto narrativo, expositivo, argumentativo, descriptivo, o informativo, etc. Si bien la naturaleza de cada uno de éstos obedece a estructuras textuales particulares, la intención de las interrogantes que se formulen se orienta hacia propósitos que son comunes desde el punto de vista de la actividad cognitiva que realiza el individuo, pues lo que se pretende es que los estudiantes establezcan relaciones de causa- efecto, opinen, activen sus conocimientos extratextuales, elaboren conclusiones y generalicen aspectos relacionados con los textos que lean.

A continuación se presentan algunos ejemplos de textos narrativo y argumentativo, con sus respectivas preguntas que podrían formularse para orientar el recuento.

El texto narrativo

La formulación de interrogantes crea en el aula un ambiente propicio para que los estudiantes vivencien la experiencia del recuento. Resulta interesante ejemplificar una situación de aprendizaje referida a un texto narrativo. En este sentido, se presentan a continuación algunas preguntas para generar una discusión previa al recuento.

> En el rancho de Mamá Elena la preparación del chorizo era todo un rito. Con un día de anticipación se tenían que empezar a pelar ajos, limpiar chiles y a moler especies. Todas las mujeres de la familia tenían que participar: Mamá Elena, sus hijas, Gertrudis, Rosaura y Tita, Nacha la cocinera y Chencha la sirvienta. Se sentaban por las tardes en la mesa del comedor y entre pláticas y bromas el tiempo se iba volando hasta que empezaba a oscurecer. Entonces Mamá Elena decía:
>
> *- Por hoy ya terminamos esto.*
>
> Dicen que al buen entendedor pocas palabras, así que después de escuchar esta frase todas sabían qué era lo que había que hacer. Primero recogían la mesa y después se repartían las labores: una metía las gallinas, otra sacaba agua del pozo y la dejaba lista para utilizarla en el desayuno y otra se encargaba de la leña para la estufa, Ese día ni se planchaba ni se bordaba ni se cosía la ropa. Después todas se iban a sus recámaras a leer, rezar y dormir. Una de estas tardes, antes de que Mamá Elena dijera que ya se podían levantar de la mesa, Tita, que entonces contaba con quince años, le anunció con voz temblorosa que Pedro Muzquiz quería venir a hablar con ella.
>
> *- ¿Y de qué me tiene que venir a hablar ese señor?*
>
> Dijo Mamá Elena luego de un silencio interminable que encogió el alma de Tita. Con voz casi perceptible respondió:
> - Yo no sé.
>
> Mamá Elena le lanzo una mirada que para Tita encerraba todos los años de represión que habían flotado sobre la familia y dijo:
> Pues más vale que le informes que si es para pedir tu mano, no lo haga. Perdería su tiempo y me haría perder el mío. Sabes muy bien que por ser la más chica de las mujeres a ti te corresponde cuidarme hasta el día de mi muerte.

Dicho esto, Mamá Elena se puso lentamente de pie, guardó sus lentes dentro del delantal y a manera de orden final repitió:

- ¡Por hoy hemos terminado con esto!

Tita sabía que dentro de las normas de comunicación de la casa no estaba incluido el diálogo, pero aún así, por primera vez en su vida intentó protestar a un mandato de su madre:

- Pero es que yo opino que.

- ¡Tú no opinas nada y se acabó! Nunca por generaciones, nadie en mi familia ha protestado ante esta costumbre y no va a ser una de mis hijas quien lo haga.

Tita bajó la cabeza y con la misma fuerza con que sus lágrimas cayeron sobre la mesa así cayó sobre ella su destino. Y desde ese momento supieron ella y la mesa que no podían modificar ni tantito la dirección de estas fuerzas desconocidas que las obligaban, a la una, a compartir con Tita su destino, recibiendo sus amargas lágrimas desde el momento en que nació y a la otra a asumir esta absurda determinación.

Autora: Esquivel Laura (1993). Como agua para chocolate. (Tomado de: Pipkin Mabel (1998). La lectura y los lectores ¿Cómo dialogar con el texto? Homosapiens: Rosario)

Para propiciar la elaboración del recuento por parte de los lectores en relación con diferentes estructuras textuales, se sugiere, siguiendo lo propuesto por Serrano (1990) una serie de interrogantes a plantear, después de finalizada la tarea de leer un texto:

Cuéntame todo lo que recuerdes del texto. ¿Hay algo que quisieras agregar? ¿De qué otra cosa te acuerdas?
Si el estudiante no comienza se le sugiere: cierra los ojos y piensa en lo que leíste y dime de algo o de alguien que te interesó en el texto. Dime un poco más acerca del (personaje mencionado por el lector Qué le sucedió a (personaje mencionado por el lector)
¿Por qué crees tú que (personaje mencionado por el lector) hizo tal acción?
¿Por qué crees tú que ocurrió tal (evento mencionado por el lector) Ahora que has comentado tanto acerca de la lectura, dime en pocas palabras de qué trato el texto.
¿Qué preguntas se te ocurrieron mientras leías el texto? ¿Esta lectura te recuerda alguna otra que hayas leído. ¿En qué forma?
¿Sobre qué problema trataba la trama?
¿Qué trató el autor de enseñarnos a través de este escrito?

El docente debe evaluar el tipo y número de interrogantes a formular, es decir que debe tomar en cuenta las circunstancias que definan la experiencia, porque no se trata de convertir la lectura, el placer y el disfrute que ella comporta, en un acto que circunscriba el proceso de interacción del lector con el texto en la exclusiva tarea de responder a un interminable listado de preguntas, por ello es recomendable adaptarlas a los propósitos que guíen la lectura.

El texto argumentativo

El texto argumentativo está constituido por tres componentes: una declaración o planteamiento inicial (propuesta o tesis), un planteamiento final (la conclusión) y una serie de enunciados que defienden o contraponen la tesis (cuerpo argumentativo) (Marinkovich, Morán y Benítez, 1999).

***La tesis**: Es el enunciado a través del cual el autor plantea una información sobre la realidad, la tesis constituye la idea objeto de reflexión.*

***El cuerpo argumentativo**: Está integrado por un conjunto de razones que fundamentan la tesis y que permiten el paso de ésta a la conclusión.*

***La conclusión**: es el enunciado que deriva del planteamiento inicial y de los argumentos. Se vincula con la tesis por medio de relaciones de causalidad.*

Tomando en cuenta la estructura del escrito argumentativo el recuento debe orientarse en función del propósito esencial del texto, el cual es el de convencer, persuadir o disuadir al lector acerca de la idea central objeto de la reflexión. Algunas preguntas que podrían plantearse luego de leer el texto argumentativo son:

- Cuenta con tus propias palabras lo que leíste
- ¿Cuál es la tesis del texto?
- ¿Cuáles son los argumentos que utiliza el autor para convencer o disuadir al lector y por qué?
- ¿De qué manera defiende el autor la tesis planteada? Cómo pudieras expresarlo con tus propias palabras?
- ¿Asumirías una posición semejante a la del autor con respecto a la tesis o por el contrario, plantearías otra conclusión? ¿Cómo lo harías?
- ¿Qué preguntas se te ocurrieron mientras leías el texto?

2. Plantear conclusiones

Cuando se solicita a los estudiantes que elaboren conclusiones acerca de un texto se deben tener presentes los siguientes aspectos: los objetivos que guían la lectura del lector, los conocimientos previos que tenga el lector acerca del tema y la información que el autor del texto desea

significar. Al precisar claramente estos elementos, se procede a elaborar las conclusiones acerca de un escrito.

Una de las condiciones fundamentales para elaborar las conclusiones es que los estudiantes hayan identificado las ideas principales y construido las relaciones causales entre ellas. Para ello es necesario que los alumnos, al leer el texto, utilicen las reglas mencionadas en la construcción del resumen (omisión o supresión, sustitución, selección y generalización). Una vez reconstruido el sentido del texto, es posible construir el cuerpo de las conclusiones.

Reflexionar y establecer las relaciones causales entre las ideas principales del texto, identificarlas y develar sus relaciones ayudará a los estudiantes a construir las ideas que conformarán el cuerpo de las conclusiones.

3. Reflexionar sobre lo que aprendí y lo que aún me falta

Podemos solicitar a los estudiantes que, una vez leído el texto, reflexionen y completen la tabla indicada en la estrategia de prelectura, señalando lo aprendido y lo que les falta. De esta forma, cada estudiante se hace consciente de sus propias elaboraciones y de sus ideas y experiencias para construir significados de la lectura.

LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER	LO QUE APRENDI	LO QUE AUN ME FALTA

4. Producción de un nuevo texto sobre el mismo tema o sobre otros que amplíen la información del texto original. Por ejemplo, un cuento, un editorial, un folleto, una poesía, un guión de teatro. Esta producción debe estar dirigida a una audiencia determinada y con un propósito específico.

Otra actividad sugerida puede ser proponer una discusión abierta sobre las ideas a fin de construir una visión sobre los planteamientos del autor. Por ejemplo, organizar debates, foros, mesa redonda, panel.

La aplicación de estas estrategias en el aula, ayuda a los estudiantes a leer de modo activo y estratégico y a comprender variedad de textos. Se trata de llevarlos a que construyan significados, a partir de la interacción permanente entre el texto (contenidos) y el lector con su carga afectiva, con sus valores y su sensibilidad y sus esquemas de conocimiento, que determinan lo que saben y lo que creen del tema, para llegar así a construir una representación mental de las ideas expresadas por el texto.

La lectura realizada activamente constituye una auténtica búsqueda intelectual y espiritual, una aventura creativa, en la que, además de comprender y juzgar con espíritu abierto un determinado mensaje, surge el goce y el crecimiento humano.

La lectura de diversos textos.
Actividades generales que se pueden proponer al leer

Para el desarrollo de la lectura, el docente debe tomar en consideración las siguientes sugerencias:

1. Cada nuevo tema, de cualquier área del conocimiento (Biología, Química, Matemática, Física, Lengua, Producción Animal), debe ser tratado con base en la bibliografía requerida, para lo cual, en primer lugar, el profesor debe conocerla y, en segundo lugar, darle instrucciones a los alumnos de dónde encontrarla y cómo utilizarla.
2. Cuando la bibliografía no esté disponible para todos los estudiantes, el profesor debe llevar al aula copias de ese material, de manera que todos la puedan conocer y familiarizarse con la misma.
3. El docente al iniciar la actividad, debe asegurarse de que todos los estudiantes pueden acceder a la bibliografía requerida.
4. Los estudiantes necesitan tener modelos para desarrollar la lectura y la escritura creativa. El mejor modelo debería ser el docente, por lo tanto, éste debe leer, escribir y comentar con sus alumnos lo que ha leído y/o escrito y cómo se sintió, qué aprendizajes obtuvo al realizar estas actividades y qué utilidad tiene para sí mismo.
5. El docente debe actuar como orientador cuando el grupo construye significado de lo que lee haciendo preguntas, planteando inquietudes para que, igualmente, los alumnos aprendan a interrogarse, dudar, criticar y construir.

¿Qué estrategias desarrollar en atención al propósito que guía la lectura?

La forma de enfrentar una lectura depende en gran parte del propósito que se tenga al momento de realizarla. Las estrategias de un lector cambian de acuerdo a las intenciones con que se acerca al texto escrito. A continuación presentaremos orientaciones con respecto a las estrategias necesarias para abordar la lectura con diferentes propósitos:

1. Leer para obtener una información de carácter general o específica
2. Leer para ampliar los conocimientos
3. Leer con fines recreativos.
4. Leer para responder a tareas académicas específicas.

1. Leer para obtener Información de carácter general o específico:

No se requiere leer en profundidad ni en detalle lo que sobre un tema exponen enciclopedias, libros u otros textos. Basta con una lectura muy general para saber qué información de la contenida en el texto responde al propósito planteado. Luego, sí se pasa a seleccionar para leer en profundidad aquellos aspectos que interesan para nuestro trabajo.

¿Qué debe hacer el docente?

Señalar y/o proporcionar las fuentes que pueden ser consultadas, recomendar la búsqueda del tema en el índice del texto; recomendar la técnica del subrayado de los aspectos que se consideren relevantes, destacar la importancia de realizar dos lecturas generales y completas, como mínimo, de todo el texto para seleccionar lo que debe leerse con más detenimiento, no detenerse en las claves gráficas irrelevantes para el propósito de la lectura, por ejemplo: paréntesis, subrayados, llamadas, debe prestar atención a las claves pertinentes para la construcción del significado (muestreo).

Actividades específicas:

• Fomentar una discusión grupal en la que los estudiantes expresen todo lo que saben acerca del tema.
• Estimular a los estudiantes para que formulen preguntas sobre el tema.
• Escribir en la pizarra una lista de las palabras e ideas que se consideren clave para el tema en estudio, expresadas por los alumnos
• Recomendar el uso de una Hoja de Trabajo para que escriban sus ideas y dudas. Esto le permite al alumno concentrarse en el tema, organizar lo aprendido y recordar la información que se está manejando. Esa hoja de trabajo podría contener los siguientes aspectos:

LO QUE SE	LO QUE QUIERO SABER

• Asegurarse de que cada estudiante disponga del texto. Solicitarles que realicen la lectura en la forma recomendada y de manera individual y silenciosa. Sugerirles que registren la información nueva en la Hoja de Trabajo.
• En las primeras lecturas, es conveniente que el profesor interrumpa con el fin de explicar el procedimiento: leer con detenimiento, a profundidad, ubicar aspectos relevantes (conceptos, clasificaciones, características, explicaciones).
• Cada estudiante con el respectivo texto en su poder leerá en forma silenciosa y hará las anotaciones o subrayados que considere pertinentes. El profesor sólo intervendrá en el caso de ser solicitado. Fomentar la discusión sobre el tema, reflexionar sobre lo leído, lo aprendido y lo que aún necesitan aprender.
• Escribir en la pizarra los registros (ideas y dudas anotadas) realizados por los alumnos con el fin de aclarar significados y posibles errores conceptuales. Sugerir a los estudiantes que revisen lo registrado en la Hoja de Trabajo y modifiquen aquellos aspectos que lo requieran.
• Pedir la elaboración de un resumen, o de un ensayo, u otro tipo de texto en el que, si éste fuera el caso, utilicen los indicadores de la Hoja de Trabajo.

2. Leer para ampliar el conocimiento

Este tipo de lectura se caracteriza por ser selectiva, rápida y minuciosa. Se utiliza con el fin de obtener algún dato preciso para un propósito determinado, por ejemplo, la definición o escritura correcta de una palabra en el diccionario, buscar un número en la guía telefónica, saber el estado del tiempo, la fluctuación de la moneda en el mercado cambia- rio, buscar un concepto, ubicar un acontecimiento histórico en el tiempo. La información obtenida será registrada en el cuaderno correspondiente a la materia de que se trate

3. Leer con fines recreativos

Dado que los programas oficiales señalan como requisito la lectura y análisis de obras literarias, es imprescindible abordar la lectura con fines recreativos. Tomando en consideración que la lectura de novelas, cuentos y otros géneros literarios, a la vez que se realiza con fines recreativos, deja muchos conocimientos sobre el contexto socio histórico en el que se desarrolla la trama, de la misma manera, a través de la actuación de los personajes se transmiten valores, ideales, costumbres, sentimientos y actitudes, todo lo cual conforma un cúmulo de conocimientos, que al ser comentados en el aula de clase, contribuyen al enriquecimiento cultural y espiritual del educando. Por estas razones, su presentación en el aula debe realizarse teniendo en cuenta que la literatura es para vivirla y disfrutarla, a la vez que se está cumpliendo con las exigencias explícitamente presentadas en los programas de Castellano y Literatura.

¿Qué debe hacer el docente?

El profesor debe seleccionar aquellas obras que él considere que responden a los intereses de los estudiantes. Para ello podría, en primera ins-

tancia, presentar la obra y a partir del título entablar una conversación acerca del tema y pedirle a los alumnos que aventuren de qué tratará y qué evocan a partir del título. Igualmente, qué podrían decir acerca del autor. Este intercambio deberá hacerse en un clima de confianza y de seguridad para el estudiante, sin descalificar aquellas intervenciones que no se adecuen a lo esperado por el profesor.

El propósito de esta actividad es, en primer lugar, activar los sentimientos, los conocimientos previos, la imaginación, la sensibilidad y la creatividad y también, como una manera de desarrollar la estrategia de predicción. Cuando el autor no es conocido, el profesor debe sugerir a los estudiantes consultar sobre su biografía, con la finalidad de que lo puedan ubicar en el tiempo y en el contexto. Se les recomienda leer la obra, respetando el tiempo interno y el ritmo de cada alumno como lector. Posteriormente se debe dedicar un momento en la clase para intercambiar opiniones sobre la misma, las posibles inferencias que hayan podido elaborar, los sentimientos que les despertó la lectura, las evocaciones y recuerdos que vinieron a su mente a partir de experiencias vividas. Presentar la opinión que les mereció la obra y el autor, teniendo en cuenta los posibles motivos que lo llevaron a escribirla y el momento histórico social en el cual se desenvuelve el autor. Todo este intercambio se hará en una sesión que el docente, en principio, podría llamar literaria.

También el docente deberá destinar un espacio dentro de sus clases, para leer poesía. Debe entregarle a cada alumno el texto para que siga la lectura mientras él la realiza con la entonación adecuada. En esta situación, a diferencia de la novela, no se deben formular preguntas, sino que por el contrario permitir que el alumno viva y sienta lo expresado por el autor.

4. Leer para responder a tareas académicas específicas

La lectura con este propósito se realiza con la intención de cumplir y/o resolver algunas exigencias programáticas. El estudiante requiere leer con más detenimiento que con los propósitos señalados anteriormente, debido a que se necesita obtener información para la construcción de conceptos y conocimientos de tipo académico que lo ayuden a que avance en su proceso de formación. Debido a la rapidez con que se multiplica el conocimiento, las exigencias académicas que se le plantean al lector son cada vez mayores, a fin de prepararlos para ser usuarios competentes de esta gran cantidad de información, las estrategias de lectura que utilice el lector, deben ser cada vez más adecuadas al nivel de exigencias del texto, por esta razón, en los distintos niveles educativos se debe poner en contacto a los estudiantes con textos de diversa índole.

La literatura como fuente de recreación, valoración de la cultura y desarrollo creativo

Incursionar en la literatura significa desplazarse por un gran universo de obras: textos narrativos, recreativos, poéticos y documentales. La premisa sobre la cual debe fundamentarse la práctica pedagógica que invite a transitar por la literatura es aquella en la que leer es sinónimo de iniciarse en un mundo nuevo de experiencias y vivencias personales que estimulen la imaginación, desarrollen la sensibilidad por lo estético y que ofrezca oportunidades para percibir la realidad desde diferentes ópticas, para comprenderse a sí mismo, proyectar su destino y valorar las acciones de los demás, porque la literatura es además, fuente inagotable de valores.

Leer literatura implica ir más allá de la mera comprensión del significado del texto. Debe practicarse como lo plantea Rosenblatt (1996) desde una postura estética, de modo que el lector cuando lee centre su atención en lo que está sintiendo o viviendo durante la lectura; que cuando lea evoque distintas experiencias, que viva la lectura, que la disfrute, que la goce, que saboree el lenguaje del texto, que se emocione y que se sorprenda ante las ideas expresadas. Por todo lo señalado anteriormente, es esencial que la escuela promueva la postura estética ante los textos, es decir, prepare a los alumnos para que no centren su atención sólo en las ideas sino también en las sensaciones, reacciones y en los sentimientos que despierta la literatura, pues sólo así se contribuye a desarrollar seres humanos mejores, capaces de entenderse a sí mismos, de considerar sistemas de valores diversos, de reflexionar y de construir los saberes dentro de un contexto significativo.

Para estimular el gusto por la literatura, el docente puede elegir junto con sus alumnos textos variados y preferiblemente de reciente adquisición, de manera que resulten interesantes y novedosos para los alumnos. Entre las obras que puede abordar se encuentran entre otras:

- Novelas de aventuras, relatos de viajes y descubrimientos libros de ciencia ficción historias de otras civilizaciones o de trasfondo histórico, biografías amenas de grandes hombres
- Historias de misterio, antologías de cuentos y relatos clásicos de Literatura juvenil, en buenas ediciones, completas.
- Libros de información científica y técnica escritos en forma amena, con buenas ilustraciones y fotografías.
- Novelas cortas de autores contemporáneos en la que se aborden problemas propios de la edad como la comunicación entre los adultos, el divorcio, la guerra, la pobreza, la búsqueda de la identidad. Libros que hayan sido llevados al cine o a la televisión.

También se pueden desarrollar experiencias con los alumnos en las que aborden cuentos de tradición oral, fábulas, mitos o leyendas. Estos textos pueden modificarse y reescribirse manteniendo la coherencia interna de la historia. Si los niños conocen la estructura de estos textos entonces proponga crear otras narraciones. Para ello puede sugerirles:

La selección y lectura de variados textos literarios permitirán que los estudiantes al leer experimenten la literatura como una forma de vivir la multiplicidad de experiencias que ella ofrece.

Por otra parte, es esencial entender que la literatura no se circunscribe exclusivamente al área de Lengua y Literatura, sino que apoya el estudio de temas relacionados con las demás áreas de conocimiento. Es así como una clase acerca del universo pudiera comenzar con la lectura de un poema sobre las estrellas o también, la discusión en una clase de Historia acerca de la gesta heroica de nuestros libertadores, haciendo el análisis de las estrofas de nuestro himno nacional. En suma, la literatura nos ofrece un universo amplio de posibilidades a la hora de emprender la tarea de conocernos a nosotros mismos, de comprender la realidad y construir los saberes que permitirán el acceso a la cultura hecha por los hombres en las diferentes épocas de su evolución.

Se ha reconocido que los textos que estimulan más fácilmente el gusto por la literatura son los narrativos. Es por esta razón, que la escuela en su intento por desarrollar la sensibilidad y el gusto por lo estético en sus estudiantes, abre un espacio al texto narrativo, colocándolo en un lugar importante en la formación.

En tal sentido, se presenta a continuación una serie de recomendaciones que permitan a docentes y alumnos adentrarse en el mundo de la literatura a través del texto narrativo.

El texto narrativo

La lectura de textos narrativos debe constituirse en una experiencia placentera para el lector, por ello se recomienda:

- La selección de los textos que se van a leer de acuerdo a los intereses de los alumnos.
- La realización de lectura individual sin condiciones previas, para que el alumno pueda imaginar, crear y soñar a partir de lo que lee.
- Evitar convertir la lectura de textos narrativos en situaciones de preguntas y respuestas literales.

En la trama narrativa el contenido del texto se organiza de manera secuencial, es decir, los hechos o acciones se presentan a través de una secuencia temporal. Es así como los tiempos verbales son fundamentales y el interés de la trama radica en las acciones que se desarrollan a lo largo del texto. Dentro de la trama narrativa se consideran los cuentos, las novelas, las fábulas, leyendas, noticias, relatos históricos y biografías.

A continuación se presentan algunas interrogantes que el lector puede plantearse al leer. Si bien las orientaciones sugeridas se dirigen al docente, lo ideal es que sea el lector quien plantee dicha interacción con el texto el docente que conoce las estrategias, puede orientar actividades que guíen a los estudiantes para usarlas y así lograr la comprensión.

Preguntas que pueden orientar actividades antes de la lectura

- ¿Qué se conoce acerca del autor del texto?
- ¿Se ha leído algún otro texto sobre ese autor?
- ¿Qué se recuerda acerca de la manera de escribir este autor?
- ¿Qué se imaginan a partir del título del texto?
- ¿Conocen algo acerca del tema?
- ¿Qué preguntas se plantearían acerca de este texto?

Experiencias e interrogantes que se pueden proponer durante la lectura

- La comprensión del texto puede facilitarse por medio de la discusión de párrafos o pasajes específicos y así orientar la atención del lector. Para ello se puede preguntar:

* ¿Cómo se desarrolla la secuencia de acciones en el texto?

- Se puede sugerir hacer descripciones acerca de acciones específicas de la trama:

* ¿Qué sucede primero y qué puede suceder luego como consecuencia de estas acciones.

* ¿Qué elementos están presentes en el texto que les permite establecer la secuencialidad de las acciones que se desarrollan en la trama?

- Lectura en voz alta:

* Si se presentan dificultades se pueden leer los párrafos más difíciles del texto y aprovechar estos momentos para aclarar dudas y/o problemas y enfatizar sobre la entonación cuando esta ayuda a la comprensión.

Experiencias e interrogantes que se pueden proponer después de la lectura:

- ¿Qué sentían mientras leían?
- ¿Qué aspectos de la trama no se esperaban?

• ¿Encontraron respuestas a las preguntas que se plantearon acerca de la trama?
• ¿La manera como los personajes resolvieron el nudo de la trama respondió a sus expectativas?
• ¿La forma en que se desarrolló la trama coincidió con el desenlace que esperaban sucediera?
• ¿Relacionaron lo leído con algún hecho de sus vidas?
• ¿Cuál sería la intención del lector cuando escribió este texto?
• ¿Actuarían ustedes como lo hizo el personaje principal de la obra?
• ¿Con cuál de los personajes se identifican?
• ¿Les gustaría cambiar algún aspecto acerca del texto? (Personaje, sitio, hecho o fenómeno en particular)
• Si tuviera que recrear la vida de determinado personaje ¿cómo lo haría? si quisiera mantener o transformar alguna de sus características ¿qué harías?
• ¿Qué les parece si rescribimos un pasaje del texto, resolviendo los conflictos a través de la experiencia personal de cada uno de ustedes?

Todas las sugerencias planteadas anteriormente, no deben utilizarse como cuestionarios ni directrices rígidas sino abordarse como posibles acciones a realizar tanto por el docente como por los estudiantes al leer. Igualmente, es necesario aclarar que la actividad de lectura no se puede convertir en formulación de preguntas literales ni de enumeración y de acciones, pues ello en lugar de invitar a los estudiantes a disfrutar de la experiencia, podría desencadenar reacciones de rechazo hacia la lectura.

Es por ello que el estudio de un texto o el análisis que se realice acerca de la estructura, del estilo y sobre los demás elementos que lo conforman, debe proponerse solamente si ello acrecienta el gusto y la comprensión del texto por parte de los estudiantes. Por último, cabe mencionar que queda de parte del maestro y de su creatividad, adaptar y utilizar las sugerencias de acuerdo a las características del grupo, de sus intereses, y del conocimiento que los estudiantes hayan construido acerca del género.

Asimismo, es condición necesaria propiciar el entusiasmo hacia las obras a través de las discusiones, del juego dramático o de otras experiencias libres que le permitan al grupo vivenciar de manera activa y significativa sus aprendizajes. En este sentido, es necesario que el maestro conozca las obras por abordar con sus alumnos, pues ello le permitirá planificar con efectividad estrategias que favorezcan el disfrute de la tarea emprendida.

La novela

Es esencial que el maestro identifique los intereses de los alumnos, explore los conocimientos previos acerca del género y conozca los textos narrativos que han leído los estudiantes.

El maestro antes de proponer la lectura de una obra desconocida debe iniciar la búsqueda de títulos junto a sus alumnos y seleccionar una o varias lecturas según el repertorio con que cuenten. Ello permitirá identificar intereses particulares, establecer relaciones con las demás áreas de conocimiento del currículo y planear el tiempo que se dedicará a la lectura de la obra.

El docente debe leer la obra completa una vez que se haya elegido, para precisar sus aspectos esenciales, conocer el ritmo de la trama, de cada capítulo, seleccionar pasajes que serán leídos en voz alta, seleccionar lugares de interrupción de la lectura, identificar sentimientos de los personajes, familiarizarse con ellos, conocer los términos difíciles e identificarlos, hacer anotaciones al margen de la obra que considere importantes, entre otros aspectos. De este modo, podrá planificar las secciones de trabajo que desarrollará con sus alumnos.

Igualmente el profesor junto a los alumnos debe buscar información acerca del autor, de otras obras, de su época y del tiempo de los personajes, todas estas informaciones alimentarán el interés por la lectura del texto.

A continuación se sugieren algunas experiencias e interrogantes que pueden orientar el trabajo del docente y la atención de los estudiantes al momento de abordar la obra literaria.

¿Cómo orientar la lectura de la novela?

Las siguientes actividades sólo pretenden servir de orientación, pero se deben seleccionar cuidadosamente aquellas que se ajusten al propósito de la lectura, por ejemplo, destacar los personajes, los hechos, conocer el estilo y/o el lenguaje que utiliza el autor, pero no es conveniente aplicarla a la lectura de una sola obra.

Presentar el lugar de la acción y la época, dando detalles anecdóticos e interesantes. También puede utilizar mapas y fotografías para ofrecer una idea general acerca de la ubicación geográfica y otras características específicas acerca de la obra.

Guiar la indagación de los alumnos preguntando por ejemplo: ¿Dónde creen ustedes que se desarrollarán las acciones de los personajes?, Según lo que conocemos del autor, qué estilo utilizará en la narración de las acciones,

generalmente ¿Cómo son los finales de sus obras?, siempre y cuando el autor sea conocido.

Si el maestro conoce cada capítulo podrá plantear las siguientes interrogantes: ¿Qué pasará a continuación?, ¿Cuál será el siguiente problema peligro o dificultad que enfrentarán los personajes?, ¿Qué acción o acciones emprenderá el personaje y por qué?, ¿Cómo creen ustedes que se resolverá el conflicto entre estos personajes?, ¿Aparecerá alguien más?

El docente para promover la discusión sobre el texto leído puede preguntarles: ¿Qué fue lo más emocionante (gracioso o triste) del capítulo que se leyó?, ¿Por qué? (Se puede realizar individualmente o por grupos).

¿Qué posición asumen ustedes frente a los acontecimientos sucedidos, están de acuerdo o en desacuerdo?, ¿Por qué?, ¿Cuál fue la parte favorita de la historia y por qué?, ¿Les agradó la manera en que el personaje enfrentó la situación de conflicto? Ustedes harían lo mismo?, ¿Qué cambiarían de lo sucedido?

Para conocer mejor los personajes: Se les sugiere a los estudiantes que elijan el personaje que más les agradó y que luego describan su físico y su carácter, en qué se les parece a sí mismos? ¿Conocen a alguien de la vida real que sea parecido a ese personaje? ¿En qué se parece? ¿Qué otras características se pueden asignar a los personajes una vez leído el texto?

Para elaborar conclusiones o identificar la trama central de la obra se puede pedir a los alumnos que se hagan las siguientes preguntas: ¿Qué hecho, problema o acción se describió en el capítulo, párrafo, pasaje o diálogo? ¿Conocen una situación similar en la vida real? ¿Cuál es? ¿Cómo se ha solucionado en la vida real? ¿Lo que ha sucedido en la vida real se parece a la manera como se desarrolló la trama del capítulo o de la obra? ¿Qué sienten que aprendieron?

Para propiciar la transformación del texto o la reescritura de algún capítulo o parte para redimensionar la historia se puede sugerir: ¿Cómo se podría ayudar al autor de la obra a solucionar los conflictos? ¿Qué hubiesen hecho ustedes en una situación similar?

Para conocer el estilo y lenguaje del autor se sugieren las siguientes interrogantes: ¿Qué les agrada o no de la manera como escribe el autor? Se pueden escoger algunas palabras u oraciones del libro que incluyan figuras del lenguaje y preguntarles. ¿Qué significan? ¿El autor usa palabras comunes al recrear las acciones? ¿Se inventan palabras? ¿Podríamos inventar nosotras algunas? ¿Podemos crear ejemplos similares?

Para establecer la intención del texto: ¿Les pareció interesante la obra? ¿Por qué? ¿Cuál será el personaje favorito del autor? ¿Qué aspectos trata de resaltar la obra? ¿Qué consigne enseñarnos la obra? ¿Cómo podemos aprovechar lo que leímos? ¿Para qué nos sirve? ¿Qué podemos hacer ahora con esta historia? ¿Podríamos averiguar más sobre el lugar y la época en que sucedieron los acontecimientos?

Las actividades y sugerencias anteriores se orientan especialmente hacia la novela, sin embargo, ello no quiere decir que sólo se apliquen con este tipo de texto en particular, pues es posible adaptarlas y utilizarlas con los demás textos narrativos, es decir, con el cuento, la leyenda, el mito, la biografía y el relato histórico. La adaptación obedecerá, en consecuencia, a la naturaleza del texto que se va a leer, por ello es esencial conocer la intención del mismo.

En suma, las actividades que se desarrollen en el aula deben guiarse por los siguientes objetivos: Que el lector comprenda el texto, que interactúe con la obra, que disfrute la lectura, que reconstruya el significado y lo utilice según los propósitos que orienten su lectura. En otras palabras, que los alumnos se conviertan en lectores autónomos.

Una experiencia de lectura

A continuación se presenta un ejemplo de cómo se puede proceder para realizar con los alumnos las actividades después de la lectura. Este ejemplo fue desarrollado por la profesora Aguirre (1997).

El propósito general de la lectura consistió en que los estudiantes obtuvieran conocimientos generales e información específica, sobre un tema particular: “El Sistema Métrico Decimal”. La autora de este ejemplo se fijó como objetivos, entre otros; los siguientes:

- Favorecer la discusión y el establecimiento de relaciones entre las distintas partes del texto.
- Fomentar la conciencia metalingüística.
- Valorar y desarrollar el propio desempeño como usuarios de la lengua escrita.
- Relacionar la eficiencia en la lectura con el rendimiento académico.

Es recomendable que los docentes que deseen utilizar este ejemplo, lo lean con detenimiento, a objeto de que descubran cómo se pueden trabajar en un mismo texto los siguientes aspectos:

- Estrategias de lectura (Goodman 1996).
- Conocimientos previos.
- Utilización de pistas para comprender la lectura.
- Establecimiento de relaciones.
- Coherencia.
- Aspectos semánticos, sintácticos, pragmáticos y gramaticales del texto.
-Concordancia: número, género, tiempo verbal.

También se demuestra en esta experiencia por qué el docente debe leer anterioridad el texto para familiarizarse con el mismo, así como para tener

presentes las definiciones de términos. En el caso concreto se presenta aparecen los términos: *mito y germinal*, que la docente explica para hacer más comprensible la lectura.

Cada uno de los aspectos aquí señalados aparecen en el ejemplo. La sesión de trabajo se inició con la lectura individual silenciosa del siguiente texto:

SISTEMA MÉTRICO DECIMAL CUMPLE 200 AÑOS

Por Josefina Ruiz. Paris, (AFP).
Hace apenas doscientos años era inimaginable la confusión provocada por la enorme diversidad de pesos y medidas, pues cada país, y a veces cada localidad, tenía las suyas, no creándose un sistema de utilización mundial hasta el 1 8 Germinal del año III (o si se prefiere el 7 de abril de 1 795), por lo que falta poco para que el sistema métrico decimal celebre sus doscientos años.

La Convención Francesa, que intentaba universalizar el principio de igualdad a todas las cosas, quiso crear unidades de medida que pudieran basarse en hechos naturales y llegó a la conclusión que nada es más universal y natural que la tierra y el agua.

La invención del metro republicano, símbolo de igualdad, finalizaba siglos de confusión, pues entre la vara y la legua española, la yarda y la milla inglesa, la versta rusa, el li chino y mil otras medidas, no había paralelo y era necesario reconvertirlas una y otra vez para tener una idea aproximada de la distancia.

Los anglosajones habían elegido el sistema, simple para ellos, de medir pulgadas, doce de ellas formando un pie y tres de éstos componiendo una yarda. En París se medía en toises, que se dividían en seis pies, cada pie en seis pulgadas y cada pulgada en seis líneas.

Cuando un inglés y un parisiense hablaban de pulgadas, no estaban hablando de la misma medida aunque las dos llevasen el mismo nombre. Ya era hora de simplificar las cosas, creyó la Convención. La división y multiplicación más fácil es por diez puestos que sólo hay que añadir un cero o restar la última cifra y se obtiene el resultado apetecido. La vida de los ciudadanos iba a ser menos complicada y más uniforme.

Para las medidas terrestres se eligió basarlas en una fracción de globo terrestre, teniendo como unidad la palabra «metro'> inventada por Charles de Borda para designar la diez millonésima parte del cuarto de un meridiano terrestre, fórmula mítica que han aprendido de memoria generaciones de colegiales.

Es 1 792 y dos matemáticos y geómetras, Jean Baptiste Delambre y Fierre Mechain tienen como tarea algo que, dado la tecnología de la época, no es labor fácil. Uno parte de Dunquerque y el otro de Barcelona y su encomienda es medir con la mayor precisión posible el meridiano que pasa por París, que servirá de base al "metro". Llevando consigo sus aparatos, los dos hombres recorren los mismos caminos que lo aventureros, pues Francia está a plena revolución, y en un mismo albergue pueden estar alojados un noble que huye o un bandido que descansa. Cuando estos dos pacíficos personajes se instalan en las cimas de las montañas o en los campanarios de las iglesias las autoridades comienzan a sentir sospechas ante esas actividades inusuales. Tal vez son dos espías y no dos científicos, como recalcan una y otra vez.

Mechain, que tomaba sus medidas en España, fue deportado durante un año a Italia antes de poder recomenzar su trabajo, pero estas dificultades no impidieron que llevaran a cabo su misión, midiendo finalmente el meridiano señalado.

Una vez que se estableció esta medida de longitud, se creó la unidad de peso, llamada "gramo", que sería el peso de un centímetro cúbico de agua destilada a la temperatura de cuatro grados, otra fórmula repetida al infinito por los escolares.

Para designar estas medidas se eligieron los prefijos griegos para las multiplicaciones: hecto = cien, kilo = mil y mega = millón. Los prefijos latinos fueron utilizados para las divisiones: deci = la décima parte, centi = la centésima parte y mili = la milésima parte.

Hubo también intentos por aplicar los mismos principios a las unidades de tiempo. En el calendario de la revolución francesa el mes no estaba dividido en semanas, sino en tres grupos de diez días, llamados "décadas", pues diez años es un decenio e incluso la jornada se dividió en períodos de diez horas, pero ese cambio no fue duradero. Hoy día, doscientos años después de ese intento unificador, el objetivo de la Convención fue alcanzado pues el mundo de los pesos y medidas se ha simplificado y universalizado.

Copia textual, tomada del diario Frontera, Mérida, del lunes 27 de Febrero de 1995.

Una vez que todos realizamos la lectura del texto anterior, se procedió a formular una serie de preguntas para fomentar la discusión. A continuación se presentan algunas de ellas:

P. -Cómo les pareció el texto que acabamos de leer?

A. - Interesante.

-Qué lo hace interesante?

L. Varios aspectos, por ejemplo, hace aclaraciones.

J. - Presenta información detallada sobre un tema.

M. - Muestra información nueva.

-SAlgo más? (silencio)

-Piensan que este texto tiene alguna utilidad para ustedes? R - Sí, a mí me sirvió para recordar algunas cosas y para hacerme preguntas.

M. - A mi me sirvió para darme cuenta que no tengo tal dominio de lo que pensaba que sabía.

-Quiere explicar un poco más?

M.- Cuando leí el título, dije yo sé lo que es el sistema métrico decimal desde que estaba en la escuela me lo explicaron, pero al leer me di cuenta que desconocía mucha información de la que contenía el texto porque era de la parte histórica y de eso sólo recordaba que dos señores medían y los nombres de Dunquerque y Barcelona; también sabía algunos de los nombres de las medidas del sistema inglés, pero no estaba muy seguro de las equivalencias.

- Muy bien ¿alguien más desea participar?

S. - A mí me sucedió algo similar, el nombre del sistema métrico decimal es muy familiar y pensé que sabía mucho, pero ahora veo que no, recuerdo vagamente que en la escuela hacíamos un cuadro con las medidas de longitud peso y volumen pero no estoy muy seguro de recordar las equivalencias.

- Más adelante vamos a hablar un poco de eso.

- Entonces ¿creen que valió la pena leer este, texto?

P. - Sí profesora, al menos nos movió lo que teníamos en la cabeza.

- Bien, si nos pidieran que clasificáramos este texto ¿Qué diríamos? R. - Primero que es informativo porque eso es lo que hace en realidad.

S. - Creo que podría ser histórico porque presenta la información desde que se origina la idea de crear ese sistema hasta lo actual.

-Uds creen que la forma como se presenta la información en el texto sirve de algo?

L. - Sí, porque en este caso ayudó a seguir el texto, a veces uno lee y no le ve ni pies ni cabeza.

-Según lo que Ud acaba de decir podríamos pensar que hay ciertos elementos que ayudan a seguir el texto o a comprenderlo ¿podrían nombrar alguno?

3. - La forma como está la información, por ejemplo, en este caso la lectura empieza con una explicación de lo que ocurría en el pasado respecto a las medidas y va explicando lo que iba ocurriendo con el tiempo, entonces claro, cuando uno ha leído tres o cuatro párrafos espera un desarrollo histórico y así fue.

-Qué otra cosa ayudó a la comprensión de este texto? A. - Que el escrito no cambia de tema, entonces es fácil de seguir. P. - Que explica los términos en los que uno puede dudar como cuando habla del 18 Germinal del año III.

-Puede, explicar un poco más?

P. - Bueno la autora cuando habló del 18 Germinal, puso entre paréntesis la fecha que es familiar para nosotros y eso permitió que nos ubicáramos y pudiéramos seguir leyendo.

-En este caso la información contenida en el paréntesis ¿aclara bien la información precedente?

J. - Sí y no, sí porque la explicación que da permite proseguir la lectura y no, porque no se sabe qué cuenta hizo para llegar a esa fecha o de dónde proviene.

-Uds creen que el texto presenta indicios que nos permitan pensar de dónde proviene el término Germinal?

M. -Ya sabemos que es una fecha.

P. - Si es una fecha debe ser de algún calendario.

J. - Eso es verdad, ¿de dónde será ese calendario?, no sabemos profesora (se miran entre ellos).

-Por favor vuelvan al texto y miren si hay alguna información que nos permita responder esa pregunta.

A. - Profesora, esta noticia fue escrita en París, el calendario debe ser de allá.

-Muy bien, fíjense cómo el mismo texto nos proporciona pistas para poder responder las preguntas que nos planteamos. El hecho de poder producir información nueva, que no está contenida en el texto, se llama inferencia y eso debemos hacerlo todos los lectores. En efecto el término Germinal se refiere al séptimo mes del calendario republicano francés, del 21 de marzo al 19 de abril. Volvamos un momento al paréntesis, uno de ustedes dijo que la autora había usado el paréntesis para explicar, ¿recuerdan algún otro uso de este signo?

P. - Indica interrumpir, como en este caso se usó para indicar que va a parar para aclarar.

-Así es, el paréntesis se usa para encerrar en él ciertas oraciones aclaratorias, noticias, datos.

Retomando la conversación que teníamos, habíamos dicho que el texto leído presentaba varios elementos que ayudaban a su com-

prensión como la forma en que se presenta la información, la secuencia, que siguen las ideas, la permanencia en el tema, las explicaciones, todos estos aspectos están relacionados con el texto, ¿habrá algún otro factor fuera del texto que ayude a la comprensión? L. - Fuera del texto, pues nosotros.
-Quiere explicar?
L.- Bueno que como nosotros somos los que estamos leyendo también ponemos algo cuando pensamos.
-Qué será ese algo que ponemos al leer?
M. - Pues lo que sabemos, aunque me di cuenta que lo que sabía, en este caso, no me sirvió mucho, pero.
-,Pero qué?
M. Pero estuve casi todo el tiempo tratando de cuadrar lo que sabía con lo que leía pero casi no lo necesité (Establecimiento de relaciones).
¿Qué fue lo que pasó?
M. - Es como si el texto me arrastrara con su información y como yo entendía, seguía a ver que pasaba.
-Gracias por su intervención, lo que acaba de decir es una prueba del trabajo intelectual que se realiza mientras se lee, cuando leemos llevamos a cabo una serie de operaciones mentales de las que muchas veces no somos conscientes por ejemplo cuando usted dice estuve casi todo el tiempo tratando de cuadrar lo que sabía con lo que leía, es una evidencia del esfuerzo que hace el lector por establecer relaciones entre lo que sabe y la información que presenta el texto lo cual debe hacerse siempre que se lee.
R. - Profesora yo no había pensado en todo lo que uno hace cuando lee.
-Creo que saberlo nos ayuda a ser mejores lectores. Hemos hablado de algunos elementos que ayudan a la comprensión, ahora pensemos si hubo algo que la dificultara. N. - Cosas que dificultaran no, pero habían ciertas cosas que no encajaban, yo encontré algunos problemas en los párrafos 6, 7 y 8. (En ese momento varios alumnos afirmaron que también se habían dado cuenta de esos problemas y entre todos se encargaron de ubicarlos)
N. - En el sexto dice: del cuarto de un meridiano terrestre, allí sobra la s (concordancia de número)
B. - En el séptimo dice: Es 1792 y dos matemáticos y geómetras. Así lo escrito pierde el sentido pues el texto, debería decir: Es en 1792 cuando dos.. Al final del mismo párrafo debe decir el meridiano que pasa por París, en vez de, el meridiano que para por París (coherencia).
A. - En el octavo dice lo aventureros, falta la s en lo (concordancia de número). Luego dice: Pues Francia está a plena revolución, debe ser en plena revolución.
-Encontraron algún otro problema, en el texto?
-No.
-Tienen alguna pregunta sobre el texto?
L. -No, todo está suficientemente claro.
- Entonces vamos al sexto párrafo, ¿Quiere alguien leer? los demás sigamos la lectura en nuestros textos. Alguien lee. Para ustedes ¿Cuál es la información más importante de este párrafo?
- Vamos a tratar de hacer, entre todos, el cuadro comparativo de las medidas de longitud, peso y volumen. ¿Alguien quiere pasar al pizarrón?
- No profesora.
-Bien, ustedes me dicen y yo voy ordenando la información. ¿Cuál es la unidad de las medidas de longitud? ¿De las de peso? ¿De las de volumen? (los alumnos iban respondiendo y realizamos un cuadro de doble entrada que mostraba los nombres de las medidas y su equivalencia (algunos iban haciendo el cuadro en su cuaderno de notas).
E. -Profesora yo no me imaginé que un texto que parecía tan corriente diera para tanto, hemos hablado de tantos temas. L.- Es verdad, hemos hablado de historia, geografía, matemática. R. - Hasta de sicología.
P. - Y si seguimos saldrán más cosas.
-Me alegra mucho saber que ustedes han tenido esa percepción del trabajo que hemos realizado, esa es la idea, que el texto escrito nos dé la oportunidad para desarrollar nuestras potencialidades. Para finalizar leamos el último párrafo.
¿Qué información contiene?
B. —La conclusión.
-Por qué es la conclusión?
E. - Porque el contenido del párrafo es una forma de cerrar el tema, primero explica lo que ocurre hoy en día con el sistema métrico decimal y dice que se ha logrado la unificación.
S. - También la información se relaciona con el principio unificador al que refiere en los primeros párrafos.
-Muy bien, ¿Tienen alguna pregunta o algún comentario?
-No.
-Entonces, vamos a escribir algo sobre el texto trabajado.

Para la actividad de escritura no se dieron instrucciones específicas, ni se estableció límite de tiempo ni de extensión del texto.

CAPÍTULO 4

Transitando nuevos caminos para formarnos y cultivarnos como escritores

Enseñar es aún más difícil que aprender. (...) No porque el maestro deba poseer un mayor caudal de conocimiento y tenerlo siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. (...) El maestro posee respecto de los aprendices como único privilegio el que tiene que aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar aprender.
El maestro debe ser capaz de ser más dócil que los aprendices, estar mucho menos seguro de lo que se lleva entre manos que los aprendices. De ahí que, donde la relación entre maestro y aprendices sea la verdadera, nunca entra en juego la autoridad del sabihondo ni la influencia autoritaria de quien cumple una misión. (Heidegger, en Larrosa, 1996).

Presentación

El material que a continuación presentamos está dirigido a profesores y estudiantes de las diferentes etapas de Educación Básica, de Educación Media Diversificada y Profesional, con el propósito de ofrecer un conjunto de orientaciones sobre cómo propiciar en el aula el desarrollo de competencias para la comprensión y producción de textos de diversos órdenes discursivos. Competencias necesarias para ampliar la visión del mundo, para acceder al conocimiento y a la cultura y para el aprendizaje en las diferentes áreas del saber: Ciencias naturales, Educación para el trabajo, Ciencias sociales, Castellano y literatura, Matemática, Física y Química, entre otras.

Los tipos de textos sobre los cuales centramos nuestra atención, para sugerir orientaciones sobre su producción, han sido seleccionados tomando en consideración, por un lado, las competencias textuales sugeridas en los programas de estudio y, por el otro, nuestra propia visión acerca de la importancia de aprender a elaborar determinados tipos de texto para atender a exigencias académicas y profesionales. Es de ahí de donde surge la propuesta de ofrecer experiencias que permitan integrar las áreas del lenguaje: escuchar, hablar, leer y escribir y que conduzcan a los estudiantes a leer y producir textos expositivos, argumentativos, narrativos/descriptivos e instruccionales.

Presentaremos entonces, orientaciones didácticas que, a modo de sugerencias, guíen a docentes y alumnos para abordar la elaboración de textos de uso social en situaciones reales y en contextos funcionales, para favorecer el desarrollo de competencias discursivas, necesarias para la interacción comunicativa, para la construcción del conocimiento y para la reelaboración del pensamiento. Se ofrecen ejemplos precisos que guíen a docentes y alumnos en situaciones de escritura de variados textos: el informe en talleres de Educación para el trabajo, el informe de experimentos en Física y Química o Ciencias; el resumen, el análisis, el esquema, textos de información científica, textos argumentativos.

Desde el punto de vista didáctico, la estrategia general que el docente debe realizar para orientar las situaciones de producción de textos es la siguiente:

- Negociar con el alumno las tareas de composición que se han de realizar, a fin de elegir aquellas que sean de interés para todos.
- Pensar y planificar tareas significativas, con sentido para los estudiantes, que respondan a objetivos específicos, claros e interesantes.
- Realizar las actividades de composición en el aula cooperativamente en parejas o pequeños grupos, siguiendo el proceso de planificación, elaboración de borradores, revisión y edición.
- Plantear la revisión de los borradores como una estrategia que sirve para mostrar el proceso de producción escrita.
- Realizar la evaluación formativa durante la tarea, tomando en cuenta los borradores, la versión definitiva y los procesos de intercambio, negociación y diálogo entre los estudiantes.

En cada situación, durante la fase de preparación se hará énfasis en dos tipos de preguntas: a) Las que conducen a los alumnos a tomar conciencia del contexto comunicativo en que actuará: ¿Qué voy a escribir? (espacio del contenido) ¿A quién? ¿Por qué y cómo voy a expresar las ideas? (espacio retórico). b) Preguntas que se refieren a los contenidos lingüísticos que surgen durante la tarea y sobre los cuales es necesario reflexionar junto con los alumnos: ¿Es adecuado el tipo de registro a la situación comunicativa?; si lo que escribimos es una carta, por ejemplo, algunas de las preguntas podrían ser: ¿Cómo la debo estructurar? ¿Qué lleva? ¿Qué tiempo verbal estamos manejando? ¿En qué persona estamos escribiendo para expresar la idea? ¿Qué adjetivos debemos usar?

Esto significa para el docente la responsabilidad que tiene de propiciar situaciones de reflexión sobre el lenguaje con los estudiantes en todas las situaciones de lectura y escritura en que surjan dudas y dificultades sobre aspectos de la lengua. La capacidad de reflexión sobre la estructura de la lengua y la forma como se usa tiene, indiscutiblemente, según Cassany (1999) gran relevancia para lograr que el alumno domine las convenciones escritas de su lengua, tales como:

• Las relacionadas con la situación comunicativa: mantener el registro, selección del dialecto;

• Discursivas al prestar atención al género textual, estructura, selección del contenido;

• Gramaticales: concordancia, las reglas de cohesión y la coherencia. Este conocimiento tiene incidencia directa en los procesos de comunicación y en la creación de significados en contextos particulares.

Recomendamos ser cuidadosos sobre este tema a fin de evitar continuar enseñando gramática aislada y descontextualizada de las situaciones reales de comunicación oral y escrita. El desarrollo de la capacidad de reflexión sobre el lenguaje en los estudiantes, ha de insertarse directamente durante las secuencias didácticas de comprensión y producción de textos. Según lo plantea Cassany (1999) los momentos más especiales para ello son:

• En la lectura de textos que sirven de modelos para la producción

• En la planificación cuando hay que seleccionar las ideas según un propósito, reflexionar sobre la estructura del texto, la elaboración del plan y la organización de las ideas

• En las distintas actividades de revisión del discurso: en los momentos de elaboración de borradores y en la versión final. Revisión del contenido, de la estructura del párrafo, del uso de la puntuación para la cohesión, uso del léxico, corrección gramatical, uso de adjetivos, adverbios, tiempos verbales, verificación ortográfica y corrección de estilo.

Es posible que al comienzo esta tarea le parezca al profesor un tanto tediosa y muchas veces difícil y que los estudiantes muestren desinterés por la actividad, pero estamos seguros que a medida que el proceso de revisión, de análisis y reflexión de sus producciones se realice cotidianamente, se va haciendo una práctica natural, de forma tal que son los mismos alumnos quienes sienten necesidad de revisar sus escritos, de reflexionar sobre aspectos de la escritura, convirtiéndose así en revisores críticos de sus producciones.

Es recomendable tener presente que no siempre es necesario que todos los textos sean sometidos a revisión. También sucede con frecuencia que los aspectos a revisar en cada texto son diferentes, esto varía dependiendo del tipo de texto y del propósito de la situación de escritura.

Finalmente, queremos señalar la responsabilidad que tenemos los profesores, independientemente de cualquier disciplina, de poner en contacto a los estudiantes con diversidad de textos y diversidad de géneros, para leerlos y escribirlos o reescribirlos, de modo que estas experiencias se conviertan en situaciones significativas para su formación como usuarios autónomos del lenguaje escrito.

Por razones metodológicas presentamos ahora algunas experiencias didácticas que permiten orientar a los profesores en la tarea de favorecer situaciones para el desarrollo de escritores autónomos. Sin embargo, conviene alertar a los profesores sobre la necesidad de integrar siempre las áreas de lenguaje en cada actividad de aprendizaje que se proponga, de modo que en cada una podamos desarrollar la expresión oral, la comprensión y la producción de textos.

Partir de esta premisa garantizará a los profesores que los estudiantes utilicen la lectura, la escritura, los debates, discusiones y exposiciones orales para aprender sobre las diferentes áreas del conocimiento, pero también garantizará que aprendan sobre textos explicativos o expositivos; sobre los argumentativos, sobre los instruccionales, sobre los informativos como las noticias. Garantizará también la interacción previa con los textos escritos como revistas, informes, libros, fascículos, periódicos, enciclopedias, de manera que a partir de su lectura se conozcan aspectos lingüísticos que son necesarios así como la estructura básica del texto que se intenta escribir.

Esto supone desarrollar el lenguaje en proyectos escolares amplios dentro de los cuales el lenguaje oral y el escrito aparecen como necesarios dentro de todo el contexto comunicativo. De este modo, los estudiantes leen, escriben, discuten, debaten y exponen como actividades que son necesarias para actuar y desenvolverse en el medio escolar y social.

El profesor además de tener presente estos supuestos pedagógicos que permiten servir de orientadores en su labor de enseñar, necesita tener presente, en todo momento, cuáles son las competencias que ha de contribuir a desarrollar en sus alumnos, de manera de integrarlas en los diferentes contenidos curriculares de las diversas disciplinas, para desarrollarlas por consiguiente, a través de las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se proponen. Hacerlo no resulta una tarea compleja si el profesor conoce cuáles son estas competencias para cada etapa y nivel, las cuales aparecen definidas en los programas de estudio y fueron ya citadas en el Capítulo 3.

Para concluir queremos señalar que las orientaciones sugeridas en este material tienen como propósito esencial ofrecer al profesor y a los estudiantes experiencias para convertir la tarea de leer y escribir en una actividad vivida con sentido y que les permita descubrir algunas de las estrategias que emplean quienes saben escribir, lo cual sólo es posible cuando se participa efectivamente en situaciones de comprensión, de discusión y producción escrita.

1. El proceso de escritura

Para que el proceso de escritura se pueda desenvolver de manera productiva, requiere de varios subprocesos que en íntima relación, suceden simultáneamente y de modo recursivo en la escritura: la planificación o preparación, la producción del escrito o elaboración de borradores, la revisión y la edición definitiva (Calkins, 1993; Cassany, 1996; Flower y Hayes, 1981; Murray, 1982; Smith, 1982). Estos subprocesos no se dan obligatoriamente, ni de la misma manera al escribir, dependen de las circunstancias de producción, del tema, de los propósitos del escritor y de la audiencia.

Nos referimos a ellos como subprocesos porque cada uno implica una serie de operaciones. Cuando escribimos, al mismo tiempo que planificamos vamos iniciando la composición de los primeros borradores, y dentro de ésta, en virtud de que cada idea y cada párrafos son tentati100 vos, releemos, revisamos el borrador, modificamos el plan inicial y continuamos desplegando nuestras ideas, buscando siempre la mejor forma de expresarlas con la mayor transparencia.

1.1 La planificación

Consiste en generar una representación de la tarea de escritura, así como su punto de partida sobre ideas y temas o elementos que se abordarán. Se denomina preescritura, pues el escritor evoca una serie de ideas sobre lo que desea comunicar, realiza lecturas y consultas que le permitan elaborar, manejar con precisión la información y tomar un conjunto de decisiones acerca de cuál es la mejor estructura y organización que debe dar a las ideas seleccionadas.

Al escribir cualquier texto es importante que el profesor dedique un espacio para conversar con los estudiantes acerca de las siguientes interrogantes:
• ¿Para qué escribimos? ¿Cuál es el propósito del texto?
• ¿A quién va dirigido ese texto?, ¿Quién es nuestro potencial lector?
• ¿Qué tipo de texto podemos usar como portador de la información que deseamos comunicar?, ¿Cuál va a ser su estructura?, ¿Cómo vamos a organizar las ideas?
Una vez discutidas estas preguntas, en un segundo momento, antes de proceder a elaborar el primer borrador, se recomienda elaborar un esquema de las ideas que podríamos abordar en el texto. Esto podría hacerse a partir de preguntas que permitan a cada estudiante revisar la información que ya conoce y darse cuenta qué información necesita elaborar, para lo cual, debe abocarse a la consulta de otros materiales escritos.

Este momento, en el que se decide qué decir, qué ideas tratar y cómo recoger la información inherente al tema es importante ya que de él depende el desarrollo de las ideas. Es aquí cuando el estudiante junto con el profesor revisan el esquema elaborado, toman decisiones acerca de los materiales que deben consultar, así como de la forma en que procederán a organizar las ideas. Por ello, el acompañamiento del profesor en este proceso es crucial, hasta que el estudiante se haya familiarizado y asuma por sí solo la planificación o preparación de sus escritos.

1.2. La producción del texto (elaboración de borradores)

Consiste en desarrollar el plan o el esquema definido en la planificación, a fin de ir componiendo las ideas. En un primer momento el esfuerzo del escritor debe centrarse en tratar de expresar todas las ideas que fluyen de manera natural.

Mientras se escribe tiene lugar un conjunto de operaciones relacionadas con la toma de decisiones respecto a las ideas que se quieren expresar, a la ortografía, la sintaxis (cómo se conectan las palabras e ideas); el léxico o vocabulario y otras estrategias lingüísticas (adjetivación, uso de imágenes, de metáforas, de analogías, de ejemplos e ilustraciones) que permiten mantener la coherencia del texto (mantenerse en el tema), para hacerlo comprensible. Se denomina “elaboración de borradores”, en virtud de lo tentativo que resulta nuestro esfuerzo (Calkins. 1993).

¿Cómo orientar la composición escrita?

En todo momento el profesor debe estar acompañando a los alumnos para proporcionarles la ayuda que ellos necesitan. Cuando observe que algún estudiante se detiene frente a la página o cuando no puede continuar, es importante ofrecerle atención individual que le permita resolver sus dudas. En el caso de que el estudiante esté bloqueado por no encontrar la manera de expresar alguna idea, o por no saber cómo continuar, el profesor podría conversar con él sobre su texto, presentándole alternativas o formulándole preguntas tales como: ¿Qué es lo que quieres decir?, ¿Hay alguna idea que no hayas considerado, o que te parezca inapropiada?, ¿Qué es lo que te gustaría resaltar sobre el tema y cómo lo quieres hacer: narrando, describiendo, explicando, argumentando?, en caso necesario, es conveniente que lo oriente para que vaya a los textos de consulta, lea, revise y tome decisiones respecto a cuál información nueva podría incorporar.

Se debe también orientar para que el estudiante no pierda de vista las características del tipo de texto que está componiendo, así como la forma en que debe organizar las ideas, de manera que cuando las escriba se relacionen todas entre sí. En este momento es útil conversar con los

estudiantes sobre cómo estructurar cada párrafo, sobre el uso de los tiempos verbales, el uso de los conectores según las intencionalidades y propósitos del escritor y el uso del género y número, es decir, hacer que el estudiante esté muy atento a los diversos aspectos lingüísticos (sintaxis, coherencia, cohesión, ortografía y estilo) que debe tomar en consideración al escribir.

En el proceso de redacción del texto un punto importante que hay que trabajar con los estudiantes es cómo organizar el texto en las unidades básicas constituyentes que denominamos párrafos. Sobre este aspecto no existe un modelo uniforme que nos oriente sobre cómo proceder. Si abordamos la tarea de revisar escritos producidos por escritores, poetas, periodistas, hombres de ciencia, nos daremos cuenta de la diversidad de estilos que adoptan. Algunos escritores y periodistas usan frases bre102 ves e incisivas organizadas en párrafos cortos. Otros, en cambio, construyen artículos estructurados en tres largos párrafos, usando construcciones complejas. Esto depende del estilo que cada uno adopte, de sus pensamientos y su personalidad.

En este apartado planteamos algunas sugerencias prácticas sobre cómo proceder a la redacción de párrafos, sugerencias que los profesores pueden seguir junto con sus estudiantes para ayudarlos a encontrar la manera de mejorar sus estrategias de composición y adoptar su propio estilo de redacción.

La composición de párrafos

El trabajo de composición supone la idea de unidad, y es esta unidad la que se va construyendo a medida que avanzamos en la tarea de escribir. Para alcanzarla es preciso que a cada idea de las definidas en el esquema, se le dé un orden y luego se proceda a desarrollarlas en párrafos, manteniendo el sentido general y ampliando la idea central.

El párrafo es la unidad de pensamiento coherente, que enlaza varias oraciones relacionadas entre sí, las cuales giran en torno a un mismo tema o a un mismo aspecto de la temática que se quiere abordar. El orden en que se presentan las ideas y sus conexiones es lo que hace coherente a cada párrafo y este orden determina su estructura particular. Comprender cómo debe estructurarse cada párrafo es el primer paso para hacerse un buen lector y escritor (Serafini, 1997).

Es importante hacer notar que producir un texto que tenga sentido implica organizar la información en enunciados presentados en uno o varios párrafos, relacionados lógicamente. En el caso de textos con varios párrafos cada uno de ellos cumple una función específica. Así, por ejemplo, existen párrafos introductorios, párrafos de enlace, párrafos de desarrollo de ideas, párrafos que presentan conclusiones. Cada uno de ellos debe estar referido a la temática que se está tratando (progresión tcrntica) y estar enlazado con el párrafo precedente y el que le sigue por medio de marcadores textuales o conectores que permiten enlazar las ideas, relacionarlas entre sí y darle cohesión al texto, asegurando así la articulación global del mismo (Martínez, 1997).

Cuando se aborda la composición de párrafos es necesario tener presente dos condiciones esenciales:

• Qué estructura se va a adoptar al escribirlo: por medio de ejemplos, por medio de detalles, por comparación contraste y por definiciones.
• Qué tipo de párrafo se desea componer según la forma de expresión que utilice: expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo.

1. Con relación a la estructura que se adopta, veamos algunos ejemplos de los más comunes:

1.1. Por medio de detalles: Por ejemplo:
Comenzaré por decir, sobre los días y años de mi infancia, que mi único personaje inolvidable fue la lluvia. La gran lluvia austral que cae como una catarata del Polo, desde los cielos del cabo de Hornos hasta la frontera. En esta frontera de mi patria nací a la vida, a la tierra, a la poesía y a la lluvia. Por mucho que he caminado me parece que se ha perdido ese arte de llover... Llovía meses enteros, años enteros. La lluvia caía en hilos como largas agujas de vidrio que se rompían en los techos, o llegaban en olas transparentes contra las ventanas y cada casa era una nave que difícilmente llegaba a puerto en aquel océano de invierno... (Neruda P., l976, p. 15).

1.2. Por medio de ejemplos. Por ejemplo:
En el hablar cotidiano usamos el lenguaje como instrumento de acción. Rogamos, mandamos, saludamos, exhortamos, convencemos, amenazamos, persuadimos y disuadimos.

1.3. Por medio de comparaciones y contrastes. Por ejemplo:
Una colmena es algo comparable a un bien organizado sistema político. La reina de aquella equivale al jefe ejecutivo nacional; las abejas obreras, a los miles y miles de personas que diariamente laboran para asegurar la vida a todos los miembros de la comunidad; las abejas soldados, a los ejércitos que están en constante alerta para evitar que fuerzas extrañas violen el suelo patrio; y para mayor parecido, los zánganos de la colmena viven del trabajo de las obreras como en nuestra sociedad viven de la labor de los muchos, unos pocos que ni siembran ni laboran (Universidad de Puerto Rico (1994). Manual de nociones y ejercicios gramaticales, p. 116).

1.4. Por medio de definiciones. Por ejemplo:

El templo es la expresión arquitectónica más importante del arte griego. En él se conjuga la arquitectura, la escultura y la pintura, para en conjunto ofrecernos una obra en donde la belleza natural se muestra tal y como es. La disposición de las partes de un templo es: a) la cella que consistía en la sala rectangular para colocar la estatua de la divinidad; b) el pronaos, una especie de vestíbulo que daba acceso a la celia y, c) el opistodomo que era el lugar que servía para guardar los tesoros (Ojeda y Martínez, (1992). Educación artística. Caracas. Ediciones CO-BO, p. 44).

2. Según la forma de expresión que prevalezca en el escrito

Se podría caracterizar cada párrafo como expositivo, argumentativo, descriptivo, narrativo. No obstante, es preciso señalar que en la realidad los párrafos no se presentan en su forma pura. De hecho, un buen texto contiene párrafos que presenta características mixtas.

2.1. Expositivo

Son párrafos cuyo propósito es informar, explicar o aclarar un asunto o exponer ideas. Las ideas se desarrollan adoptando cualquiera de las estructuras señaladas anteriormente: detalles, ejemplos, comparación, definiciones y en muchos casos, el autor adopta una mezcla de algunas de ellas.

Ejemplo:

El ozono forma parte de una fina capa en la estratosfera, cuya misión es filtrar la luz solar e impedir el paso de los rayos ultravioleta. Toda la vida diurna guarda equilibrio entre la destrucción de un material genético por las radiaciones y la capacidad de reparación que posee. La destrucción ocurre por la acción de otros gases entre los que se encuentran los cloro fluorocarbonados (fabricados por el hombre) muy estables e inalterables con una vida de 100 años; los halógenos (cloro, bromo, yodo flúor) presentes en pulverizadores tipo spray y en sistemas de refrigeración (neveras, aires acondicionados, extintores, entre otros) además de las erupciones volcánicas el metano y el óxido nitroso, producidos éstos por la naturaleza (Hoja ambiental 12. La capa de ozono, MARN. 1999).

2.2. Argumentativo

Tiene como propósito defender, probar o refutar algún planteamiento o idea expresada por alguien o implícita en una acción particular. Se manejan puntos de vista como argumentos con intención de convencer sobre su validez o influir sobre los pensamientos o acciones del interlocutor, intención que predomina sobre la de aclarar o explicar. Este tipo de párrafo se desarrolla por medio de razones y argumentos; ilustraciones o ejemplos; comparación y contraste. Por lo tanto, en el texto argumentativo, constituido por varios párrafos es frecuente encontrar también párrafos descriptivos y narrativos que cumplen una función de ayuda a la argumentación. Ejemplo

Lo sabíamos hace tiempo, las malas películas catastrofistas de Hollywood lo habían anticipado con gran precisión de detalles, pero ahora, en las ruinas humeantes de las Torres Gemelas de Manhattan y del Pentágono de Washington, y los miles de cadáveres sepultados bajo los escombros causados por el peor atentado terrorista en la historia de la humanidad, tenemos la evidencia: el siglo XXI será el de la confrontación entre el terrorismo de los movimientos fanáticos (nacionalistas o religiosos) y las sociedades libres, así como el siglo XX fue el de la guerra a muerte entre estas últimas y los totalitarismos fascistas y comunistas. La hecatombe ocurrida en Estados Unidos en la mañana del 11 de septiembre demuestra que, aunque pequeñas y dispersas, aquellas organizaciones extremistas partidarias de la acción directa y la violencia indiscriminada disponen de un extraordinario poder destructivo y pueden, antes de ser derrotadas, causar estragos vertiginosos a la civilización, acaso peores que los de las dos guerras mundiales. Una operación tan perfectamente ejecutada que implica el secuestro simultáneo de cuatro aviones de líneas comerciales para convertirlos en proyectiles y empotrar a tres de ellos en edificios del más alto simbolismo — el vértice del capitalismo y la espina dorsal del sistema defensivo estadounidense-, en el corazón del país más poderoso de la tierra, no sólo requiere voluntarios poseídos de un celo fanático y esa voluntad de inmolación que las iglesias celebran en sus mártires; también una cuidadosa planificación intelectual, sistemas de información muy eficientes, un vasto entramado internacional y recursos económicos considerables. Los terroristas disponen de todo ello y, además de Estados que les sirven de refugio, los subsidian y utilizan. (Vargas Llosa, M. La lucha final. El Nacional A! 13, 16 de septiembre de 2001).

2.3 Descriptivo

Este tipo de párrafo da testimonio en detalle de la apariencia de las personas, lugares, objetos, acontecimientos y fenómenos. A través de las ideas se revelan características, condiciones o estados de ánimo, se muestran las ideas enriqueciéndolas, lo que hace al texto más concreto y vivo. Ejemplo:

Los que hemos conocido la vida y obra de Oscar Wilde sabemos que no mentía. Porque nada tenía en verdad, salvo su extraordinaria sensibilidad, su genio desbordante, su imaginación espléndida, su obra renovadora y admirable, nacida de la feliz conjunción de tales elementos, y la pasión por la belleza, esa que da objeto a la vida y hace que los hombres lleguen a vivir contentos con estar en sí. Oscar Wilde fue un hombre que amó y sufrió, sufrió y amó, y para suerte nuestra supo canalizar amor y

sufrimiento a través de sus más hermosas y originales obras de la literatura... obra signada toda por el mágico toque del poeta, capaz de convertir la belleza hasta los más insoldables abismos del ser humano..." (Cherician, 1996, pp. 8-9)

2.4 Narrativo

Se propone relatar sucesos o hechos acaecidos, presentar historias reales o ficticias o secuencia de hechos históricos. Este es típico de las noticias o de los cuentos en los que se exponen hechos en orden cronológico. También se usa para presentar un procedimiento o las acciones a seguir para alcanzar un resultado. Ejemplo:

Emir corría como un campeón. Nos fuimos por las callecitas de las afueras para que nadie nos llamara. De pronto empecé a sentir que alguien nos perseguía. Las aes me pesaban en los bolsillos, y en la conciencia me parecía ofr la voz del cura acusándome. Los cuatro jinetes del Apocalipsis, san Jorge, el soldado romano y hasta el Arcángel San Gabriel con dragón y todo me perseguían. La tarde se hacía oscura y asustaba como nunca. Yo sentía a los demonios del cielo y de la tierra acechándome en cada curva del camino, oía los gritos de la llorona, las súplicas de las ánimas del purgatorio y los cantos del silbón. (Canal Ramírez, G. Contado por Germán Ramos, 1983. El robo de la aes. Caracas. Ediciones Ekaré. Banco del Libro).

Para ayudar a los estudiantes sobre la forma de estructurar los párrafos, el docente debe propiciar situaciones donde los alumnos retomen el texto modelo y analicen la manera en que se estructuran las ideas en los párrafos.

Por otra parte, generalmente los escritores al redactar los párrafos hacen uso de ciertas estructuras o formas de organización de las ideas que ayudan a los lectores a la comprensión del texto. A continuación presentamos algunas de esas estructuras para elaborar textos expositivos, adaptadas, siguiendo planteamientos de Richgels, McGee y Slaton (1990); Serafini (1997).

a) *Explicación*, que consiste en hablar sobre teorías, personajes, hechos o sucesos, fenómenos, objetos, exponiendo, definiendo y precisando sus funciones, características e implicaciones para hacerlos comprender o conocer a otros respecto al "por qué" y el "cómo" son o suceden. Ejemplo: explicar la Teoría de la Relatividad.
b) *Ejemplificación*, presentando la idea sobre acontecimientos o situaciones particulares y luego ejemplos típicos que los ilustran o amplían para facilitar su comprensión.
c) *Comparación / contraste*, subrayando las similitudes o las diferencias entre objetos, hechos o fenómenos.
d) *Seriación o enumeración de las ideas*, que añaden al comienzo algu nos componentes organizativos como el orden y la secuencia de los elementos para guiar al lector. Por ejemplo:
   Existen tres razones para obrar así: la primera es..., la segunda es..., la tercera es...
   El documento que firmaron los integrantes del Congreso contiene varios compromisos importantes: primero,... Segundo,... Tercero,...
e) *Causalidad* en el que se presenta una sucesión de acontecimientos que se relacionan en una cadena causal. Incluye vínculos causales entre los elementos, además de la agrupación y la seriación.
f) *Problema ¡solución,* relacionada con la estructura causal en la que puede haber un vínculo causal roto por el problema y restaurado por la solución. Por ejemplo:
   El mayor problema estaba en que... la solución a este problema fue..."

Esta organización estructural de los párrafos en el texto expositivo están marcadas por una serie de palabras clave o expresiones usadas por los escritores para ayudar al lector a seguir el hilo del discurso.

Una estructura seriada puede utilizar como palabras clave: **primero, segundo, tercero, y el siguiente**. También se podría utilizar: **en primer lugar... en segundo lugar... finalmente...**

La ejemplificación utiliza palabras clave como: por ejemplo, es decir, como...
La estructura causa-efecto, consecuencia puede utilizar palabras clave como: **entonces, por consiguiente, por eso, como resultado, así que, con el fin de, porque, en consecuencia...**

La estructura comparación/contraste utiliza palabras clave como: **semejante a, diferente de, en oposición a, en cambio..., si bien, sin embargo, pero, por otra parte, por el contrario, a pesar de...**

La estructura **problema/solución** utiliza las siguientes palabras clave: **el problema es..., la solución podría estar...**

Estas palabras clave proporcionan información sobre relaciones entre las ideas o enunciados y son llamadas conectores o marcadores textuales.

Uso de conectores

Para Serafini (1997), la conexión lógica que relaciona entre sí a dos proposiciones o a dos párrafos a veces no puede estar expresada lingüística- mente. Por ejemplo: "Llueve. Tomo el paraguas", están relacionadas por una situación de causa efecto, que no requiere el uso de un conector específico para establecer la conexión, sino sólo se relacionan por la puntuación.

En la mayoría de los casos la relación suele estar expresada lingüísticamente de diferentes formas:

• Usando un pronombre que se refiere a un elemento expresado ya en el texto. Por ejemplo: *"La vida de Bolívar fue de sacrificio. El dedicó todos sus esfuerzos a la causa de la libertad".*

• Repitiendo una palabra clave que se refiere al elemento central del discurso. Por ejemplo: *"El libro de Calvino nos presenta... Este libro es útil porque... ".*

• Usando expresiones de transición: "además", "en efecto", "si bien"....

Dos proposiciones, enunciados o párrafos consecutivos pueden relacionarse lógicamente por medio de una serie de palabras clave o expresiones que la lingüística ha estudiado y denominado como conectores, marcadores textuales, (Halliday, 1976; Dressler, 1974). Otras expresiones de transición que amplían la lista señalada anteriormente con relación a las estructuras textuales son:

a. **Resumen**: en otros términos, para finalizar, para sintetizar, en breve...
b. **Relación temporal**: a continuación, seguidamente, cuando, después, finalmente...
c. **Relación espacial**: al lado, arriba, abajo, a la izquierda, en el medio, en el fondo.
d. **Semejanza**: de la misma manera, similarmente, del mismo modo...
e. **Agregación**: y, además, después, también, por añadidura...
f. **Conclusión:** para finalizar, como conclusión, para resumir...

Para escribir un texto usando las conexiones eficaces no es indispensable conocer todas estas posibilidades lógicas, es suficiente adquirir el hábito de preguntarse cuál es la relación que guarda la frase o el párrafo sobre el que se está escribiendo con el anterior, al hacer esto se puede conseguir el conector más adecuado para hacer que la conexión entre las ideas sea lógica y comprensible.

Existen una serie de errores que son frecuentes al utilizar palabras clave para conectar las ideas, puesto que no establecen la relación lógica entre ellas. Por ejemplo: "Carlos no va bien en el colegio, sin embargo, en la prueba de matemática salió aplazado". En este caso se está usando una conexión que indica contraste cuando en realidad la relación entre ambas frases es de reafirmación (en efecto) o de ejemplificación (por ejemplo).

Otro error frecuente es el insistente uso de conexiones de agregación (y, más, también, además) usadas para relacionar entre sí frases que son escritas sin ninguna planificación. El abuso de estas conexiones produce textos descuidados y sin cohesión entre las ideas.

También se abusa del conector "es decir" cuando se usa para agregar una idea que no tiene como función ejemplificar la idea precedente. Esta situación obviamente crea textos sin sentido. El error más recurrente en los textos escritos por estudiantes es la completa falta de conexiones entre las ideas, como producto del escaso conocimiento que ellos poseen sobre cuáles son los conectores que se deben usar para marcar determinadas relaciones. En este caso, el trabajo de revisión de los textos producidos y la reflexión lingüística sobre el uso de ellos pueden llevar a los estudiantes a comprender las relaciones entre las partes del texto y a hacer uso adecuado de los conectores para marcar esas conexiones.

Otro aspecto bien importante que puede ser objeto de reflexión lingüística, cuando se escribe y se revisa el texto es la puntuación.

Revisar cómo y para qué se usa la puntuación

La puntuación es otro componente de la escritura que cumple funciones importantes tanto para la coherencia como para la cohesión de las ideas en el texto. Su uso está relacionado con la estructura de la frase y también con el estilo que se adopta. Algunos escritores prefieren escribir largos enunciados ricos en diferentes signos de puntuación (comas, puntos y comas, puntos, paréntesis), mientras otros escriben enunciados más breves usando puntos. Algunos usan comas, marcando cada idea como oración, otros usan las estrictamente necesarias. Algunas de las reglas de uso de la puntuación más frecuentes son:

1. Los elementos de una lista se separan usando puntuación. Cuando la lista está constituida por palabras o frases breves se usa la coma, y el último elemento se separa por la conjunción y. Por ejemplo:
   Durante nuestro viaje a Italia visitamos varias ciudades hermosas: Florencia, Niza, Pisa, Venecia y Roma, pero una parte de mí quedó en Venecia.
   Cuando cada elemento de la lista es más extenso, es conveniente usar el punto y coma o incluso hay quienes usan el punto.
2. La coma nunca debe separar el sujeto y el predicado.
3. No se debe fraccionar un período usando el punto. El punto no puede ser usado en el interior de un período creando fragmentos de frases. Todo lo que precede y sigue al punto debe ser sintácticamente completo. No es correcto por ejemplo el uso que se hace del punto en la siguiente construcción: Dany llegó al colegio. Corriendo sin aliento. En este caso, "corriendo sin aliento" no puede separarse de la frase precedente de la que depende.

4. Se deben usar diferentes signos de puntuación para ayudar al lector a entender diferentes planos sintácticos.
5. En la composición es útil saber usar con propiedad el punto y el punto y aparte, debido a que este último determina la estructura del párrafo. Todo escrito debe estar conformado por varios párrafos. Esto ofrece al lector mayores indicios sintácticos y le permiten construir el sentido sin dificultad. Serafín (1997) afirma que los escritos desarrollados en un párrafo único, sin darle respiro al lector y sin hacerle entender que se está cambiando el discurso, así como los otros escritos fragmentarios en los que después de cada enunciado hay un punto y aparte, no permitiendo que el lector mantenga el hilo del discurso, son de lectura fatigosa. Por lo tanto, se debe usar el punto y seguido cuando se continúa desarrollando la misma idea que se viene tratando; se debe usar el punto y aparte todas las veces que se termina de desarrollar una idea y se comienza el desarrollo de otra (p. 81).

Algunas ideas sobre cómo abordar la ortografía

Tradicionalmente la enseñanza de la ortografía se ha impartido sustentada básicamente en los siguientes principios:

1. La ortografía constituye un aspecto puramente normativo del lenguaje escrito.
2. Saber escribir es saber hacerlo sin errores ortográficos.
3. La correcta escritura se logra mediante procesos memorísticos y repetitivos.

Al observar las prácticas pedagógicas relacionadas con la enseñanza de la ortografía, sustentadas bajo estos principios encontramos que las actividades se caracterizan por ser memorísticas, repetitivas, poco creativas y desprovistas de motivación; por lo general, siempre son las mismas: la copia, el dictado y los ejercicios de escritura de la palabra correcta. Hay docentes que antes de conocer a sus alumnos ya tienen listos los dictados que aplicarán durante el año escolar. Se ha demostrado que estas prácticas no contribuyen a superar los problemas que los alumnos confrontan respecto a la ortografía.

Por esta razón, en la actualidad, algunos investigadores han volcado su atención sobre este problema, intentando alternativas didácticas diferentes para orientar la enseñanza de la ortografía. Los hallazgos encontrados han permitido señalar que debe partirse de una reelaboración del concepto de ortografía, entenderla como un subsistema de la escritura relacionada fundamentalmente con el significado, cuyo propósito, más que normar la forma correcta de escribir, es ofrecer un cuerpo de pistas que permitan subsanar las irregularidades del principio alfabético.

Dentro de este contexto, Vaca (1992) plantea:

> …lejos de ser la ortografía un conjunto de normas, ésta es un subconjunto inserto en el sistema de escritura y en estrecha relación con el significado de lo que se va a representar. Algunas de sus funciones son: la unificación de escrituras emparentadas léxicamente y la diferenciación de las escrituras de las palabras con distinto significado (p. 2).

Del planteamiento de Vaca, podemos inferir que el objetivo de la ortografía es hacer corresponder constantes gráficas a constantes de significación. Por ejemplo, diferenciar palabras homófonas: **abría-habría, hasta, asta**.

Otro caso que nos permite ilustrar el planteamiento anterior tiene que ver con el hecho de existir un fonema representado por más de una letra (B-V). Desde el punto de vista fonológico, no habría razón para tener dos grafías con el mismo valor sonoro, sin embargo, aunque estas letras representen al mismo fonema, se usa una u otra dependiendo de la familia lexical a la cual pertenezca la palabra que se va a escribir, formándose de este modo constantes gráficas para indicar constantes de significado: Ejemplo: **verde-verdor-verdura-verdoso; barca, embarcación, barquero, barquito, embarcadero**.

En otros casos el uso de alguna de ellas define el significado de las palabras: **tuvo-tubo, vello-bello**.

• Los ejemplos anteriores nos permiten evidenciar que en la lengua castellana la correspondencia **fonema-grafema** no es biunívoca, por cuanto no existe un fonema para cada grafema. Por ejemplo:

> • Cuando remite a una unidad léxica (vocabulario): ca**b**eza — enca**b**ezar- desca**b**ezar- enca**b**ezado-ca**b**ecera.
> • Cuando remite a una gramatical (acentuación diacrítica) él-el, té- te- sí-si, qué-que-...

Es importante hacer notar que en nuestra lengua encontramos sólo diez casos de correspondencia biunívoca (a-d-e-f-m-n-ñ-o-p-t), los demás grafemas ameritan el análisis siguiente, en atención a lo planteado por Matteoda (1998, p. 66):

Grafemas equivalentes	v-b, c-s-z, g-j, ll-y
Grafemas polivalentes	g, c, y
Grafemas que no codifican a ningún fonema	H (cuando no es precedida de C) U (cuando es precedida de q o g)

Dos grafemas (digramas) que codifican a un fonema	RR Ir! LL Jy/
Grafema con valor auxiliar	U sin ser pronunciado hace que q codifique a k

Vista la ortografía desde esta perspectiva, exige un cambio en el rol del aprendiz, quien en su intento por comprender las irregularidades del principio alfabético, juega un rol eminentemente activo, ya que debe plantearse hipótesis y cuyas respuestas no las resuelve mediante procesos memorísticos y repetitivos, sino mediante procesos reflexivos que promuevan el desarrollo de la competencia ortográfica, lo cual exige comprender las dimensiones estructurales y funcionales de los aspectos gráficos.

Creemos que el estudiante se plantea dudas ortográficas y logra resolverlas sólo en el momento en que está enfrentado a la tarea de expresar las ideas por escrito y de hacerlo con claridad y adecuación, es decir, sólo cuando está implicado en el proceso de composición. Esto quiere decir que es precisamente, en el momento en que se está escribiendo que el profesor debe favorecer la reflexión sobre los aspectos ortográficos y recurrir a la normas en caso necesario. Del mismo modo, la lectura podría junto a la reflexión contribuir al mejoramiento de la ortografía.

En consecuencia, reducir la producción ortográfica a una lista de palabras prototípicas y a la corrección por parte del docente, resultan ser las condiciones menos propicias para que los estudiantes descubran y tomen conciencia de la complejidad ortográfica.

Así, muchos investigadores plantean que el aprendizaje de la ortografía sólo tiene sentido, si el mismo se enmarca dentro del aprendizaje del lenguaje escrito. (Camps, 1990; Milian, 1991; Vázquez y Matteoda, 1997).

Según, Matteoda (1998), aprender el lenguaje escrito supone:

> ...adquirir, coordinar y monitorear diferentes saberes específicos, complejos y particulares, para garantizar la producción competente de textos escritos. La competencia escrituraría la componen un conjunto de saberes de orden declarativo como el conocimiento de los parámetros de la situación comunicativa, de los discursos socialmente disponibles, el conocimiento de los textos y el conocimiento del código lingüístico y gráfico; y un conjunto de saberes acerca de los procedimientos que realiza el escritor en el marco de un contexto de producción: planificación, textualización y revisión y que caracterizan recursivamente el proceso de composición escrita (p. 79).

Dentro de este contexto, el conocimiento ortográfico se considera, entonces, un componente indispensable para la producción escrita, dado que contribuye a la significación de las ideas, lo que garantiza la comunicación.

Considerar la ortografía desde esta perspectiva, nos obliga a asumirla como una instancia de **reflexión sistemática** durante la revisión de las producciones escritas. Es en los casos en que el estudiante necesita comunicarse efectivamente, cuando es pertinente el análisis ortográfico. Es aquí cuando resulta imprescindible reflexionar sobre **el qué y cómo se escribe**.

La intervención del docente durante la revisión debe contribuir a que los alumnos comprendan que las palabras escritas y la forma convencional como se escriben constituyen un sistema relacionado con el sistema de la lengua y ambos permiten la producción del lenguaje escrito.

1. 3. La revisión

Implica mirar el texto en su forma de borrador, volviendo sobre él para remirarlo, examinarlo y mejorarlo. En este proceso se incluyen operaciones como la lectura de lo escrito; la reflexión sobre las ideas expresadas; reflexiones gramaticales sobre la vinculación entre las oraciones; el conocimiento ortográfico; orientado todo esto por el plan formulado inicialmente.

Cómo proceder a la revisión

La revisión comienza desde el mismo momento en que iniciamos el proceso de composición, es decir, desde que comenzamos a pensar sobre qué vamos a escribir, a quién y qué ideas vamos a manejar. Desde que hacemos el esquema, lo volvemos a mirar, reflexionamos sobre las ideas, conversamos, pensamos nuevamente sobre ellas y sacamos aquellas que no nos interesan desarrollar.

La revisión no implica simplemente tachar, eliminar palabras, o atender únicamente a la ortografía, implica atender fundamentalmente al contenido de las ideas que se quieren expresar según el propósito que orienta la escritura. En este caso, el docente podría acercarse al estudiante y llamar su atención sobre estos aspectos, a través de las siguientes preguntas: ¿Qué quieres decir con esta frase?, piensa en otra forma de expresar esa misma idea. Si existe repeticiones de palabras o de algunas expresiones, preguntar ¿Qué otra palabra podría expresar esta idea?; si una palabra está mal escrita: ¿Te parece que esa palabra está bien ortográficamente?, revisa... ¿Cómo podrías resolver esa duda? Cuando hay un conector mal utilizado se puede preguntar ¿Cuál es tu propósito al iniciar con esta expresión? ¿No crees que podrías utilizar

otra palabra que exprese con más claridad la relación que deseas plantear? Lee nuevamente el párrafo anterior y piensa qué relación guarda esta idea con la anterior.

Este podría ser el momento apropiado para revisar la construcción de algunos párrafos escritos por los estudiantes. Para ello podría procederse de la siguiente manera:

- Seleccionar dos o tres párrafos de los textos escritos por los estudiantes que presentan dificultades en su construcción.
- Escribir los párrafos en la pizarra o en un papelógrafo, de modo que puedan ser mostrados y leídos en el grupo
- Solicitar a los estudiantes que lean y comenten sobre lo que observan en los párrafos.
- Generar una discusión sobre la estructura de los párrafos, haciendo énfasis en los siguientes aspectos:
- Tipo de oraciones que contiene y cómo están expresadas.
- Conectores que utilizan como enlace de las oraciones
- Puntuación y ortografía
- Extensión de los párrafos

Presentar un ejemplo de párrafo bien estructurado (elegido previamente por el orientador).

Analizar un párrafo modelo, identificando su estructura formada por tres tipos de oraciones: a) Oración temática (OT); Oraciones de Desarrollo (OD) y Oración de cierre (OC); al mismo tiempo, se analizan los marcadores textuales presentes en el párrafo y la función que cumplen (Cassany, 1999).

Un párrafo modelo tomado de Cassany (1999) podría ser el siguiente:

Creo que la televisión debería programar también películas en versión original con subtítulos en las lenguas vernáculas.	OT
Puedo aportar tres argumentos a favor de esta opinión. **En primer** lugar, pienso que deberíamos respetar las voces originales de los actores. **Segundo**: es mucho mas caro doblar un film que subtitularlo. **Finalmente**, con las versiones originales tenemos la oportunidad de escuchar y aprender lenguas modernas distintas de las nuestras.	OD
Por todo lo dicho, creo que las versiones originales deberían tener un espacio importante en televisión.	OC

Leer individualmente un nuevo párrafo bien elaborado para identificar en él su estructura. Cada participante realizará esta actividad con la finalidad de verificar el tipo de oraciones presentes en el párrafo, así como la forma en que se enlazan las oraciones para formar un todo coherente.

Revisar y reescribir los párrafos elaborados individualmente, tomando en consideración los elementos de la estructura del párrafo propuesto por Cassany (1999), siguiendo el procedimiento siguiente:

- Formar parejas que nunca antes hayan trabajado juntas. Uno de los compañeros lee el texto al otro y este último debe estar muy atento, luego se cambian los roles.
- Seguidamente se intercambian los textos. Cada uno lee el texto de su compañero en silencio y debe buscar 3 aspectos positivos de ese texto y 3 aspectos que se deben mejorar. Se procede a anotar en el texto.
- Se procede al intercambio de las ideas respecto a la revisión. Cada uno explica qué le gustó del texto y qué no y debe explicar por qué y hacerlo en formas de sugerencia o recomendación.
- Hay una puesta en común de los elementos observados en los textos de cada uno.
- En el caso que se observe dificultades para la redacción de párrafos es conveniente que el profesor oriente el análisis discursivo de párrafos bien estructurados. Se explica la estructura de párrafos. Se explica sobre el uso de enlaces cohesivos o marcadores textuales.

Revisar colectivamente los párrafos construidos individualmente: para esta actividad se solicita a cada participante opinar sobre el párrafo leído por su compañero y señalar los elementos que tomaría en consideración para revisarlos. Se elabora una lista de los elementos encontrados tomando en consideración otros indicadores como coherencia, cohesión entre las ideas, uso de conectores, ortografía y puntuación.

Editar los textos escritos. Un aspecto que se debe tener en cuenta en las revisiones es el tipo de texto que se está escribiendo. No es lo mismo revisar un texto que presenta información sobre un contenido científico o un texto de opinión, que revisar un reportaje con entrevista a un personaje, o revisar un editorial o una noticia. El vocabulario que se maneja es diferente, así como el tipo de información, la estructura que se adopta y el estilo. Por ejemplo, al revisar *un texto argumentativo* podríamos orientar a los estudiantes para que se interroguen sobre ¿cuál es la intención? ¿A quién o quiénes se dirige? ¿Cuál es la tesis que se quiere defender o rechazar? ¿Qué razones se manejan? ¿Se expresan con claridad y en forma lógica? ¿Se manejan ejemplos u otras ideas que amplían o ilustran los argumentos? ¿Se presenta la información ordenada según el grado de importancia? ¿Deriva conclusiones lógicas? ¿Cómo están expresadas?

Al revisar un cuento o un capítulo de la novela, el alumno podría preguntar: ¿Dónde y cuándo se sitúa? ¿Quién es el o los protagonistas? ¿Cuál es el argumento? ¿Qué conflictos se plantean y cómo quieres resolverlos?

Si se trata de un trabajo relacionado con un informe o una monografía, en el que el estudiante tiene que elaborar una introducción y conclusiones, el profesor puede sugerirle al estudiante: Piensa ¿Qué aspectos debemos tomar en consideración para elaborar la introducción? ¿Crees que la introducción podría contener el propósito del trabajo, relevancia, estructuración del mismo? ¿Qué consideramos para elaborar conclusiones? ¿En qué nos podemos apoyar para construir las conclusiones? ¿Qué reflejan las conclusiones? Todas estas interrogantes llaman la atención del estudiante sobre elementos de la composición que tiene que tomar en cuenta para escribir. Obviamente, que al comienzo se necesita de mucho acompañamiento del docente, o de los adultos que son escritores competentes, pero, si trabajamos constantemente estos contenidos en el aula, poco a poco esta ayuda podrá retirarse y permitir que el estudiante vaya ganando progresivamente la autonomía que necesita para convertirse en un escritor creativo e independiente.

1.4. La edición

Consiste en volver al texto que hemos escrito con ojo crítico, para recortar, pulir y enlazar las oraciones, buscando el mayor grado de coherencia posible del texto. Se vuelve a leer lo escrito para ajustar, afinar y aclarar hasta tener una versión final que nos satisfaga.

¿Cómo abordar la edición?

Una vez que los estudiantes han revisado el texto escrito en los borradores y consideran, conjuntamente con el profesor, que está listo, se procede a editarlo.

2. Breve aproximación teórica al texto y su tipología

Los textos en el aula

En los últimos años, el objetivo principal de la enseñanza de la lengua es el de favorecer en el individuo la adquisición de una competencia comunicativa que le permita actuar con adecuación en los diversos con- textos sociales y culturales. En este marco, el texto como unidad máxima de significado, constituido por un conjunto de enunciados relacionados entre sí, cobra un sentido especial en el proceso de comunicación.

En el aula se realizan diversos actos de lectura y escritura, a través de los cuales diversos textos escritos son incorporados a las situaciones de aprendizaje. Es necesario entonces, que las estrategias didácticas que se desarrollan para abordar los diversos textos sean revisadas y modificadas de manera que los textos ocupen el verdadero lugar como instrumentos que permiten que los actos de lectura y escritura adquieran real significación en los procesos comunicativos.

Los textos, desde una perspectiva comunicacional "son selecciones, recortes, opciones del potencial de significado contenido en el lenguaje" (Rodríguez, 1988, p. 33). "Son encuentros semióticos, afirma Halliday (1982, p. 34), a través de los cuales se intercambian los significados que constituyen el sistema social", para Bernárdez, en Martínez (1997) son "la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que poseen siempre carácter social, caracterizados por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención comunicativa del hablante" (p. 85). De acuerdo con este autor los textos se caracterizan como:

- Unidades lingüísticas que siguen las reglas del sistema
- Unidades comunicativas: creadas por y para la interacción y frutos de una determinada intención
- Unidades cuya interpretación y producción depende del contexto sociocultural y situacional: dónde y entre quiénes se ha producido.

El texto como creación, como unidad lingüística y comunicativa al mismo tiempo, como realización lingüística, en un acto de comunicación, que está formado, según Rodríguez, 1988) por dos constituyentes: constituyentes lingüísticos y constituyentes extralingüísticos, pertenecientes a la situación comunicativa. De ahí que cuando valoramos los textos es imprescindible considerar los planos sintáctico, semántico y el plano pragmático. En este último es importante considerar como criterios en su comprensión, en su producción y en su selección la eficiencia, la eficacia y la propiedad (Beaugrande, 1981, en Rodríguez, 1988).

Por lo tanto, para que los textos sean valorados como unidades de significado deben reunir como características esenciales: adecuación, coherencia y cohesión y le agregamos la eficiencia, la eficacia y la propiedad.

El texto es adecuado cuando responde a las necesidades del interlocutor, se adapta al contexto y a los propósitos de la comunicación. Por este motivo, el escritor cuando va a producir un texto debe preguntar- se: ¿A quién va dirigido? ¿Quién va a ser mi lector potencial? ¿En qué situación surge la necesidad de escribir? ¿Con qué propósito escribo? ¿Para qué?

La coherencia es una propiedad interna del texto que se refiere a su significado global, mientras que la cohesión permite al texto discurrir con fluidez, haciendo uso de una serie de procedimientos para manifestar en la superficie las relaciones que suceden entre los diversos enunciados. Por eficiencia del texto se entiende la condición intrínseca que posee de promover por sí mismo un mayor procesamiento en profundidad, de manera que permita el paso de la intención del productor al receptor sin el mayor esfuerzo. La eficacia depende de la intensidad de su impacto en el receptor y la propiedad atañe al grado de cumpli-

miento de las exigencias de la situación comunicativa en la cual se inserta. Son todas estas características las que dan sentido al texto, las que lo determinan y son además, las que se deben examinar en el texto cuando necesitamos seleccionarlo para ser trabajado con los estudiantes en el medio escolar.
La tarea de selección de los textos es una ardua empresa para los profesores de cualquier nivel, debido a que en ese momento se ponen en juego las distintas concepciones que tiene cada docente acerca del aprendizaje, de los procesos de lectura y escritura, de las funciones de los textos y de su rol como mediador. Además, se pone en juego el conocimiento que tiene del desarrollo cognitivo y socioafectivo de los alumnos a quienes van dirigidos esos materiales, así como de los intereses de lectura y escritura que tienen los estudiantes (Rodríguez, 1988).

Por otra parte, la selección de los textos ha de atender también a la naturaleza y a la calidad de los conocimientos que contiene, es decir, de lo que transmite. Esto requiere una selección cuidadosa, de modo que tome en consideración, además de las condiciones lingüísticas propias de cada texto, los contenidos de la cultura que los textos transfieren a los alumnos. Los materiales de lectura en tanto lenguaje transmiten modelos de vida a través de los cuales el individuo aprende a desenvolverse como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y de actuar, sus creencias y sus valores (Halliday, 1982).

Sobre este mismo tema, afirma Rosenblatt (1982):

> El mejor instrumento a través del cual el autor formula el texto —el lenguaje- está fundado en las vidas compartidas de los seres humanos. El lenguaje es la corriente continua de una cultura común, de una historia común.... En consecuencia, las obras literarias inevitablemente encierran valores: la lírica más simple afirma la importancia de algunos sentimientos, de alguna experiencia, de algún aspecto del mundo. La ficción —cuento, novela, drama- tiene que ver con los seres humanos en situaciones en las cuales deben hacer escogencias y por esas escogencias se afirma la mayor importancia de un valor sobre otro (p. 28).

Cuando seleccionamos textos debemos atender a las diversas tipologías que sobre ellos existen, debido al estado actual del desarrollo de la lingüística textual y de otras disciplinas que se ocupan del estudio de los discursos. No existe una única tipología sistemática, por el contrario podemos encontrar diversas clasificaciones que toman en cuenta diferentes criterios: funciones del lenguaje, intencionalidad del emisor, variedades del lenguaje, etc.

Con ci propósito de ayudar a los docentes de todos los niveles en la tarea de seleccionar textos que les sirvan de recursos didácticos para trabajar la lengua escrita en el entorno escolar, tomamos la clasificación sugerida por Kaufman y Rodríguez (1993) que utiliza como criterios pertinentes para la caracterización lingüística de los textos **las funciones del lenguaje y las tramas que predominan** en su construcción (p. 22).

De acuerdo con la función del lenguaje, los textos como unidades comunicativas, manifiestan las diferentes intenciones del emisor: buscan informar, convencer, seducir, entretener, expresar estados de ánimo, afectos o emociones. En correspondencia con estas intenciones es posible categorizar los textos teniendo en cuenta la función del lenguaje que predomina en ellos. Tomando en cuenta las funciones del lenguaje enunciadas por Jakobson, las autoras han seleccionado como pertinentes: **la informativa, literaria, apelativa y expresiva.** En efecto, afirman Kaufman y Rodríguez (1993), de acuerdo con la función predominante, estaríamos habilitados para hablar, en general, de textos informativos, textos literarios, textos apelativos, textos expresivos (p. 24). Sin embargo, las autoras citadas consideran que una clasificación basada solamente en las funciones del lenguaje, además de ser reduccionista desde una perspectiva teórica, es poco operativa para trabajar los textos en el marco de una enseñanza de la lengua tendiente a mejorar la competencia comunicativa.

Otro criterio de clasificación que Kaufman y Rodríguez proponen para cruzar con el de las funciones, podría ser el relacionado con las distintas maneras de entrelazar, de tejer las ideas, al que denominan trama, referida a “los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje” (p. 25). Estas tramas son **la narrativa, la argumentativa, la descriptiva y la conversacional.**

De acuerdo con las nociones antes expuestas, las autoras presentan el siguiente cuadro que muestra la clasificación de los textos por función y trama.

Trama/Función	Informativa	Expresiva	literaria	Apelativa
Descriptiva	Definición Nota de enciclopedia Informe de experimento		Poema	Aviso Folleto Afiche Receta instructivo
Argumentativa	Artículo de opinión Monografía		aviso	Folleto Carta Solicitud

Narrativa	Noticia Biografía Relato histórico Carta	Carta	Cuento Novela Poema Historieta	Aviso historieta
Conversacional	Reporte Entrevista		Obra de teatro	Aviso

(Tomado de Kaufman, A. M., y Rodríguez, ME. (1993). La escuela y los textos, Argentina: Santillana, Aula XXI).

A continuación presentamos algunas notas características de los textos según la trama: descriptiva, argumentativa, narrativa, expositiva y conversacional.

La trama de los textos

La trama, de acuerdo con Kaufman y Rodríguez (1993) se refiere a las distintas maneras de entrelazar, de tejer los segmentos oracionales y claves textuales, es decir, se refiere a los diversos modos de estructurar los distintos recursos de la lengua para vehiculizar las funciones del lenguaje.

El texto combina distintos recursos de la lengua, combina distintas clases de oraciones, selecciona clases de palabras, privilegia determinadas relaciones sintácticas, para transmitir distintas intencionalidades.

Textos de trama descriptiva

Los textos de trama descriptiva presentan las siguientes características:

- Especificaciones y caracterizaciones de objetos, personas y procesos.
- Frases claras carentes de ambigüedad sintáctica y semántica.
- El vocabulario es preciso, no incluyen vocablos a los que se le pueda atribuir multiplicidad de significados.
- Los sustantivos y los adjetivos adquieren relevancia en estos textos:

Los sustantivos clasifican objetos.

Los adjetivos añaden características o matices diferenciales.

Textos con trama argumentativa

Es un escrito en el que se toma posición sobre una temática, una opinión o una problemática determinada, se sustenta dicha posición a través de argumentos y se accede a unas conclusiones.

- Comentan, explican, demuestran o confrontan ideas, conocimientos, opiniones, valoraciones.
- Se estructuran en tres partes:

Introducción: **presenta el tema, la problemática y fija una posición o tesis bien definida.**

Cuerpo argumentativo: se presentan argumentos para apoyar la tesis. Los argumentos pueden estar compuestos por afirmaciones, opiniones, teorías y por razones que las apoyan.

Las razones que apoyan los argumentos pueden estar conformadas por ejemplos, comparaciones, datos estadísticos, definiciones, explicaciones.

Conclusión: cierra con una reafirmación de la posición adoptada. La conclusión debe derivarse lógicamente de la tesis y los argumentos.

Textos de información científica

Son de diversos tipos de acuerdo a la complejidad y el tema tratado. En ellos se tratan de manera científica distintos aspectos de las ciencias naturales, sociales y las llamadas ciencias duras: física, metalurgia, mecánica, química.

- Contiene definiciones y caracterizaciones de seres, objetos, sucesos o hechos y fenómenos.
- Las definiciones y explicaciones se usan para describir rasgos importantes y establecer relaciones.
- Utiliza la comparación y el contraste para describir similitudes o diferencias entre actividades diversas.
- Hace uso de la ilustración, analogías y ejemplos, para, en el caso de la analogía, establecer comparaciones entre ideas, objetos o actividades distintas. En el caso del ejemplo. Selecciona situaciones típicas para facilitar la comprensión de las ideas.
- En estos textos se especifican acontecimientos mediante una cadena causal.

Textos con trama narrativa

Son historias de trama coherente y comprensible. Constan de tres momentos diferenciados: un estado inicial de equilibrio, sigue con la aparición de conflictos que dan lugar a una serie de episodios y se cierra con la resolución de ese conflicto, que permite en el estado final la recuperación del equilibrio.

- Presenta hechos o acciones en una secuencia temporal y causal, lo que permite una lógica interna en las construcciones.
- Lo más importante es la acción, a través de ella adquieren importancia los personajes y el marco en que se llevan a cabo.
- Los tiempos verbales adquieren un rol fundamental.
- El discurso narrativo puede presentarse en primera o tercera persona.
- Los finales deben cerrar los conflictos y ofrecen soluciones que satisfagan las expectativas del lector.

Algunos géneros como la ciencia ficción y la literatura fantástica basan sus argumentos en situaciones que no responden a la lógica real. Otros, como las novelas históricas reflejan la vida real como es. Algunos textos narrativos pueden abordar literariamente temas que ya han sido tratados y que muestran una nueva mirada de esos asuntos.

3. La composición de textos en el aula

A continuación se presentan algunas orientaciones que le permitan al docente favorecer la producción de textos escritos, tales como: el expositivo, el argumentativo, el informe, el resumen, la carta, la noticia y la biografía.

Cómo orientar en el aula la composición del texto expositivo

El texto expositivo es uno de los escritos más usado por los estudiantes a lo largo de la vida escolar. Desde muy temprano, el alumno comienza a tener contacto con él. Cuando lee sobre las plantas, sobre los animales, sobre la vida de algún personaje importante, sobre los sucesos o acontecimientos de una nación, sobre la opinión de algún analista respecto a algún problema. Cuando investiga e indaga para comprender conceptos y principios relacionados con procesos biológicos y matemáticos o con fenómenos físicos y sociales. En todos estos casos, la información se organiza en forma expositiva, utilizando para ello diferentes órdenes discursivos tales como la explicación, la narración, la descripción o la argumentación.

A pesar del contacto permanente del alumno con este texto, en el aula no se trabaja con la finalidad de que el estudiante pueda apropiarse de sus particularidades y aborde su producción de manera adecuada y creativamente. Es por esta razón que aquí ofrecemos orientaciones sobre cómo hacerlo.

¿Qué es un texto expositivo?

El texto expositivo es un escrito en prosa, cuya función primordial es presentar al lector informaciones sobre teorías y conceptos, predicciones y descubrimientos, personajes, hechos, generalizaciones y conclusiones. Debe ir más allá de la simple información, de la sucesión de datos e incorporar explicaciones y ofrecer elaboraciones significativas de temas clave, como parte de su función explicativa, a fin de lograr que los lectores comprendan el porqué y el cómo de los fenómenos.

Para Slater y Graves (1990) un buen texto expositivo tiene la cualidad de ser directivo, debido a las claves explícitas que presenta, tales como introducción, títulos, subtítulos, síntesis y resúmenes, las cuales guían la atención del lector hacia lo realmente importante que le permita construir las ideas. Agrega comentarios sobre los tópicos más significativos como para que el lector pueda, al establecer un diálogo activo con el autor, identificar conceptos fundamentales, definiciones y explicaciones. Así mismo, este tipo de texto también incluye *elementos narrativos*, anécdotas, sucesión de acontecimientos que den vida a la prosa, para ilustrar la información presentada a fin de hacerla más interesante y comprensible.

Es importante tener en cuenta que la actividad de escritura del texto expositivo debe surgir de una necesidad y tener un propósito, especialmente para los estudiantes. Esto hará la actividad funcional y evitará que sea una tarea impuesta por el docente.

A continuación proponemos a los docentes una serie de actividades que pueden realizar con sus alumnos para contribuir al desarrollo de competencias en la producción de un texto expositivo. A tal efecto, el procedimiento que sugerimos comprende las siguientes actividades:

¿Cómo desarrollar la actividad de escritura en el aula?

1. ¿Cómo realizar la Planificación?

A pesar de que no todos los escritores siguen el mismo procedimiento para escribir, por cuanto esta tarea se aborda tomando en consideración el propósito que la orienta; el tipo de texto a escribir, el destinatario y el tema sobre el cual se va a escribir, a continuación presentamos algunas ideas sobre cómo podría el profesor acompañar a sus estudiantes en la actividad de composición, las cuales puede recrear para adaptarlas al proceso y estrategias que sigue cada uno de ellos.

a) Considerar el tiempo para realizar la producción del texto

El tiempo es un factor a ser tomado en cuenta a la hora de planificar la extensión del escrito. Si cuentas con cuarenta cincuenta minutos, como usualmente sucede, el desarrollo del tema no puede ser demasiado amplio, por lo que se hace necesario delimitar la información.

b) Definir la situación comunicativa

Antes de proponer cualquier situación de escritura en el aula se debe discutir todos juntos aspectos de la situación comunicativa necesarios para iniciar el proceso de escritura. Estos aspectos son:

Tema
Tópico
Audiencia
Propósito de la escritura

- ¿Para qué vamos a escribir?
- ¿A quién le vamos a escribir?
- ¿Qué le vamos a escribir para que le sea de utilidad?
- Cómo podríamos abordar el tema? ¿qué podríamos decir?

Para definir los aspectos anteriores es conveniente responder a las siguientes preguntas:

- ¿Sobre qué vamos a escribir?
- ¿Qué sabemos sobre el tema a escribir?

c) Elaborar un plan de trabajo en el que se señale:

- *Tiempo y actividades para buscar información y organizar las ideas*
- *Tiempo para elaborar borradores*
- *Tiempo para revisar el texto y elaborar la producción final*

2. ¿Cómo trabajar las ideas?

Esta actividad es bien importante porque de ella depende la calidad de lo que se escribe. Esto supone leer y consultar otros materiales que traten sobre el tema, ya que mientras más se sabe sobre él, más profundo e interesante será el texto.

Se inicia el proceso trazando un plan y elaborando las ideas de acuerdo con el propósito del texto y del tema que se desarrollará. Se define el tema central y se plantean las ideas que lo sustentan. Para ello, proponemos el siguiente procedimiento:

- Pensar sobre el tema que vamos a desarrollar e identificar ideas que merecen ser tratadas
- Elaborar por escrito un esquema, pensando acerca de cuáles ideas serán tratadas en primer lugar y cuáles después.
- Revisar el esquema pensando nuevamente en el orden en que deben tratarse las ideas.

2.1. Cómo activar los conocimientos previos

Esta actividad consiste en hacer que los alumnos tomen conciencia de que casi siempre, ellos tienen ideas sobre los temas a escribir. Algunas veces estas ideas son bastante precisas, mientras que en otros casos son generales, pero de cualquier forma, deben comprender que son útiles porque constituyen la base para construir nuevos significados, al establecer conexiones entre lo que saben y la nueva información que van organizando para componer el texto.

A fin de favorecer la explicitación del tema por parte de los estudiantes, el docente podría proponerles, que de manera individual u organizados en grupo, piensen sobre lo que van a escribir; también es posible incitarlos preguntando: ¿Qué sabemos sobre el tema que vamos a escribir?, podría además propiciar una conversación e ir anotando las ideas que surjan.

Otra estrategia a aplicar pudiera ser el Torbellino de ideas. El docente propicia una conversación tratando de que todos los alumnos expresen sus ideas respecto al tema. Con estas ideas es posible organizar mapas conceptuales de manera de organizarlas, establecer conexiones entre ellas y los conceptos expresados. El profesor puede intervenir para ayudar a los estudiantes a precisar temas. Por ejemplo, señalando e identificando aspectos históricos, geográficos, sociales, religiosos, culturales y otros factores que intervienen.

2.2. Cómo revisar la literatura sobre el tema. Acopio de información

Una vez que se tiene una idea panorámica sobre el tema, se procede a la búsqueda de fuentes de información fiables, con el fin de indagar sobre el conocimiento científico relacionado con la temática que deseamos abordar. Con la finalidad de motivar a los estudiantes a revisar las fuentes informativas, es conveniente que el docente les haga tomar conciencia acerca de la importancia de profundizar más sobre el tema de forma que puedan acceder a nuevos conocimientos y generar nuevas ideas.

Algunas fuentes de consulta podrían ser libros, enciclopedias, revistas, folletos u otros textos, material audiovisual, entrevistas o charlas con especialistas en la materia. La información recogida sobre el tema, bien sea individual o en grupo, debe ser organizada y compartida por todos. Esto puede hacerse mediante exposiciones orales de algunos estudiantes, mientras los otros hacen anotaciones acerca de los aspectos que requieren para desarrollar el escrito. En las exposiciones, los oyentes deben tener la posibilidad de formular preguntas, plantear dudas u otras inquietudes.

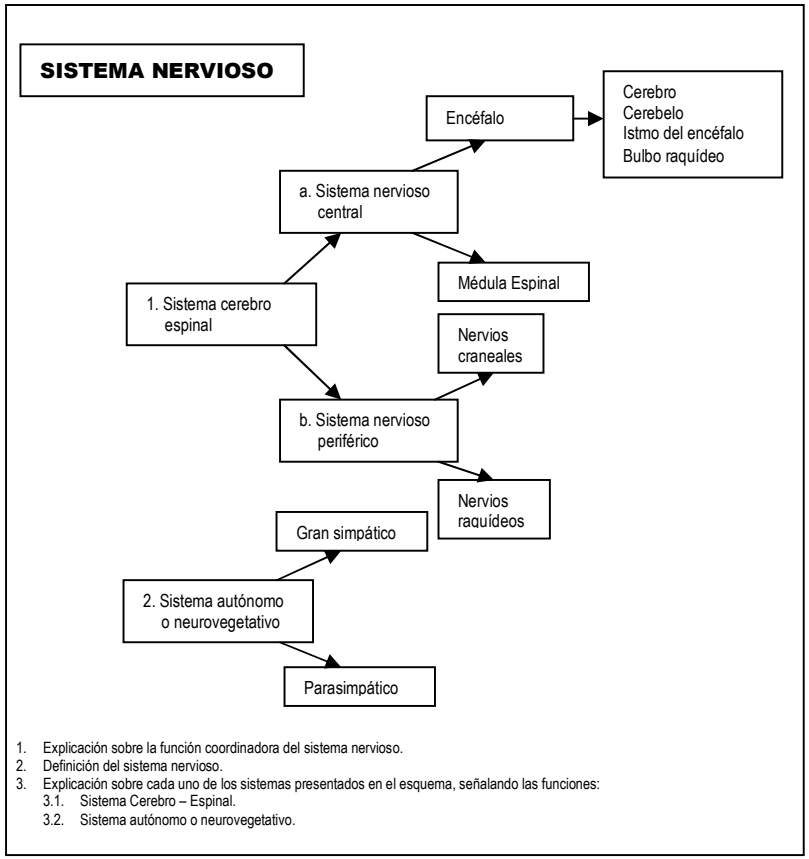
Fomentar este diálogo a través de este tipo de interacción constituye un medio poderoso para que los estudiantes construyan el conocimiento. En todo este proceso la intervención del profesor es fundamental para aclarar dudas y precisar las ideas.

2.3. Cómo leer textos expositivos que sirvan de modelo

El profesor debe presentar algunos modelos de textos expositivos que desarrollen el tema sobre el cual se va a escribir. Debe comentar con los

estudiantes acerca ***del desarrollo de las ideas***, y de la ***estructura del texto***. En este sentido debe atender a los siguientes aspectos: ***propósito, tema central, ideas de apoyo que amplían el tema, conclusión.*** Esto ayudará a los estudiantes a apropiarse de la estructura expositiva, lo cual será muy útil cuando inicien la producción del texto (elaboración del primer borrador).
Es conveniente aclarar que estos textos, aún cuando son expositivos, varían en su estructura según las áreas del conocimiento. Así, no es lo mismo la estructura de un texto de historia que la de uno de ciencias, de artística, o de castellano y literatura. Por ejemplo, si revisamos la estructura de un **texto de Biología, 8° grado**, cuyo título es**: El sistema nervioso humano**, vemos que presenta las ideas organizadas de la siguiente manera:

- Explicación sobre la importancia del sistema nervioso
- Esquema sobre la estructura del sistema nervioso



Como puede observarse, el esquema presentado muestra la estructura del sistema nervioso a través de conceptos y descripciones.

3. ¿Cómo orientar la producción escrita del texto a través de la elaboración de los primeros borradores?

3.1. Conversar sobre las ideas que se tienen sobre el tema:

- ¿Qué ideas tenemos sobre el tema? (El docente debe basarse en el esquema elaborado previamente en la planificación)
- ¿Qué ideas importantes no se han considerado?
- ¿Hay ideas repetidas? ¿Cuáles podemos eliminar?

3.2 Conversar sobre la necesidad de organizar el texto en párrafos:

- Que a cada párrafo le corresponda una única idea, dos o más que estén relacionadas.
- Que los párrafos estén construidos con frases breves y cuya extensión no exceda de 6 a 8 líneas aproximadamente.

3.3. Reflexionar sobre cómo estructurar los párrafos

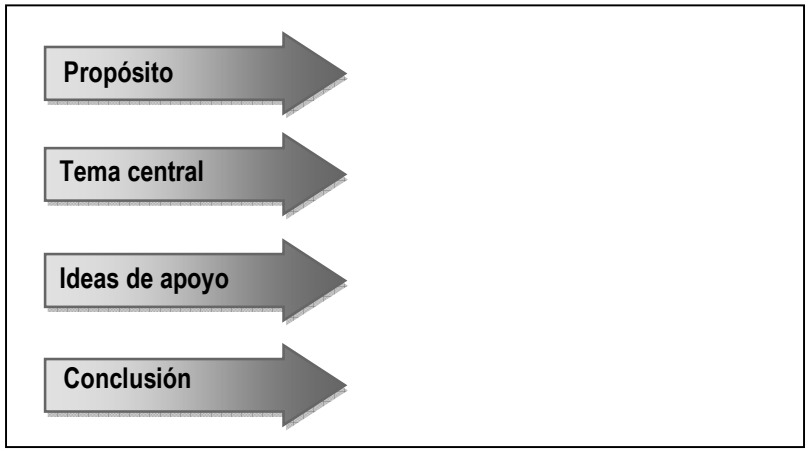
Para ayudar a los estudiantes sobre la forma de estructurar los párrafos, el docente debe propiciar situaciones donde los alumnos retomen el texto modelo y analicen la manera en que están estructuradas las ideas en los párrafos.

3.4 Reflexionar sobre la adecuación de los conectores.

Así como es importante que los estudiantes reflexionen sobre la estructura de los párrafos, es importante que utilicen los conectores que sean más apropiados a la naturaleza del texto que pretenden escribir.

3.5 ¿Cómo organizar las ideas?

El docente debe propiciar la reflexión sobre la manera como se pueden organizar las ideas, para lo cual puede seguir el siguiente esquema: Propósito, tema central, ideas de apoyo y conclusión.



4. Primera versión del texto expositivo

Los borradores son fuente de ideas, ya que en estas primeras líneas el autor explora sus pensamientos, desarrolla las primeras ideas y los subtemas, intentando encontrar el camino más adecuado para expresar sus intenciones.

El docente sugiere a los estudiantes elaborar el primer borrador del texto expositivo, tomando en consideración lo discutido en la determinación de la situación comunicativa y en la etapa de planificación y organización de las ideas, y usando para ello el diseño presentado en el punto anterior.

Para redactar la primera versión se recomienda elaborar un párrafo para cada idea que tratará, según la estructura definida.

¿Cómo debe orientarse la revisión de los borradores?

Después de redactar la primera versión del texto, pasamos a la revisión. Se debe prestar atención a lo siguiente:

• La primera persona que debe revisar el texto debe ser el propio autor.
• Para la revisión es muy útil seguir una pauta, a fin de no perder de vista aspectos que son importantes considerar. El docente puede proporcionar esta pauta.

Un modelo que el profesor podría adoptar para revisar el texto podría ser:

Pauta para la revisión de la primera versión

Ahora que han finalizado la primera versión, lea el texto en su totalidad y ubique lo que le gusta del texto y lo que no le gusta y señálelo, prestando siempre atención a las ideas expresadas, a su claridad y organización.

Interróguese siempre: ¿Qué he escrito?, ¿estoy satisfecho?, ¿el texto dice lo que quería expresar?

• ¿Es clara la organización del texto?
• ¿Cúal al es el propósito del texto?
• ¿Son claras las ideas expuestas?, responden al propósito?
• ¿Las ideas expuestas siguen una secuencia lógica?
• ¿Es adecuada la estructura adoptada (explicación, definición, ejemplificación, enumeración, argumentación, causalidad..) para construir el párrafo
• ¿Los conectores usados son adecuados para establecer las relaciones entre las ideas y entre párrafos?
• ¿Me gusta la forma de iniciar el texto? ¿Es interesante esa idea con que iniciamos el escrito?
• ¿Qué nos parece el final? ¿Suena interesante la idea de cierre?
• ¿Hay alguna parte en la que se puedan añadir algunos detalles?
• ¿Me siento satisfecho con el texto elaborado?
• ¿Cuando otros lean el texto se darán cuenta del propósito?

Modelo adaptado a partir de planteamientos de Marinkovich, Morán y Benítez (1999).

Después de que cada estudiante haya revisado su texto, el docente podría sugerir que revisen los escritos en parejas con la finalidad de que tengan la oportunidad de compartir con otro compañero. Esta experiencia resulta enriquecedora para ambos por cuanto les permite intercambiar ideas sobre el tema, y ayudarlos a mejorar el escrito. Otra forma de revisar los textos pudiera ser en grupo de modo que los estudiantes ganen confianza en sus posibilidades como productores de textos, afirmen su identidad e incrementen sus niveles de cooperación.

La revisión constituye un proceso medular para la composición. En los diferentes niveles y grados de Educación Básica y Media diversificada es muy importante el proceso de revisión del escrito para el desarrollo en los estudiantes de sus competencias como escritores. Por lo tanto, el profesor debe otorgarle la importancia que merece. Una forma de hacerlo es realizando la revisión de las producciones de los alumnos de modo planificado para así tomar en consideración los aspectos esenciales del escrito que requieren atención. Para la revisión de este tipo de texto sugerimos a los profesores seguir la guía para la revisión de textos expositivos elaborada por Cassany (1999, p. 243)

Error	Operación	Revisión
La introducción no es atractiva para el lector	Revisar y añadir	Utilizar algunas de las siguientes técnicas: a) comenzar por una anécdota o pequeña historia b) empezar con una afirmación sorprendente c) partir de uno o varios ejemplos d) plantear una pregunta
No se expresa con claridad cuál es la idea más importante que quiere plantear	Añadir y ordenar de nuevo	Mostrar con claridad cuál es la idea más importante valiéndose de los siguientes medios:

		a) redactándola en una oración b) añadiendo más información c) situando la idea más impor tante en la introducción y en las conclusiones
Algunas palabras pueden resultar desconocidas para destinatario	Revisar y sustituir	Añadir definiciones y explicaciones. Sustituir las palabras técnicas por otras más conocidas.

Tomada de Cassany (999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós, p. 243.

¿Cómo proceder a la elaboración de la segunda versión del texto expositivo?

- El docente debe solicitar a los estudiantes reescribir el texto tomando en consideración las sugerencias señaladas por su compañero y por el profesor.
- Después que los estudiantes reescriben el texto, es importante que lo revisen nuevamente, sin perder de vista el tema, atendiendo a la organización de las ideas y considerando las normas de ortografía y puntuación.
- El docente en todo este proceso debe estar atento para asistir a los estudiantes en las dudas y dificultades que confronten.
- Es importante que los estudiantes valoren la revisión como una estrategia poderosa para mejorar las producciones y favorecer la apropiación de la lengua escrita.

Como conclusión, afirmamos que si profesores y alumnos seguimos las orientaciones anteriores sobre la redacción de textos expositivos, estaremos favoreciendo la escritura como un proceso de creación de conocimientos y de reelaboración del pensamiento. No olvidemos que la escritura es fuente inagotable de ideas. Mientras escribimos estamos aprendiendo sobre el tema, sobre nosotros mismos, y sobre la lengua escrita.

Cómo orientar en el aula la composición del texto argumentativo

Es a partir de la segunda etapa de Educación Básica cuando los estudiantes se inician en la producción de textos argumentativos. Pero cuando llegan a la Educación Media y más tarde, a la universidad, la producción de este texto se hace más frecuente por lo que los estudiantes necesitan desarrollar aún más sus competencias para abordar la cern posición argumentativa sin mayores dificultades, de modo que produzcan textos con coherencia y adecuación. A continuación presentamos algunas orientaciones didácticas que permitan favorecer este proceso.

¿Qué es un texto argumentativo?

El texto argumentativo es el tipo de discurso que utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas (Van Eemeren, 1987).

Este texto utiliza la argumentación como actividad discursiva, la cual consiste en aportar razones en defensa de una opinión para demostrar su valor o verdad. Responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el receptor para lograr su adhesión. Este discurso se utiliza en una debate, en artículos de opinión, en la publicidad y en algunos textos científicos y didácticos, ya que en ellos se refleja la intención de influir en el pensamiento de estudiantes, profesores e investigadores.

Para Calsamiglia y Tusón (1999) la persona que utiliza este discurso activa estrategias de convencimiento, de persuasión o de seducción, con instrumentos más orientados a la racionalidad (exhibiendo razones) o más orientadas a la emoción (exhibiendo afectos o apelando a ellos) (p. 294). La intención comunicativa del autor es convencer al destinatario.

Componentes del texto argumentativo

El texto argumentativo está constituido por tres componentes: una declaración o planteamiento inicial (propuesta o tesis), un planteamiento final (la conclusión) y una serie de enunciados que defienden o contraponen la tesis (cuerpo argumentativo) (Marinkovich, Morán y Benítez, 1999).

LA TESIS
Enunciado que plantea una información sobre la realidad. Constituye la idea objeto de reflexión.

LA CONCLUSIÓN
Enunciado que deriva del planteamiento inicial y de los argumentos. Se vincula con la tesis por medio de relaciones de causalidad.

EL CUERPO ARGUMENTATIVO
Está integrado por un conjunto de razones que fundamentan la tesis y que permiten el paso de ésta a la conclusión.

Existen dos modelos de construcción del texto argumentativo

1. Estructura Inductiva	2. Estructura Deductiva
El texto se va construyendo co- nienzando por presentar ideas que tratan sobre aspectos particulares hasta llegar a las ideas o plantea- mientos ***generales***.	Se construye el texto partiendo de ideas o planteamientos ***gene- rales*** para abordar las ideas ***par- ticulares.***
La organización del texto con esta estructura es la que parte de la presentación de aspectos secun- ejemplos particulares, ideas, razones que permiten con- y que nos sirven para ir dando forma a la tesis que se de fiende y que aparecerá al final del texto.	Se presenta la tesis como un planteamiento general, seguida- mente los argumentos o las ra darios: zones que se manejan a favor o en contra y, finalmente, la con vencer clusión.

Metodología

Las situaciones didácticas propuestas para la redacción de textos argumentativos se realizarán de manera articulada funcional y simultáneamente a situaciones de lectura, de discusión, de producción escrita individual y colectiva y de reflexión sobre los diferentes componentes de la situación de comunicación, así como del problema y del contenido de la argumentación, en íntima conexión con los contenidos de las asignaturas del currículo. Esto significa el uso y valoración del texto en su lectura y producción para informarse e informar y para comunicarse con otros o consigo mismo (Becerra Cano, 2000, p. 88).

Las estrategias didácticas que podrían plantearse son las siguientes:
1. Lectura de textos escritos de orden argumentativo sobre temas seleccionados, a fin de lograr que los estudiantes se apropien de las especificidades del texto argumentativo: índices, claves, estructura. Para esta estrategia seguiremos el siguiente procedimiento:

El profesor guiará a los estudiantes para que organizados en grupo lean el texto y respondan las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el tema tratado y la hipótesis central del autor? ¿Cuál es su intencionalidad?
- ¿Cuál es la tesis que se debate en el texto? ¿Existe algún problema que se plantea y sobre el cual el autor discute?
- ¿Se muestra el autor de acuerdo o en desacuerdo con la situación planteada? ¿La defiende o la refuta?
- ¿Podrías identificar en el texto alguna conclusión?
- Podrías identificar ¿cuáles son los argumentos que el autor emplea para llegar de la tesis a la conclusión?

2. Una vez que se hace una discusión de los hallazgos encontrados por los estudiantes, el profesor podría explicar qué es la argumentación y cuáles son sus componentes.

En razón de que los estudiantes de estos niveles no tienen experiencias suficientes en cuanto a la redacción de argumentos a favor o en contra, por lo que esto se constituye en una limitante principal al redactar textos de este orden discursivo, creemos que sería muy útil para todos dedicar un espacio al manejo oral o escrito de los argumentos que constituyen el cuerpo argumentativo. Con este propósito se presentan algunas sugerencias de estrategias previas que los profesores podrían aplicar con el grupo, antes de proceder a la producción real de textos argumentativos.

Ejemplo 1: Escriba tres argumentos a favor y tres en contra para cada una de las siguientes proposiciones:

a) Los varones son más inteligentes que las muchachas

Argumentos **a Favor**	Argumentos **en Contra**

b) La carencia de afecto y de comunicación en el hogar conduce a los jóvenes consumir drogas

Pro	Contra

c) Un factor determinante de los problemas educativos es la escasa formación de los maestros

Pro	Contra

Ejemplo 2: Plantear nuestra respuesta de rechazo o de aceptación a las siguientes Proposiciones. Provocar una discusión en conjunto sobre los planteamientos hechos por cada estudiante.

- La violencia familiar proviene en mayor proporción de la mujer que del hombre.
- Las guerras son injustas
- La pena de muerte acabaría con los delincuentes de este país

3. Producción escrita de textos argumentativos

Consiste en disponer todos los elementos que determinan la situación concreta en la que se produce el escrito. La tarea de redacción del texto argumentativo presenta una serie de problemas retóricos que el escritor tendrá que resolver, relacionados con la intención del escrito, con el receptor o receptores a los que se dirige y con los temas e ideas concretas de que tratará el texto. El proceso de producción del escrito comporta un conjunto de operaciones y subprocesos que corresponden a:

La planificación

Comprende la definición de objetivos y establecimiento del plan que guiará la producción. Esta operación consta de tres subprocesos: la activación para la generación de ideas; la organización y el establecimiento de objetivos en función de la situación retórica. Determinación de la situación retórica

> Antes de proceder a escribir el texto, responder a las siguientes preg untas:
> • ¿Sobre qué vamos a escribir?
> • ¿Qué sabemos sobre el tema?
> • ¿Para qué escribir?
> • ¿A quién le vamos a escribir?

Leer textos que nos sirvan de modelos

El profesor debe presentar algunos modelos de textos argumentativos para que los estudiantes identifiquen su estructura y la forma como el autor desarrolla las ideas.

La producción escrita del texto ¿Cómo elaborar los primeros borradores?

Abordar la producción de este tipo de texto supone comprender que la característica más resaltante de la argumentación es la intencionalidad del emisor de persuadir al interlocutor, de incidir en su opinión, de modo que todo el mensaje: opiniones, ideas, juicios, críticas se formulan con este propósito. Es por esta razón que en el texto argumentativo abundan los verbos del tipo, creer, pensar, opinar, sostener; las oraciones subordinadas y adversativas (en las que se expresan relaciones de oposición), y en la organización de las ideas se utilizan conectores que indican transición, orden, contraste y subordinación como: *en primer lugar, ahora bien, no obstante, pese a que, pero, en cambio, por el contrario*, *de todos modos, aun así*. De igual modo, estos textos suelen introducir citas, referencias y comentarios, datos numéricos para reforzar la tesis que se defiende.

Pero, la efectividad de un texto argumentativo no se encuentra en las propiedades de su superestructura sino en la calidad y diversidad de estrategias discursivas usadas para persuadir al lector.

Las estrategias desplegadas por el autor pueden clasificarse según Perelman (2001), tomando en cuenta fundamentalmente, si apelan a:

A. LA RAZÓN en las que hay un predominio de la “objetividad”, construyendo así un discurso convincente. Para ello utiliza estrategias como:

- Cita de autoridad (de un científico, investigador);
- Opinión de un especialista
- Definición, ejemplificación
- Descripción detallada y precisa de un objeto o idea
- Analogía o comparación con elementos afines
- Generalización
- Enumeración de fuentes de información
- Testimonios creíbles
- Pruebas estadísticas, datos, etc.

B. LA SENSIBILIDAD en las que existe predominio de la subjetividad que da lugar a un discurso persuasivo. Se vale de estrategias como:

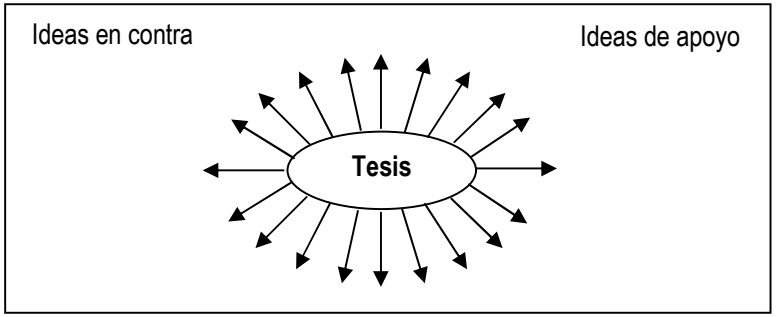
- Acusación a los oponentes
- Descalificación
- Ironía
- Advertencia sobre implicaciones y consecuencias

La utilización de una u otra clase de estas estrategias depende del propósito del texto, de su productor, como del destinatario del mensaje. Obviamente, la consideración de la audiencia incidirá en la selección de los argumentos, en el peso relativo de lo racional y de lo emocional y en el vocabulario empleado (Perelman, 2001, p. 34).

La textualización es una operación constituida por múltiples exigencias: (Poner en palabras las ideas, exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) para mantener el significado y expresarlo con claridad y coherencia obliga a frecuentes revisiones y retornos permanentes a operaciones de planificación y de redefinición del escrito.

Se debe iniciar la composición partiendo de los comentarios sobre el propósito del texto y del tema que se desarrollará. Se inicia el proceso

trazando un plan y elaborando las ideas. Se define el tema central y se plantean las ideas que la sustentan. Para ello podríamos proponer el procedimiento:
1) Pensar sobre el tema que vamos a desarrollar e identificar problemas que podrían ser formulados como tesis del texto argumentativo.
2) Trazar flechas que indiquen las ideas de apoyo o ideas en contra de la tesis formulada. Tal como se indica en el gráfico siguiente:



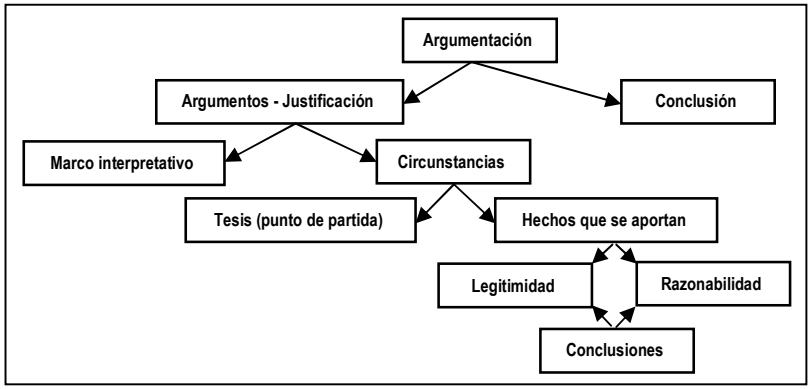
3) Conversar sobre:

- ¿Cuál es la tesis que quiero explorar y sostener?
- ¿Qué argumentos necesito manejar para ampliar la tesis?
- ¿Hay ideas repetidas? Cuáles puedo eliminar?
- ¿Cómo puedo organizar las ideas? ¿Estoy en condiciones de manejar la estructura problema solución? ¿Explicaciones? ¿Descripción o ejemplificación?

En cada situación, durante la fase de preparación se hará énfasis en dos tipos de preguntas: las que conducen a los alumnos a tomar conciencia del contexto comunicativo en que actuará: ¿Qué voy a escribir? (espacio del contenido), ¿A quién? ¿Por qué y cómo voy a expresar las ideas? (espacio retórico). Preguntas que se refieren a los contenidos lingüísticos que surgen durante la tarea y sobre los cuales es necesario reflexionar junto con los alumnos: ¿Es adecuado el tipo de registro a la situación comunicativa? ¿Cómo vamos a estructurar el texto, si se trata de un texto argumentativo? algunas de las preguntas podrían ser:
¿Cómo lo debo estructurar? ¿Qué lleva? ¿Cómo debe formularse la tesis o situación problema? ¿Qué características tienen los enunciados que servirán de argumentos? ¿Cómo debo formular ejemplos o datos que amplíen o ilustren los argumentos? ¿Qué tiempo verbal estoy manejando? ¿En qué persona estoy escribiendo? Para expresar esta idea ¿qué adjetivos debo usar? ¿Qué otros recurso lingüísticos debo manejar para expresar mis argumentos?

Organización de las Ideas

Organizar las respuestas de la actividad anterior según la estructura del texto argumentativo, basada en Van Dijk (1978).



Cómo se debe orientar la revisión de los borradores

Después de redactar la primera versión del texto argumentativo, pasamos a la revisión. Para proceder a esta actividad el profesor y los estudiantes podrían utilizar la pauta siguiente:

Pauta de revisión de la primera versión

A. Tema y tesis

• ¿Cuál es el tema del texto?
• ¿La tesis se aborda como un problema?
• ¿Cuál es la tesis que se defiende?

B. Cuerpo argumentativo

• ¿Es posible identificar en el texto el cuerpo argumentativo?
• ¿Los argumentos están planteados como razones que fundamentan la tesis?
• ¿Algunos argumentos están planteados como explicaciones?
• ¿Están claramente expresados los argumentos, de tal forma que es posible identificarlos?
• Qué recursos utiliza para exponer los argumentos: descripción, explicación, ejemplificación, datos numéricos tomados de otras investigaciones, ideas de otros autores como referencias?

C. Introducción, transición y conclusiones

• ¿Cómo se introduce el tema?
• ¿Queda claro de entrada cuál es el propósito del texto?

• ¿Qué información contiene?
• ¿Se presta atención a las transiciones entre las ideas? (uso de conectores)
• ¿Qué estrategias se utilizaron para indicarle al lector que introduce nueva idea o un nuevo argumento?
• Se aprecia claramente la conclusión?
• ¿La conclusión deriva del planteamiento inicial y de los argumentos?
• Cómo se presenta la conclusión: por medio de resumen, de una opinión general?
• ¿La conclusión se vincula con la tesis por medio de relaciones de causalidad?

D. Los párrafos y su estructura

• Está el texto estructurado en párrafos?
¿Se presenta cada idea diferente en un párrafo?
• ¿Cada párrafo expresa la idea esencial en la oración temática?
• ¿Los párrafos no presentan oraciones superfluas?

E. Tono Y estilo

• ¿Cómo es su tono?: es formal o informal
¿Las ideas están expresadas de manera que permiten convencer, persuadir, seducir, influir sobre la manera de pensar del lector?
Finalmente, el autor podría preguntarse:
• ¿Hay alguna parte del texto en la que necesite agregar otra información?
• ¿Me siento satisfecho(a) con el texto elaborado?
• ¿Cuando otros lean el texto se darán cuenta del propósito, percibirán con claridad el problema o tesis planteada?

Cómo orientar en el aula la composición de Informes

¿Qué es un Informe?

El Informe es un texto escrito en prosa, cuya función primordial es comunicar información relacionada con hechos, acciones, realizaciones o resultados obtenidos, generalizaciones y conclusiones. Puede contener el procedimiento seguido para realizar alguna tarea, la solución de algún problema, los métodos y procedimientos utilizados, los resultados obtenidos e incorporar explicaciones y ofrecer recomendaciones significativas respecto al problema. El informe también puede versar sobre el examen de un proceso, problema, proyecto, programa, como parte de una consulta técnica requerida para la toma de decisiones (Parra, 1996).
Por ser un texto de naturaleza informativa, posee una estructura enunciativa. Sin embargo, en muchos casos el autor necesita interpretar datos y delinear conclusiones que debe sustentar, en cuyo caso, este tipo de texto muestra también una estructura argumentativa (Parra, 1996). Así mismo, este tipo de texto también incluye elementos descriptivos y narrativos, sucesión de acontecimientos que den vida a la prosa, para ilustrar la información presentada a fin de hacerla interesante y comprensible.

La redacción de informes debe surgir como una tarea necesaria como consecuencia de la realización de algún proyecto o de cualquier actividad importante que tiene un propósito real para los estudiantes. Esto hará la actividad funcional y evitaría ser una tarea impuesta por el docente.

A continuación proponemos a los docentes una serie de actividades que pueden realizar con sus alumnos para contribuir al desarrollo de competencias para la elaboración de informes. A tal efecto, el procedimiento que sugerimos comprende los siguientes pasos:

¿Cómo proceder en el aula para desarrollar la elaboración del informe?

El informe en el medio escolar surge como una necesidad del estudiante o grupos de estudiantes de dar a conocer o otros (profesores, compañeros, padres, comunidad) la experiencia vivida después de la realización de alguna actividad. Es importante que el profesor trabaje en el aula cómo debe ser el proceso que se debe seguir para elaborarlo. Para ello, se recomienda lo siguiente:

Discutir todos juntos la necesidad de elaborar un informe con relación a determinada actividad, los aspectos que debe contemplar el mismo, tomando en consideración los propósitos que guían la tarea, el proyecto, el problema o las actividades sobre los cuales se va a informar y acerca de la audiencia a quien va dirigido.

Para definir los aspectos anteriores es conveniente responder a las siguientes preguntas:
• ¿Sobre qué vamos a informar?
• ¿Qué fue lo realizado? ¿Qué fue lo relevante?
• ¿Para qué vamos a informar?
• ¿A quién vamos a informar?
• ¿Qué elementos debemos resaltar que sean de utilidad?
• ¿Cómo abordar el informe? ¿Qué datos necesitamos tratar? ¿Qué podríamos decir?

En este caso, el profesor debe sugerir a los estudiantes detenerse a precisar los datos que deben ser incorporados al informe, tomando en consideración el propósito que orienta su elaboración, es decir, el para qué, qué tipo de informe va a producir, y a quién va dirigido.

En un comienzo del proceso de elaboración de este tipo de texto, el profesor debe proporcionar a los estudiantes diferentes modelos de informes, de modo que ellos identifiquen diferencias y semejanzas entre los mismos, todo ello con el propósito de que se apropien de dicha estructura y observen diferentes clases de informes, los cuales dependen del propósito que guía la tarea de informar.

A continuación veamos siguiendo las ideas expuestas por Parra (1996), los diferentes tipos de informe:

a) ***Informe expositivo***: Se elabora cuando el propósito es simplemente informar acerca de las acciones realizadas.

Características
- Narra los hechos tal como han sucedido
- Constituye una reseña de lo observado o realizado
- No incluye análisis, ni se exponen interpretaciones, ni conclusiones

Ejemplos
- Informe de observaciones
- Informe sobre la realización de una actividad específica
- Informe sobre la realización de un curso

b***) Informe interpretativo***: Se redacta cuando la finalidad es analizar e interpretar la situación o la experiencia realizada y obtener resultados

Características
- Se parte de la narración de los hechos o acciones realizadas
- Se interpretan y analizan los hechos
- Se exponen los resultados y se obtienen conclusiones

Ejemplos
- Informe sobre experiencias de laboratorio
- Informe sobre prácticas de campo
- Informe sobre realización de seminarios, talleres y otras actividades de aprendizaje

c) ***Informe demostrativo***: Se elabora cuando se necesita presentar la comprobación de hipótesis, de una tesis o de un planteamiento Características
- Se presenta la tesis o las hipótesis
- Se describen todos los pasos realizados que demuestren su comprobación
- Se exponen las conclusiones obtenidas y se formulan recomendaciones.

Ejemplos
- Informes sobre estudios o investigaciones con carácter de redescubrimiento propios de algunos seminarios, cuyo énfasis está puesto en el aprendizaje y no en la producción de conocimiento
- El Informe científico y e informe técnico

Una vez precisado el tipo de informe a elaborar, se procede a discutir en el grupo qué etapas deben ser consideradas para la realización del informe
- Determinar cuál es la naturaleza de la información que debe ser manejada: ¿Sobre qué informar?, procedimientos, técnicas utilizadas y recursos.
- Definir cuáles son las tareas, actividades y procedimientos que necesitan ser informados. ¿Cuáles fueron los datos obtenidos?
- Evaluar los datos, analizare interpretar y redactar los resultados y las conclusiones, tomando en consideración ideas manejadas por otros autores
- Organizar y estructurar las ideas

Para facilitar la elaboración del informe es necesario que el estudiante elabore un esquema acerca de los tópicos y las ideas que abordará en la escritura del informe, luego deberá revisar la literatura sobre el tema para profundizar sobre el mismo, conocer y manejar nuevas ideas y datos. De esta forma el estudiante podrá apoyar o sustentar los resultados y las conclusiones con información científica relacionada con la temática que se esté abordando.

Revisión y lectura de modelos de informes

En virtud de que en muchos casos los estudiantes no están familiarizados con este tipo de texto, es importante que el profesor propicie situaciones que les permita a los alumnos apropiarse de la estructura característica del informe.

Para ello, el profesor debe proveer al grupo de modelos de informes bien elaborados para leerlos, discutirlos y analizar la manera cómo se ***desarrollan las ideas***, el lenguaje utilizado y la ***estructura del texto***.

Prestar atención a este tipo de texto ayudará a los estudiantes a apropiarse de la estructura enunciativa y descriptiva, lo cual será muy útil cuando vaya a producir el informe.

Cómo orientar la producción escrita del texto. ¿Cómo elaborar los primeros borradores?

Al iniciar la producción del texto es necesario focalizar el tema, asunto, o problema que será objeto del informe, para decidir en qué aspectos poner énfasis. Para ello se discutirá sobre el propósito del texto. Se inicia el proceso trazando un plan y elaborando las ideas. En este sentido proponemos el siguiente procedimiento:

- Reflexionar sobre la situación o el problema que será informado y sobre las acciones o procedimientos realizados e identificar ideas que merecen ser tratadas
- Elaborar por escrito un esquema, pensando acerca de cuáles ideas serán tratadas en primer lugar y cuáles después. Revisar el esquema pensando nuevamente en el orden de las ideas.
- Conversar sobre:
  - ¿Qué ideas queremos plantear?
  - ¿Quedarán algunas ideas importantes que no hayamos considerado?
  - ¿Hay ideas repetidas? ¿Cuáles podemos eliminar?
  - ¿Qué recursos lingüísticos emplear para garantizar la articulación de las ideas? (coherencia)
  - ¿Quiénes son los destinatarios para ajustar el lenguaje?
  - ¿Cómo podemos organizar las ideas? Decidir cómo hacerlo:
    - Narración de hechos
    - Narración de procesos
    - Comparación / contraste
    - Explicación de procedimientos, ejemplificación
    - Problema / solución
  - ¿Qué importancia asignar a cada parte del documento?
- Analizar con los estudiantes cómo se va a estructurar el informe, dependiendo de la naturaleza del mismo.
- Discutir con los estudiantes sobre las tres partes básicas que debe contener el informe: introducción, desarrollo y conclusión. Esta discusión debe conducir al estudiante a organizar las ideas del informe atendiendo a la estructura que se ha decidido darle.

Hemos considerado pertinente incluir a continuación algunas ideas relacionadas con la narración de hechos y procesos, por cuanto esta forma de organización es fundamental en la construcción de informes.

Narración de hechos y procesos

En el informe se necesita contar lo que ha ocurrido. Cuando se cuenta o se relatan los hechos, se hace uso de la narración. Al narrar lo que aconteció es muy importante hacerlo con claridad, de manera que el lector o interlocutor comprenda qué fue lo que sucedió, en qué orden sucedieron los hechos y cuál es el propósito.

Al narrar es imprescindible prestar atención a la secuencia temporal, de modo que se puedan ordenar los hechos tal y como ocurrieron. Para lograr este propósito el narrador, escritor o hablante, puede hacer uso de recursos léxicos y gramaticales que ayudan a organizar la narración y que sirven para dar orden a los acontecimientos.

El tiempo en que acontecen los hechos que se narran puede expresarse por medio de palabras tales como: “ayer”, “hoy”, “mañana” y de frases como: “en 1813”, “al año siguiente”, “en el siglo XVI”. La secuencia de los acontecimientos o los pasos de un proceso se indican por medio del uso de tiempos verbales. Las relaciones temporales entre unos hechos y otros se señalan mediante expresiones del tipo “mientras tanto”, “al mismo tiempo”, “mientras esto sucede”, “a partir de ese momento”, “a finales de”.

Para Bendito (1985), las dos formas de organización temporal más usadas en el discurso expositivo son la narración de hechos y la narración de procesos.

En la narración de hechos la forma de organización más adecuada es la temporal. A fin de evitar el uso exagerado de fechas, cuando se necesita estructurar las ideas en secuencia cronológica se recomienda el uso de expresiones temporales como por ejemplo: “Al principio”, “Al comienzo”, “después de cierto tiempo”, después de varios años, de varios siglos”, “antes de...”, “mientras esto sucedía...”, “Al principio del siglo....”, “En el año 1800..”, “dos siglos después”“años, meses más tarde...”, “finalmente, al final...”.

En la narración de hechos también juega un papel importante la ***secuencia de los tiempos verbales en la oración y en el párrafo***. Esto significa, siguiendo los planteamientos de Bendito (1985), que “... los tiempos de los verbos que aparecen en el párrafo están regidos por los del verbo principal de la oración introductoria. Si ese verbo está en el tiempo presente, todos los demás deberán concordar con él” (p. 41). La misma autora ejemplifica la concordancia de tiempos verbales en los siguientes ejemplos:

Los que **conocen** a Rogelio Febres **saben** que se **trata** de un hombre común, con una vida ordinaria; sin embargo, Febres **habla** tan bien que quien lo **escucha tiene** la sensación de que sus actividades **son** más in-

teresantes que las de la mayoría de la gente. Este hombre **expresa** su entusiasmo por sus experiencias tan convincentemente que su interlocutor **llega** a convencerse totalmente de la importancia que **tienen**. Muy pronto se **compenetra** de tal forma con lo que **oye** que **comienza** a compartir sus miedos y ansiedades, a alegrarse con sus triunfos y a entristecerse con sus fracasos; **llega** incluso a sentirse impulsado a ayudarlo o a darle consejos (Bendito, 1985, p. 41).

Bendito llama la atención del lector sobre los cambios que ocurren a los verbos, cuando el tiempo de la oración introductoria varía:

Los que **conocieron** a Rogelio Febres **saben** que se **trataba** de un hombre común, con una vida ordinaria; sin embargo, Febres **hablaba** tan bien que quien lo **escuchaba tenía** la sensación de que sus actividades eran más interesantes que las de la mayoría de la gente. Este hombre **expresaba** su entusiasmo por sus experiencias tan convincentemente que su interlocutor **llegaba** a convencerse totalmente de la importancia que **tenían**. Muy pronto se **compenetraba** de tal forma con lo que oía que **comenzaba** a compartir sus miedos y ansiedades, a alegrarse con sus triunfos y a entristecerse con sus fracasos; **llegaba** incluso a sentirse impulsado a ayudarlo o a darle consejos (Bendito, 1985, p. 41).

Cuando se redactan informes también es necesario explicar el proceso seguido en la realización de una tarea determinada. Supone informar sobre cómo se realizó el proceso con la mayor claridad, cuidando no alterar la secuencia de los pasos que se siguieron. Para proceder a narrar procesos se utilizan también algunos elementos lingüísticos como los utilizados en la narración de hechos. En la narración de procesos no es común usar fechas, debido a que los fenómenos de los que se habla se desarrollan en períodos cortos o tienen carácter universal.

En la narración de procesos suelen utilizarse las mismas expresiones temporales que en las narraciones de hechos. Según Bendito (1985), las más usuales son las que se presentan a continuación:

- "En primer lugar, el primer paso, para comenzar, la primera operación";
- A continuación, después de dos horas, de un mes....
- Semanas más tarde, tres años después
- "El siguiente paso, la segunda, la siguiente operación
- "En ese momento....
- Finalmente, para terminar, el paso final, el último paso... la operación final…"

Un ejemplo que ilustra el uso de expresiones temporales en la narración de procesos es el que presenta Bendito (1985), sobre *el procesamiento de la leche*:

Cuando la leche llega a la planta procesadora es sometida a tres operaciones preliminares. La primera consiste en clasificarla según su calidad. Se vierte después en tanques colocados sobre una balanza para pesarla y, en último lugar se muestrea para examinar su contenido de grasa.

Se comienza entonces su procesamiento vertiendo la leche en un clarificador para remover materias extrañas y sedimentos. La leche clarificada se homogeneíza para prevenir la formación de crema. Más tarde se procede a pasteurizar la leche destruyendo así las bacterias patógenas. Se termina el proceso con el enfriamiento de la leche, que de ese modo queda lista para su distribución (p. 50).

- En la explicación de un proceso también se debe ser cuidadoso con los tiempos verbales que usamos. Si comenzamos un texto con la frase introductoria en presente, las siguientes explicaciones deben hacerse también en presente: lo mismo se aplica cuando iniciamos un texto con el verbo en pasado. Esto garantiza mayor cohesión entre las ideas expresadas. Las orientaciones del docente sobre cómo narrar hechos y procesos, qué marcadores textuales utilizar y cómo hacer uso de los tiempos verbales son muy útiles, tanto en la fase de preparación y elaboración de borradores como en la revisión del textos producido.

Cómo organizar las ideas del Informe

Para orientar a los estudiantes en la forma de organizar las ideas, proponemos seguir el siguiente esquema:

• **Introducción**	Presenta el tema, el problema
• **Propósito**	Presenta los objetivos o propósitos que se persiguen. Esta parte responde a la pregunta ¿Para qué?
• **Desarrollo**	Presenta los procedimientos y metodología utilizada para recoger la información: (visitas, salidas de campo, realización de experimentos, procedimientos aplicados en la práctica de campo o de laboratorio, entrevistas, cuestionarios. Esta parte responde a la pregunta ¿Cómo? También se presentan los resultados obtenidos, utilizando cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones, tratando de responder a la pregunta ¿Qué se encontró?
• **Conclusión**	Presenta una síntesis de los principales hallazgos y de sus implicaciones. Además se dan recomendaciones que permitan tomar nuevas decisiones. Responde a la pregunta ¿Qué debe hacerse?

Seguidamente se presenta un ejemplo de informe de laboratorio, elaborado por una estudiante de 8º año de Educación Básica
TÍTULO: Extracción y reconocimiento de pigmentos

INTRODUCCIÓN

La principal razón en la absorción de luz en los pigmentos vegetales es la realización de la fotosíntesis. Todas las plantas poseen pigmentación. La clorofila es una de esas pigmentaciones, absorbe ciertas ondas de luz pero refleja las verdes, es por esta razón que se dice que el color de este pigmento es verde. La clorofila tiene relación con la transformación de la energía lumínica en energía química. Sin embargo, este pigmento va acompañado por el caroteno, que tiene color amarillo, rojo o naranja. En las hojas verdes este pigmento es disimulado por el verde de la clorofila.

La fotosíntesis depende de dos fases: la oscura o química de donde se obtienen los carbohidratos y la lumínica o fotoquímica donde se obtiene y forman los ATP, además de originarse el poder reductor. Esta última fase depende de la luz y de los electrones captados por los pigmentos que captan las ondas lumínicas.

PROCEDIMIENTO

Tomando en cuenta lo anterior, nuestra observación tiene por objetivo la extracción, separación y reconocimiento de pigmentos vegetales presentes en las hojas de las plantas.

Para ello seguimos el siguiente procedimiento:

Primero, en el mortero se muelen por separado las hojas de las diferentes plantas verdes, amarillas y rojas y se mezclan con un poco de acetona. Se separa el líquido coloreado de las hojas y se introduce por separado en un tubo de ensayo.

Después se corta una tira de papel filtro de aproximadamente 4 cm. de ancho, se marca trazando una línea en el centro y ahí se hace una cruz. Con un capilar se agrega una gota de pigmento en solución sobre la cruz. Se repite cinco a siete veces después de seco hasta visualizar el color del pigmento en la cruz. Lo mismo se hace con los otros dos pigmentos en solución.

En un vaso precipitado de 200 ml. Se agrega 9 ml. de acetona y 1 ml. de etanol. Se introduce suavemente el papel filtro con los pigmentos en el vaso precipitado, sin tocar el papel con los dedos. Debe tomarse el papel por los bordes, luego se espera unos minutos, se observa y se anota.

RESULTADOS

De la hoja roja salieron pigmentos verdes, amarillos y rojos
De la hoja amarilla salieron, al igual que en la hoja verde, pigmentos verde y amarillo. No obstante el color predominante fue siempre el color correspondiente a la hoja.

DISCUSIÓN

Tanto el etanol como ia acetona son compuestos polares aunque la acetona tiene un menor grado. Es por esta razón que podemos explicar que el pigmento verde y amarillo subieron junto al solvente esfumándose, pues la clorofila y el caroteno son polares. Los compuestos son afines, polar con polar y apolar con apolar, según la química. Todo esto significa que el pigmento rojo es apolar, y por lo tanto tiene muy poca afinidad con el solvente, éste es finalmente el motivo por el cual no sube.

Los pigmentos de la hojas vegetales se encuentran en la membrana de los tilacoides. Estos pigmentos son el caroteno que da el color amarillo; antófilos que dan color anaranjado-rojizo; y clorofila a o b, que muestran el color verde.

Todas las hojas vegetales poseen más de un pigmento, pero sólo uno es el predominante. Es esta la razón de por qué en el papel secante se ve más de un tipo de pigmento: observa una franja amarilla- verde-amarilla.

CONCLUSIÓN

Gracias a estas observaciones podemos concluir que en las hojas amarillas había presencia de caroteno. Es importante notar que las hojas eran verdes, pero su producción de clorofila ya había sido utilizada. También observamos que en las hojas rojas había presencia de caroteno, observada por la tonalidad amarilla que se notaba en el papel filtro. También se observó clorofila debido a la franja verde y había también antófilos por el color rojizo.

Este procedimiento nos permitió reconocer la existencia de pigmento en los vegetales.

Primera versión del texto referido al informe

Para redactar la primera versión se recomienda basarse en el esquema elaborado en donde se organizan las ideas que se esperan desarrollar y ampliar en el cuerpo del informe. Todo esto siguiendo la estructura definida: Introducción, Desarrollo y Conclusión. Es recomendable, en un primer momento, escribir un párrafo para cada una de estas partes como estrategia desencadenante de las ideas.

¿Cómo debe orientarse la revisión de los borradores?

Después de redactar la primera versión del texto, pasamos a la revisión. Se debe prestar atención a lo siguiente:

- La primera persona que debe revisar el texto debe ser el propio autor.
- Para la revisión es muy útil seguir una pauta, a fin de no perder de vista aspectos que son importantes considerar. El docente puede proporcionar esta pauta.

- Después de la revisión individual del texto, se puede sugerir hacer la revisión en parejas.

Un modelo que el profesor podría sugerir a los estudiantes para revisar el texto podría ser:

Pauta para la revisión de la primera versión

Ahora que han finalizado la primera versión, lea el texto en su totalidad y ubique lo que le gusta del texto y lo que no le gusta y señálelo, prestando siempre atención a las ideas expresadas, a su claridad y organización.

Interróguese siempre: ¿Qué he escrito?, ¿Estoy satisfecho?, ¿El elaborado expresa el propósito?

- ¿Cuál es el propósito de este texto?
- ¿Es clara su organización?
- ¿Son claras las ideas expuestas? ¿Responden al propósito?
- Las ideas expuestas ¿Siguen una secuencia lógica? ¿Muestran acciones realizadas?
- Tal como está redactado el informe ¿Presenta la información con objetividad? ¿Se menciona el mayor número de datos posibles?
- ¿Describe cada etapa realizada o cada paso seguido?
- ¿Se narran los hechos o los procesos siguiendo el orden temporal o causal según el caso?
- ¿Se usan los tiempos verbales?
- ¿Se cita fuentes de información consultadas?
- ¿Cómo es la extensión de los párrafos? Deben ser cortos para garantizar la claridad de las ideas
- ¿Presenta en forma clara y precisa las conclusiones y recomendaciones? ¿Son las recomendaciones acordes con la información obtenida?

Después de que cada estudiante revise su texto individualmente, se sugiere la revisión en parejas, a fin de que cada uno tenga la oportunidad de compartir su escrito con otro compañero. Esta experiencia resulta enriquecedora ya que le permite a los estudiantes compartir ideas sobre el tema, mejorar el escrito, y ganar confianza en sus posibilidades como productor de textos.

La revisión constituye un proceso medular para la composición. En los niveles superiores de Educación Básica y Media Diversificada es muy importante el proceso de revisión del escrito para el desarrollo en los estudiantes de sus competencias como escritores. Por lo tanto, el profesor debe otorgarle la Importancia que merece. Una forma de hacerlo es realizando la revisión de las producciones de los alumnos de modo planificado para así tomar en consideración los aspectos esenciales del texto que requieren atención. Para la revisión del informe, sugerimos a los profesores las siguientes orientaciones:

Dificultad	Operación	Revisión
La presentación del informe no expresa de qué trata y cuál es su propósito	Revisar y añadir	Utilizar algunas de las siguientes técnicas: a) empezar señalando sobre qué trata el informe, resaltando su importancia b) partir de los propósitos c) plantear interrogantes
No se narran los hechos con claridad. Presenta dificultades en el uso de expresiones temporales	Revisar, ordenar nuevo usando marcadores temporales apropiados	Mostrar con claridad cuáles fueron los hechos o las actividades realizadas a) añadiendo nueva información b) Ordenando la información en secuencia según lo sucedido c) Utilizando los conectores que indican secuencia temporal.
No existe concordancia en el uso de los tiempos verbales en la narración	Revisar y sustituir	Revisar a qué se debe la inconcordancia. Revisar en qué tiempo inició la narración. Si fue en presen te, las oraciones que siguen de ben estar en presente. Añadir nuevas explicaciones sobre nuevas acciones.

¿Cómo elaborar la segunda versión del informe?

De acuerdo con las correcciones propuestas sugiera a los estudiantes que reescriban sus informes. Recuérdeles tomar en consideración las sugerencias señaladas por su compañero y por el profesor. Asimismo, recomiende que:

Revisen nuevamente su texto, sin perder de vista la temática del informe y atendiendo siempre a la organización de las ideas.

- Consideren también las normas de ortografía y puntuación.
- Cuando tenga dudas consulte a su profesor o a sus compañeros

Recuerde siempre que su texto puede ser revisado y reescrito cuantas veces sea necesario para alcanzar su versión definitiva.

Cómo orientar en el aula la composición del resumen

¿Qué es un resumen?

El resumen es la versión reducida de un texto, que implica la lectura del texto fuente. Se produce como resultado de un proceso interactivo entre las propiedades del texto original, las posibilidades conceptuales y los conocimientos y experiencias previas del lector-escritor. Su elaboración requiere la aplicación de una serie de procesos mentales superiores y del uso de funciones del pensamiento para:

- Comprender la información
- Identificar la(s) idea(s) principal(es) o reconstruirla (s) si no está(n) explícitamente expresada(s)
- Identificar las ideas secundarias y reconocer su relación con la idea principal
- Discriminar lo esencial de lo superfluo
- Eliminar la información redundante, repetida e irrelevante.
- Generalizar los datos o informaciones que son susceptibles de condensarse.

¿Cuáles son las funciones del resumen?

A continuación se presentan algunas de las funciones de la actividad de resumir:

- Ubicar al alumno dentro de la estructura o configuración general del material que se habrá de aprender.
- Enfatizar la información importante.
- Introducir al alumno al nuevo material de aprendizaje y familiarizarlo con su argumento central.
- Organizar, integrar y consolidar la información requerida por el alumno.
- Facilitar el aprendizaje por efecto de la relectura y familiarización con el contenido.

¿Qué variables inciden en la actividad de resumir?

Existen algunas variables que deben ser tomadas en cuenta a la hora de proponer en el aula situaciones de elaboración de resúmenes, entre éstas se encuentran: las centradas en el alumno, las centradas en el texto y las que responden a la tarea. Cada una afecta el producto final de alguna manera.

Con relación a **las centradas en el alumno**, encontramos que éstos pueden llegar a la tarea con diferentes puntos de vista acerca de la naturaleza del resumen, diferentes niveles de habilidad para enfrentarla y diferentes niveles de conocimiento de los contenidos del argumento.

En el primer caso, una representación inadecuada o incorrecta de lo que es resumir hace que los alumnos omitan las reglas de selección y generalización.

La habilidad para resumir es otra variable dentro de este grupo que también afecta la construcción del resumen. Esto podría deberse a las pocas oportunidades que se les han brindado a los alumnos para desarrollar esta capacidad. Y, finalmente, el docente antes de dar inicio a la actividad de resumir debe trabajar los conocimientos previos que posea el alumno sobre el contenido del texto, objeto de la tarea. Cuando los conocimientos previos no están disponibles es muy difícil enfrentar los procesos de selección y condensación y, en consecuencia, pueden generarse construcciones inadecuadas.

Las variables **centradas en el texto** estudiadas hasta hoy, son tres: longitud, género y complejidad del contenido. Los textos cortos son más fáciles de resumir y es una actividad que podría hacerse en el aula de clase. En un texto largo pueden presentarse una serie de dificultades, por ejemplo, lo que puede parecer relevante cuando se considere un párrafo simple puede no serlo al evaluar un texto de tres párrafos. Lo que puede parecer relevante en un texto de tres párrafos puede resultar excluible al considerar un capítulo entero. En un texto largo es muy probable que las funciones de selección y condensación se desvíen hacia los aspectos menos relevantes.

El género es otra variable del texto que afecta el resumen. Investigaciones realizadas han demostrado que resumir un texto narrativo es mucho más fácil que hacerlo con uno expositivo, por varias razones: primero, los estudiantes tienen más experiencias con los textos narrativos, segundo, la descripción se ocupa de ideas más complejas y abstractas.

Los textos con estructura no familiar o poco clara pueden presentar dificultades a la hora de aplicar la selección y la condensación. Los que resumen pueden no encontrar las ideas importantes en los lugares acostumbrados, por ejemplo en las primeras oraciones, finalmente, si no se tiene una estructura familiar y directa sobre la que basar un resumen, es probable que haya que realizar muchas transformaciones antes de poder producir un resumen coherente y sucinto.

La **complejidad** de los textos para resumir debe ser estudiada por el docente con anterioridad, es decir antes de presentarlos en el aula. La misma debe irse trabajando en los textos de manera gradual.

Con relación a las variables de **la tarea**, son tres, fundamentalmente, las que afectan la tarea de resumir: el acceso al texto, el propósito del resumen y las restricciones en la longitud del resumen.

Acceso al texto: cuando el que está elaborando un resumen tiene acceso al texto, puede volver a él tanto para profundizar su comprensión como para verificar las ideas. La selección es más precisa si las ideas se pueden leer, releer y comparar visualmente. También es posible verificar si las transformaciones conservan o alteran el significado.

Cuando **el texto** no está disponible, la tarea podría ser la representación del texto que tienen los alumnos en su memoria. Recuperar las ideas en la memoria resta tiempo para seleccionarlas y condensarlas.

El propósito, como variable que afecta el resumen, debe estar claro para el alumno. El docente debe indicarle el para qué se va a realizar el resumen, ya que existe una variación considerable entre los resúmenes elaborados como instrumento de estudio para el mismo alumno y aquellos que se elaboran para un destinatario determinado. Estos últimos demandan mayor fidelidad al texto original, más atención a las restricciones de longitud, un procesamiento mayor y más profundo para lograr la condensación de las ideas correctas con la cantidad adecuada de palabras.

Asociado al propósito del resumen se encuentra la longitud. Mientras más breve se exija el resumen más dificultad de condensación encuentran los alumnos y, es probable que omitan ideas importantes en vez de sintetizarlas.

Es muy importante que el docente maneje el criterio que resumir es una tarea difícil y compleja, que debe comenzar por textos muy cortos y bien estructurados y que gradualmente puede ir presentando textos con una longitud y complejidad del contenido mayores. El conocimiento de las reglas para resumir no es condición suficiente para lograrlo, es recomendable que el docente presente abundantes ejemplos y dé oportunidades para practicar, esto implica correr riesgos, tener tropiezos y recibir mucha información.

Situaciones de aprendizaje dentro del aula para construir un resumen

La elaboración del resumen debe partir de un propósito específico, discutido entre el docente y sus alumnos. Es importante que estos comprendan la necesidad de su elaboración e igualmente sepan de antemano quién será el lector potencial del mismo.

Al producir el resumen —oralmente o por escrito- es importante no tergiversar las ideas expresadas en el texto original y mantener la coherencia y la cohesión de las mismas, haciendo uso de los elementos del discurso que sean necesarios para este propósito.

La actividad de resumir presupone dos fases separadas: 1) la lectura y comprensión del texto fuente y 2) la reescritura del texto fuente en un nuevo texto. Pero la línea divisoria entre el resumen como actividad de escritura y el resumen como actividad de lectura es poco definida, ya que la selección y la condensación se dan recursivamente desde el momento de la codificación hasta la terminación del resumen.

La construcción del resumen responde a las macro reglas señaladas por Van Dijk (1983): **supresión, selección, generalización y construcción o integración**.

Al trabajar sobre un texto original, es necesario la aplicación de estas macro reglas, así, por ejemplo, la **supresión** implica desechar la información redundante, repetida e irrelevante que aparece en el texto; **seleccionar** la o las ideas principales y las secundarias; por su parte la **generalización** nos permite sustituir elementos, palabras o incluso oraciones, por otros elementos más generales que los incluyan o condensen y la **construcción o integración** es la organización en un todo coherente, pero reducida, del texto original. Seguidamente sugerimos a los docentes actividades que pueden realizar en el aula, a objeto de desarrollar en sus alumnos las competencias necesarias para la elaboración del resumen.

Antes de la lectura

Se proporciona el texto a todos los participantes. A partir del título deben predecir el contenido del texto y expresar todo lo que saben sobre el tema. Sus ideas se pueden ir anotando en la pizarra o bien nombrar un alumno para que tome nota de las mismas.

Luego se les solicita una primera lectura individual y se fomenta una discusión grupal, en la que los estudiantes expresen todo lo que dentro del texto concuerda con sus conocimientos previos. Esta actividad tiene la finalidad de que los alumnos tomen conciencia de la importancia de estos últimos y de que ellos sí tienen algo que decir sobre el texto. En el caso de que sea un material del que los alumnos no posean ningún conocimiento, se les debe, entonces, proporcionar un material introductorio que algunos autores (Díaz y Hernández, 1997) denominan organizadores previos, en el que las ideas o los conceptos que establecen el puente cognitivo creen el contexto o el soporte ideal, necesario para la posterior asimilación de los contenidos. Los organizadores previos pueden ser expositivos o comparativos, aunque pueden presentarse en otro formato, como los organizadores visuales en forma de mapas, gráficas o “redes” de conceptos, donde éstos son diagramados para ilustrar sus relaciones esenciales.

Durante la lectura

Cada estudiante con el texto en su poder, debe leer en forma silenciosa y haciendo las anotaciones pertinentes. El docente interviene sólo en los casos en que sea solicitado.

Se les sugiere dos lecturas generales, pero detenidas del texto (este número de lecturas va a depender del tiempo interno de cada lector) y que vayan destacando las ideas principales, subrayándolas con un color y, en otro color o forma, subrayar las ideas secundarias como una manera de diferenciarlas.

Después de la lectura

Cada estudiante debe exponer lo que haya comprendido del texto.

Es el momento para trabajar la **selección**, así, deben exponer las ideas que consideren son las ideas principales y las secundarias.

Se discute sobre lo que debe **suprimirse** del texto, lo que implica desechar la información redundante, repetida e irrelevante que aparece en el texto. Este aspecto puede generar una discusión, siempre interesante y enriquecedora, para llegar a acuerdos. La discusión debe ser propiciada por el docente dirigiendo preguntas que generen el análisis y la explicación del por qué de cada afirmación, todos los alumnos deben participar planteando dudas y aclarando su acuerdo o desacuerdo con los planteamientos de los compañeros.

¿Cómo elaborar y revisar los primeros borradores?

La actividad de elaboración del primer borrador del resumen puede ser compartida, es decir, realizada en grupos no muy numerosos, de tres alumnos o en parejas.

La revisión puede hacerse una vez que todos hayan finalizado la tarea y en forma grupal, lo ideal sería que el docente la realice con cada pareja, pero no se descarta la efectividad de la actividad si se hace con toda la clase y oralmente.

Se puede tomar uno de los resúmenes que reúna todas las condiciones y transcribirlo en la pizarra de manera que los alumnos visualicen un modelo.
La condensación o construcción demanda mucho tiempo al comienzo, los estudiantes generalmente se sienten inseguros de su actividad, es posible que entonces quieran consultar repetidamente al docente sobre su elaboración.

La revisión se debe realizar sobre el fondo del texto, en interacción estudiantes y docente, sin carácter punitivo y con el propósito de que se obtenga un aprendizaje significativo en la elaboración de resúmenes.

A continuación se presenta un ejemplo de resumen, tomado de Díaz y Hernández (1997):

El ciclo del agua en la naturaleza

El agua que existe en la naturaleza, distribuida en mares, ríos, manantiales y lagos, puede cambiar de estado por la acción de diversos factores del medio y así pasar del estado gaseoso al líquido o al sólido en una serie de transformaciones que forman un ciclo.

Ciclo es el conjunto de fenómenos que se producen en un orden determinado y continuo, que se repite periódicamente. E! ciclo del agua comprende las fases de evaporación, condensación, precipitación, filtración y escurrimiento.

Durante la evaporación el agua pasa del estado líquido al gaseoso; este fenómeno se realiza principalmente por la acción de los rayos solares sobre las capas superficiales del agua. Al pasar al estado gaseoso, el agua sube en forma de vapor a las capas superiores de la atmósfera. Durante la condensación, el vapor de agua, por efecto del enfriamiento, se convierte en minúsculas gotitas que se reúnen hasta formar una nube; las nubes, por la acción de los vientos, se desplazan hacia diferentes lugares y forman conjuntos que fácilmente podemos apreciar a simple vista. La precipitación se produce cuando estas minúsculas se unen y por su peso caen; La precipitación se produce cuando estas minúsculas gotitas se unen y por su peso caen, la precipitación se realiza en forma de lluvia, nieve o granizo.

La filtración consiste en el paso de! agua a través de la tierra; es abundante cuando cae en bosques y ayuda a constituir depósitos de agua subterráneos. Las corrientes que se forman brotarán en manantiales o fuentes que permitirán satisfacer necesidades humanas.

En la fase del escurrimiento, una parte del agua que cae, corre de las partes altas a las bajas, formando los ríos y arroyos que llegarán al mar. De esta manera se cierra el ciclo del agua.

Resumen

El ciclo del agua en la naturaleza:

El agua que se encuentra en la naturaleza puede pasar de un estado a otro formando un ciclo que se produce en el mismo orden y que se repite continuamente. Durante este ciclo, el agua pasa del estado líquido al gaseoso (evaporación) debido al calor de los rayos solares.

Después el vapor formado se convierte en gotas que forman las nubes (condensación) y cuando estas gotas se unen, caen por su propio peso (precipitación). Una parte de esta agua es absorbida por la tierra (filtración) y otra corre a través de ella para llegar al mar, donde el ciclo comienza de nuevo (escurrimiento) (p. 85).

Cómo orientar en el aula la composición de la carta

En el desarrollo de las actividades escolares se hace necesaria la producción de cartas con fines diversos:

- Solicitar información, autorización o donaciones.
- Informar sobre la marcha del curso o sobre alguna situación especial
- Expresar agradecimiento o reconocimiento.
- Hacer reservaciones
- Establecer intercambios con alumnos de otros grados o de otra escuela.

Cada una de estas situaciones demanda un tipo de carta en particular:

Carta de solicitud
Carta de agradecimiento
Carta de informe
Carta de expresión interpersonal

Dependiendo del estilo que usemos, estas cartas pueden ser familiares o formales. En este trabajo centramos la atención en las cartas formales por ser éstas las que mayores dificultades presentan a los estudiantes.

Para lograr que los alumnos adquieran competencias en la producción de estos tipos de cartas, es conveniente que el docente, a lo largo del año escolar, propicie el envío de cartas a distintos destinatarios.

Siempre que se vaya a escribir una carta es importante que los alumnos tengan bien claro a quién van a escribir y con qué propósito. Ahora bien, antes de seguir, revisemos la siguiente información sobre el texto epistolar.

¿Qué es una carta?

Los textos epistolares tienen como finalidad establecer comunicación por escrito con un destinatario ausente, quien aparece identificado en el encabezamiento y puede tratarse de una persona o de un conjunto de individuos designados en forma colectiva. Se caracterizan además por estar divididos en tres partes:

1. Encabezamiento. En él aparecen: lugar y fecha de la emisión, datos del destinatario y fórmula de tratamiento.
2. Cuerpo. Es la parte central donde se desarrolla el mensaje.
3. Despedida. Parte donde se coloca una fórmula de cortesía final y la firma del emisor.

Los textos epistolares se construyen, por lo general, con trama narrativa y argumentativa, aunque en ellos pueden encontrarse algunos párrafos con trama conversacional o descriptiva. Privilegian las funciones informativa, expresiva y apelativa del lenguaje. El estilo empleado en los textos epistolares está determinado por el grado de familiaridad existente entre el emisor y destinatario. De esta manera se utiliza el estilo formal para trato entre desconocidos o entre instituciones y el estilo informal para trato entre conocidos o familiares.

Las actividades que se presentan a continuación deben adecuarse según el dominio que tengan los alumnos en este tipo de texto, es bastante probable que los alumnos de cuarto grado requieran mayor trabajo en la silueta de la carta, mientras que los de sexto en los aspectos formales y gramaticales.

Una vez suscitada una situación que amerite la emisión de una carta, el docente puede:

- Explorar los conocimientos y experiencias de los niños en el manejo de las cartas.
- ¿Han escrito o visto una carta? ¿A quién estaba dirigida? ¿Cuál era el propósito? ¿Cómo estaba estructurada?
- Ofrecer a los alumnos algunos tipos de cartas.
- Solicitar a los alumnos que identifiquen semejanzas y diferencias entre ellas, el propósito, las características del lenguaje y la posición del emisor.
- Convenir con los alumnos sobre las partes y la silueta de las cartas.
- Presentar la silueta de una carta y, a partir de ella, propiciar un intercambio. La silueta puede ser elaborada en la pizarra o entregada fotocopiada.

Lugar y Fecha:

Destinatario:

Cuerpo:

Despedida y Firma:

¿Cómo desarrollar la actividad de escritura en el aula?

Planificación

Para iniciar la producción el docente puede retomar la situación que suscitó la escritura de la carta y preguntarles a los alumnos:

¿A quién vamos a escribir?
¿Para qué vamos a escribir?
¿Cómo nos vamos a dirigir a esa persona? (Es conveniente que los alumnos expresen en forma oral lo que creen que debe decir la carta)

Producción escrita de la carta (elaboración de borradores)

La producción escrita puede hacerse individual, en parejas o en forma colectiva. Durante la textualización es importante que el docente esté bien atento a los problemas que van confrontando los alumnos. En algunos casos, puede dar orientaciones inmediatas y en otros, destinar un tiempo después para trabajarlos en detalle.

Revisión de la carta

Antes de iniciar la revisión es fundamental que los alumnos estén conscientes que objetivo de esta actividad es **mejorar el escrito en su contenido y en la forma como está expresado**. Para ello, el docente debe propiciar situaciones para que los alumnos reflexionen en torno a los aspectos en los que deben centrar su atención en la carta. En este sentido les planteará preguntas como las siguientes:

¿Se sabe cuándo y dónde se escribió?
¿Se incluyeron todos los datos relacionados con el destinatario?
¿Se expresó el propósito?
¿Se utilizó una fórmula de cortesía para finalizar?
¿Se utilizó la puntuación apropiada?
¿Las palabras están escritas correctamente?

Con la finalidad de orientar a los alumnos sobre los aspectos en los cuales deben centrar la atención durante la revisión, puede suministrárseles algún instrumento como el siguiente:

Pauta para revisar una carta de solicitud

Partes	**Aspectos**
Encabezamiento	Se escribió el lugar y la fecha de la emisión
	Datos del destinatario
	• Fórmula de tratamiento (Señor, Doctor.)
	• Se utilizó una fórmula de cortesía
	• Cargo que desempeña
Cuerpo	Se expresó el propósito
	Se dan razones o argumentos para convencer al destinatario
	Los conectores utilizados para enlazar las ideas son apropiados
	Está clara la respuesta que se espera
Despedida	Se utilizó una fórmula de cortesía al final
	Se escribió el nombre y la firma del remitente

Aspectos convencionales de la lengua escrita
- Dejaron los márgenes indicados
- Se escribieron las mayúsculas donde corresponden
- Se usó punto y aparte al final de cada párrafo
- El lenguaje es formal
- Se utilizó la ortografía correcta
- Se mantiene la misma persona que escribe desde el inicio hasta
- el final
- Se mantiene el mismo tiempo verbal
- Se diferencian claramente las partes de la carta (Puede incluir otros)

Dependiendo de la estrategia utilizada al revisar las cartas (individuales, parejas o colectivas) variará la estrategia para analizar los resultados. Si fue el docente quien las revisó debe informarles a los alumnos sobre las fortalezas y debilidades encontradas. Este espacio resulta formidable para reflexionar sobre los aspectos convencionales de la lengua: la morfología, la sintaxis, la ortografía, la acentuación, entre otros.

Si la revisión fue efectuada en parejas, es recomendable que el docente promueva un intercambio oral que les permita a los alumnos poner en común el resultado de sus revisiones y proponer alternativas de cómo superar las debilidades.

Luego de identificados los aspectos que deben mejorarse, se rescribe la carta. Obtenida la versión más satisfactoria se puede, entonces, editar y enviar a su destinatario.

Durante o posterior a la producción de la carta el docente de manera estratégica podrá:

- Abordar contenidos conceptuales, tales como:
  Epístola
  Destinatario-Remitente (emisor/receptor)
  Propósitos de la escritura: función informativa
  Estructura textual de la carta
  Aspectos formales de la escritura: puntuación, sangría, uso de mayúsculas, ortografía...
- Analizar la familia de palabra: carta – cartero – cartografía – cartograma – cartelera – cartel – cartelito -

Con la finalidad de ampliar los conocimientos sobre "La Carta", el docente puede propiciar actividades como las siguientes:

- Elaborar una línea de tiempo indicando los momentos más significativos de la Oficina de Correos de Venezuela.
- Conversar sobre la importancia de las cartas y de la Oficina Postal Venezolana (IPOSTEL).
- Leer y analizar una carta de Simón Bolívar.
- Leer y analizar una epístola de San Pablo.
- Discutir sobre el derecho de inviolabilidad de las cartas.
- Conversar sobre la incidencia de Internet en la correspondencia.
- Jugar al cartero.

Para realizar el juego del cartero, es preciso suscitar un ambiente de cordialidad, confianza y compañerismo.

El juego consiste en que cada alumno escribirá una tarjeta o nota para un compañero con la finalidad de expresarle admiración, deseos positivos o consejos. Durante el tiempo indicado los niños colocarán sus cartas. Luego el docente las entrega diciendo: "Ha llegado el correo para...".

El docente estará bien pendiente de aquellos niños a quienes no les envían mensajes para escribirles.

Cómo orientar en el aula la producción de noticias

Para abordar la producción de este tipo de texto debe darse una situación que amerite ser comunicada a los demás miembros de la escuela, localidad o país.

¿Cuáles pueden ser estas situaciones?

- Eventos especiales de la escuela
- Problemas detectados
- Resultados de alguna investigación
- Dar a conocer aspectos relacionados con el Proyecto de Plantel o Pedagógico de Aula.

¿Qué es una noticia?

Las noticias son textos incluidos en periódicos, revistas o folletos cuyo propósito fundamental es dar a conocer una información sobre un suceso de gran interés para una comunidad determinada. Se presentan como unidades informativas completas para que el lector comprenda la información sin la necesidad de recurrir a otros textos anteriores.

Las noticias constan de tres partes:

a) El titular. Cumple dos funciones: Resumir la información y llamar la atención del lector. (No debe exceder de 13 palabras)
b) El copete o entrada. Contiene lo esencial de la información.
c) El desarrollo. Incluyen todos los detalles que no aparecen en el copete.

Las noticias se redactan en tercera persona, no admiten el uso del "yo o nosotros", en consecuencia, no pueden expresar la opinión del productor, quien debe mantenerse al margen de lo que cuenta y contarlo con la mayor objetividad y veracidad.

El estilo empleado en las noticias es formal y la progresión de las ideas gira en torno de las preguntas: ¿qué, quién, cuándo, cómo, por qué y para qué?

¿Cómo desarrollar la actividad de escritura en el aula?

Luego que se ha convenido con los alumnos la redacción de una noticia sobre algún acontecimiento de interés, el docente puede realizar las siguientes acciones:

1. Planificación

- Con el propósito de que los alumnos precisen la situación comunicativa, el docente puede plantearles preguntas como las siguientes:

¿Qué se va a escribir?
¿A quién se va a escribir?
¿Cómo se va a escribir?
¿Qué tiempo se dispone para la producción de la noticia?

- Leer textos que nos muestren modelos de noticias

Facilitar varios recortes periodísticos con noticias deportivas, económicas, políticas, de suceso, farándula, etc.

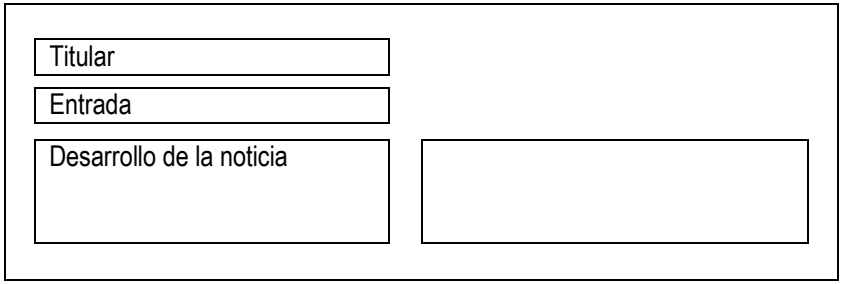
Propiciar un intercambio oral mediante el planteamiento de las siguientes preguntas:

- ¿De qué trata la noticia? ¿Quiénes intervienen? ¿Cuándo pasó o pasará? ¿Dónde? ¿Cómo pasó?
- Qué noticia comprendieron con mayor facilidad? ¿Por qué creen eso?
- ¿Cuál es la finalidad de la noticia?
- ¿Cómo es la posición del que redacta? (Es importante que los estudiantes clarifiquen que en las noticias el escritor no se involucra, es decir, no puede expresar sus opiniones)
- ¿Cómo están estructuradas las noticias?

¿Cómo orientar la producción escrita de la noticia?

- Convenir con los estudiantes las partes que integran una noticia y las funciones de cada parte.

Solicitar a los alumnos que grafiquen cómo sería la silueta de una noticia.
El docente puede solicitar que algún alumno dibuje la silueta en el pizarrón. La silueta puede ser como la siguiente:



- Redacción de la noticia

Para que los alumnos se guíen en la redacción de la noticia, el docente puede presentarles el esquema que mostramos a continuación.

¿Qué?	¿Cuándo?	¿Dónde?	¿Por Qué?	¿Cómo?

Durante la composición el docente debe mantenerse atento al proceso que experimentan los alumnos, de esta forma se dará cuenta de sus fortalezas y debilidades y de las interacciones que se producen entre ellos.

2.4. ¿Cómo proceder a la revisión de la noticia?

Para ayudar a los alumnos a precisar en qué deben centrar la atención en la revisión de la noticia, el docente puede plantearles, oralmente, preguntas como las incluidas en la pauta siguiente, o entregarla fotocopiada para que en forma individual o en grupos pequeños procedan a la revisión del texto tomando en consideración los aspectos que ella contiene.

- El titular permite intuir el tema
- El titular es llamativo
- La entrada presenta los datos más resaltantes de la noticia
- Se sabe con claridad ¿Qué? ¿Quiénes? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Por qué?
- Los datos incluidos son verdaderos
- Se redactó en tercera persona
- Las palabras están escritas de manera correcta
- Se utilizó la puntuación adecuada
- El lenguaje es utilizado de manera formal
- Los conectores utilizados son adecuados
- Las partes de la noticia están bien diferenciadas
- Otros

Los resultados de este trabajo deben servir para que los alumnos reconstruyan la noticia hasta lograr la versión que les parezca más satisfactoria. La cual será editada y será llevada al portador que bien podría ser la cartelera, el periódico de la escuela o cualquier otro periódico de circulación regional o nacional.

La producción de la noticia es un espacio propicio para abordar contenidos como los siguientes:

- Estructura textual de textos periodísticos: la noticia, artículo de opinión, entrevistas y reportajes
- Medios de comunicación masiva: publicaciones periódicas. Partes que integran un periódico.
- Aspectos formales de la lengua escrita:
  - Uso de conectores de adición, oposición, consecutivos y concesivos.
  - Puntuación
  - Ortografía
- Editorial.

- Familia de palabras: **público-publicación-publicitario-publicidad.**

Pueden realizarse actividades como las siguientes:

- Intercambio oral sobre la importancia de las publicaciones periódicas en la localidad y el país.
- Observación de varios periódicos de circulación regional y nacional e identificar sus semejanzas y diferencias.
- Identificación y caracterización de otros textos periodísticos: el artículo de opinión, la entrevista y el reportaje.
- Elaboración de un cuadro comparativo entre los textos periodísticos.
- Buscar en la prensa los problemas más resaltantes y abrir un debate en torno a ellos (de esta actividad puede surgir un PPA).
- Producción de un artículo de opinión sobre el problema que más le llamó la atención.
- Preparación y realización de entrevistas con la finalidad de obtener información sobre alguna situación en particular.
- Conversar sobre el criterio de "VERACIDAD" en las publicaciones periódicas.

Cómo orientar en el aula la producción de biografías

El texto biográfico es de uso frecuente en el aula, tanto es así que, en el desarrollo de los proyectos surge la necesidad de leer o rescribir la biografía de algún personaje, por ejemplo:

- Después de leído un texto (relato histórico, cuento, poema, ensayo, novela...) se puede leer la biografía del autor para ampliar su comprensión.
- Se puede leer una biografía para inferir las características de determinados momentos históricos.
- Al analizar un hecho histórico es conveniente leer algunas biografías de los personajes involucrados para saber sobre lo que pensaban y hacían y de esta forma comprender mejor el hecho.
- Leer y analizar una biografía para brindar a los alumnos ejemplos de tenacidad, sacrificio, ingeniosidad, solidaridad...

Sin embargo, a pesar de la gran regularidad con la cual se usa la biografía en el aula, muy poco se hace reflexionar a los alumnos sobre las características propias de este tipo de texto, las informaciones que aporta sobre las condiciones socioculturales en las que vivió el personaje y, mucho menos, sobre el proceso investigativo que tuvo que vivir el autor para poder escribirlo. En este sentido, resulta interesante no sólo que los niños reescriban biografías, sino que además las utilicen corno fuentes de información y las construyan, como producto de SUS investigaciones.

¿Qué es una biografía?

La biografía es una narración cuyo contenido está referido a la vida de una persona. Cuando es al autor quien narra su propia vida, se llama "autobiografía".

La biografía está caracterizada dentro de los textos de información científica, por lo tanto, los datos suministrados deben ser objetivos y redactados en un lenguaje formal.

Las ideas se organizan siguiendo un orden cronológico, desde el nacimiento hasta el momento actual o muerte del personaje.

La producción de una biografía implica una exhaustiva documentación sobre la vida del personaje, de manera que pueda darse una visión integral de él. En este sentido, además de resaltar sus acciones más importantes se dan a conocer el carácter, sentimientos y aficiones.

¿Cómo reescribir una biografía?

Supongamos que en un aula están realizando un estudio sobre las condiciones sociopolíticas de Venezuela después de la caída de la dictadura de Pérez Jiménez y ha surgido la necesidad consultar y rescribir las biografías de los presidentes de ese período.

Cuando sea la primera vez que los alumnos realicen este tipo de actividad es recomendable que el docente propicie una reflexión en torno a:

¿Qué significa reescribir y reescritura?

- En esta situación se podría analizar la función de los prefijos, tomando como ejemplos, los prefijos RE y BIO.
- ¿Qué diferencia hay entre escribir y reescribir una biografía?
- ¿Qué se requiere para reescribir una biografía?
- Conocer las opiniones de los estudiantes resulta bien estratégico, por cuanto las tareas propuestas surgen de ellos mismos y no como exigencia del profesor.

Imaginemos, ahora, que los alumnos se organizaron en grupo para realizar las siguientes tareas:

- Indagar sobre la biografía de un presidente
- Reescribir su biografía
- Fotocopiar y distribuir al resto de los compañeros el texto producido.

Luego que los grupos han consultado sobre la vida del presidente que les correspondió, el docente puede suscitar, en torno a uno de ellos, el siguiente intercambio oral:

¿Cuándo y dónde nació el personaje?
¿Qué conocen del lugar donde nació el personaje?
¿Qué saben sobre la época en que vivió o vive el personaje? ¿Qué se cuenta de su niñez, juventud o vejez?
¿Qué hizo esta persona de especial?
¿Qué opinión les merece este personaje?
¿Quién escribió la biografía?
¿Cómo están organizadas las ideas en texto?
¿Qué conectores se utilizan para proseguir las ideas?
¿En cuántas partes está estructurado el texto?

¿Cómo orientar la producción de la biografía?

Planificación

Para lograr que los alumnos precisen la situación comunicativa, el docente les planteará preguntas como las siguientes:

¿Para qué vamos a reescribir la biografía?
De acuerdo con nuestro propósito, ¿qué aspectos de la vida del personaje debemos resaltar?
¿Cómo debemos iniciar? ¿Cómo continuar? ¿Qué decir al final?

Producción escrita de la biografía

Para evitar que la composición del escrito se convierta en una prueba memorística, los alumnos deben tener la libertad de acudir al texto fuente todas las veces que lo requieran.

En el desarrollo de esta actividad es conveniente que el docente se mantenga bien atento a las situaciones que confrontan los alumnos, que de ellas podrá adecuar objetivos, actividades y contenidos.

Revisión

Al revisar los textos, el docente no debe extrañarse de encontrar expresiones y hasta trozos “copiados” del texto fuente, esta situación en muy normal cuando los alumnos están familiarizándose con un determinado tipo de texto y de discurso.

¿Cómo escribir una biografía?

Tal como se expresó anteriormente, la escritura de una biografía implica un proceso de investigación, ya que, los datos expresados sobre la persona deben ser fidedignos y no producto de intuiciones.

Para que la producción escrita de la biografía resulte de gran interés a los alumnos, es necesario que el personaje tenga alguna relación con ellos. Por ejemplo: el director, docente, miembros de la Sociedad de Pa- tires, representante estudiantil, alcalde, gobernador, ídolo...)

En el desarrollo de las actividades escolares se suscitan diversas situaciones en las cuales se necesita conocer sobre la vida de determinadas personas, como por ejemplo, al comienzo del año escolar hay que elegir a Los miembros de la junta directiva de padres y representantes, para que ellos puedan ser electos la comunidad debe saber quiénes son. Esta situación resulta bien propicia para escribir sus biografías.

Supongamos que en un curso, los alumnos quieren saber acerca de quiénes son los candidatos a miembros de la junta de padres para dar los a conocer a la comunidad escolar En este caso el docente podría orientar las siguientes acciones:

Preguntar a los alumnos ¿qué se requiere para escribir la biografía de los candidatos a miembros de la junta directiva de padres?

De todas las propuestas debe surgir el plan de trabajo, el mismo debe considerar: ¿qué tareas se van a realizar? ¿Quiénes son los responsables? ¿Cuándo se realizarán? ¿Cómo se realizarán?

De acuerdo con el ejemplo planteado deben realizarse las siguientes tareas:

- Seleccionar las fuentes de información En este caso, como las personas de quienes se va a escribir están cercanas, lo mejor es acudir a ellas mismas y a sus parientes.
- Elaborar una entrevista para recolectar la información sobre las personas.
- Al preparar la entrevista es importante plantear de manera estratégica las preguntas, es decir, qué aspectos de la vida de los candidatos le interesa saber a la comunidad escolar.
- Realizar las entrevistas. En esta actividad es recomendable que los alumnos no sólo hagan anotaciones sino que la medida de lo posible utilicen grabadores o filmadoras.
- Organizar los datos de cada persona.
- Luego de disponer de la información sobre cada uno de los personajes, proceder a escribir la biografía. En este sentido, puede orientarse la producción tal como se hizo en la reescritura.
- Después de tener editados los textos darlos a conocer a la comunidad escolar a través de las carteleras, volantes, periódico escolar, otros.

Para un nuevo comienzo...

Después de volcar en estas páginas nuestra experiencia pedagógica en el área de la lengua escrita, enriquecida por el contacto con alumnos y docentes de los Centros Educativos de Fe y Alegría y de otras instituciones desde el nivel inicial hasta el universitario, hemos querido compartir nuestros aprendizajes tratando de mostrar varios senderos, por los cuales educadores y educandos podrían transitar en la hermosa tarea de desarrollar sus capacidades comunicativas y de formarse como seres humanos. Seres capaces de su autoconstrucción como sujetos autónomos, que comporta un modo de pensamiento y que implica creatividad, exploración, indagación y pensamiento crítico.

Nuestra propuesta de formación en y para la lengua escrita busca, que de manera significativa, estudiantes y docentes puedan formarse como lectores y escritores autónomos y así poder leer no sólo los textos sino la realidad y su mundo apropiadamente, dejar plasmado su pensamiento y responder eficazmente a las demandas que plantea la sociedad del conocimiento.

Llegar al final de esta tarea emprendida no significa que hemos respondido a todas las inquietudes e interrogantes que tenemos, aún nos quedan nuevas preguntas e inquietudes que seguirán guiando nuestro interés y preocupación por seguir avanzando acertadamente en esta aventura. Deseamos que para todos, ustedes y nosotras, este final signifique un nuevo comienzo...

Referencias bibliohemerográficas

Aguirre, R. (1997). **Una experiencia de lectura con estudiantes universitarios.** Trabajo de Asenso como credencial de mérito para ascender a la categoría de agregado.

Becerra Cano, N. (2000). Las actividades de elaboración y el trabajo con textos argumentativos en la construcción autónoma del conocimiento. **Investigación en la Escuela**, 40, 87-95.

Bendito, A. T. (1985). **La comunicación efectiva**. Mérida, Venezuela: Consejo de Publicaciones. ULA.

Bernárdez, E. (1982). **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Espasa Calpes.

Boletín Informativo de Emisión Filatélica. (1997). En **Fichas de Comprensión Lectora**. Caracas: Santillana.

Calkins, L. M. (1997). **Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria**. Buenos Aires: Aique.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (1999). **Las cosas del decir**. Barcelona: Ariel.
Camps, A.; Mulllan, M; Bigas , M; Camps, M. y Cabré, P. (1990). **La enseñanza de la ortografía**. Barcelona, España: Graó.

Canal R. (1983). **El Robo de las Aes**. Caracas: Ekaré. Banco del Libro.

Cassany, D. Luna, M. y Sanz, G. (1998). **Enseñar lengua**. Barcelona: Graó.

Cassany, D. (1996). **La cocina de la escritura**. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D.; Luna, M., y Sanz, G. (1998). **Enseñar lengua**. Barcelona. Graó.

Cassany, D. (1999). **Construir la escritura**. Barcelona: Piados Ibérica S.A.

Coll, C. (1991). **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**. Barcelona: Piados Educador.
Colomer, T. y Camps, A. (1996). **Enseñar a leer, enseñar a comprender**. Madrid: Celeste Ediciones.

Coll, C.; Martín, E. y otros. (1993). **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Editorial Graó.

Colis, C.; Palacios, J., y Marchesi, A. (1990) Desarrollo Psicológico y Educación II. En **Psicología de la Educación**. Madrid: Alianza Editorial. S.A. Chericián, D. (Traductor) (1996). **Cajón de Cuentos. Oscar Wilde**. Colombia:Panamericana.

Díaz, B. F., y Hernández, G. (1997). **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo**. México: McGraw Hill.

Esquivel, L. (1993). Como agua para chocolate. Narrativa Mondadori. Grigalbo S.A.
Ferreiro, E. (1983). **Nuevos aportes sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI Editores.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1985). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo XXI Editores.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). **A cognitive processTheory of Writting, College Composition and Communication**, 32 (1), 365- 387.

Flower, L., y Hayes, J. (1981). **A cognitive process theory of writing. College Composition and comunication**, 32 (4), 365-387.

Freire, P. (1997). **Cartas a quien pretende enseñar**. México: Siglo veintiuno editores,S.A.

Goodman, K. (1986). **What's Whole in Whole Language?**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Goodman, K. (1982). **El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo**. En E. Ferreiro y M. Gómez P. (comp.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1986). **El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo**. En: Ferreiro y Teberosky. Nuenas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI editores.

Goodman, K. (1996) **La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística**. En Textos en contexto 2, Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires: IRA.

Halliday, M.A. K. Y Hasan, R. (1976). **Cohesión in English** . Londres. Longman.

Halliday, M.A.K. (1990) **Spoken and written Language**. Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M,A.K. (1982). **El lenguaje como semiótica social**. México. Fondo de cultura económica.

Irwin, J. Y M.A. Doyle. (1992). **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación**. Argentina: Aique.

Jolibert, J. Y J. Jacob (1998). **Interrogar y producir textos auténticos: vivencias en el aula**. Chile: Dolmen Estudio.

Kaufman, A., y Rodríguez, M. (1993). **Las escuelas y los Textos**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana, S.A.

Larrosa, J. (1996). **La experiencia de la lectura. Estudios sobre Literatura y Formación**. Barcelona: editorial Laertes.

Lerner, D. (1997). **Lectura y escritura: perspectiva curricular, aportes de investigación y quehacer en el aula**. Bogotá: Universidad de Externado de Colombia.

Lerner, D.; Matteada y Torres, R. (1998). **Textos en Contexto**. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Lomas, C., y Osoro, A. (1999). **El enfoque Comunicativo de la enseñanza de la lengua**. Madrid: Paidos.

López, G. 5. (1998). **La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivos**. Cali. Colombia: Universidad del Valle.

Macías, L. F: (1995). Juego y Expresión Literaria. En **Lingüística y Literatura**. Años 16-17, Nro. 28/29. Universidad de Antioquia.

Matteoda, M.C. (1998). Aprender ortografía: Nuevas respuestas a un viejo problema. **Textos en contexto N°4**, Ediciones de Lectura y Vida, Buenos Aires:60-84.

Mauri, T. (1993). **¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?** En C. Coll, E. Martín, y T. Mauri, El constructivismo en el aula. (pp. 65-100). Barcelona: Editorial Graó.

Manual de nociones y eercicios gramaticales. (1994). Ediciones de la Universidad de Puerto Rico, 7° edición.

Marinkovich, J., Morán, P., y Benítez, R. (1999). **La enseñanza de la escritura en el aula**. Chile: Universidad Católica de Valparaiso.

Martínez, R. (1997). **Conectando textos. Guía para el uso efectivo de elementos conectores**. Barcelona: Octaedro.

Ministerio de Educación. (1998). Currículo Básico Nacional. **Programa de Estudio de Educación Básica. Segunda y Tercera etapa.** Caracas: Ministerio de Educación.

Mulian, M.; Guasch, O. y Camps, A. (1991). Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: La enseñanza de la lengua escrita. En Siguan, M (coord.) **La enseñanza de la lengua**. Barcelona, España: Graó.

Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En C. Coll; E. Martín; T. Mauri, **El constructivismo en el aula**. Barcelona: Graó.

Miras, M. y Solé, 1. (1990). La evaluación del aprendizaje y la evaluación en el Proceso de enseñanza y aprendizaje. En J. Palacios, Marchesi, A. y Coll, C. **Desarrollo Psicológico y Educación II** (pp. 419-431). Madrid: Alianza. Murray, D. (1982). **Shoptalk. Leaming to write with writers**. Portsmouth, NH: Heinemann.

Neruda, P. (1976). **Confieso que he vivido**. Barcelona: Seix Barral, 5. A.

Ojeda y Martínez, (1992). **Educación artística**. Caracas: Ediciones CO-BO.
Parra, M. (1996). **Cómo se produce el texto escrito**. Teoría y práctica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Piaget, J. (1969). **Psicología y pedagogía**. Barcelona: Ariel.

Penac, D. (1995). **Como una novela**. Colombia: Editorial Norma. S.A.

Peña, G. J. (2000). El aprendizaje de la lectoescritura y su problemática. En **Legenda III** (4-5): 7-9.

Perelman de S., E (1994). La construcción del resumen. **Lectura y Vida. 15** (1):5-20.

Perelman de S., F. (2001). Textos Argumentativos: su producción en el aula. **Lectura y Vida, 22**, 2, 32-45.

Pipkin M. (1998). **La lectura y los lectores. ¿Cómo dialogar con el texto?** Argentina: Horno Sapiens.

Richgels, D.; McGee, L.; y Siaton, E. (1990). Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura. En Denise, Muth (comp.) **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión**. Buenos Aires: Aique.

Robledo y Rodríguez. (1998). **Por una escuela que lea y escriba**. Bogota: Talleres de Talleres.

Rodríguez, M. E. (1988). Los textos en el entorno escolar. **Lectura y Vida,11**, 31-35.

Rosemblatt, L. (1982). **Lenguaje, literatura y valores**. (Traducción libre), Postgrado de Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Rosenblatt, L. (1996). **La teoría transaccional de la lectura y la escritura, En Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Ruiz, J. (1995, Febrero 27). El sistema métrico decimal. **Diario Frontera**.

Solé, 1. (1996). Estrategas de comprensión de la lectura. **Lectura y Vida, 17**, 4, 5-22.

Rumelhart, D. (1980). Schemata: The buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro (ed.). **Theoretical issues in reading comprehension** (pp. 722-790). Erlbaum, USA: IRA.

Ruiz, J. (1995, Febrero 27). El sistema métrico decimal. Diario Frontera. Scardamalia, M. & C. Bereiter (1992). **Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y Aprendizaje**, 58, 43-64.

Serrano, S. y Peña, J. (1998). La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. **Lectura y Vida. 19**, (2), 11-20.
Serafín, M. T. (1997). **Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura**. Barcelona: Paidos.

Serrano, M. S. (1990). **Las estrategias de lectura en alumnos de Educación Básica a partir del análisis psicolingüístico de los desaciertos**. Monográfico. Universidad de Los Andes. Mérida.

Serrano, S., (1999). **La evaluación de la lengua escrita en la perspectiva de la pedagogía por proyectos. (Mimeografiada).** Ponencia presentada en la International Reading Association's Annual Convention San Diego, California.

Slater, W., y Graves, M. (1990). Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes:

En Denise, Muth (comp.) **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión**. Buenos Aires: Aique.

Smith, F (1983). **Comprensión de la Lectura**. Trillas: México.

Smith, F. (1997). **Para darle sentido a la lectura**. Buenos Aires: Aique.

Smith, F (1982). **Writing and the writer**. New York, N.Y.: CBS College Publishing.

Solé, 1. Y Coil, C. (1993). **Los profesores y la concepción constructivista**. En C.

Solé, 1. (1992). **Estrategias de Lectura**. Barcelona: ICE/GRAO.

Solé, 1. (1996). Estrategias de Comprensión de la lectura. **Lectura y Vida. 17**, (4), 5-21.

Rodríguez, M. E. (1988). Los textos en el entorno escolar. **Lectura y Vida,11**, 31-35.

Tellería, B. (1996). **El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Mérida, Venezuela. Fondo Editorial del Postgrado de Lectura. U.L.A.

Tolchinsky, L. (1993). **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Anthropos.

Trabasso, N. (1981). **On the making of inferences during reading and their assessment**.

Vaca, J. (1992). **Lo no alfabético en el sistema de escritura. Tesis DIE 13. México**: Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.

Vaca, J. (1992). Ortografía y significado. **Lectura y Vida, 4,** 1.

Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). **Strategies for discourse comprehension**. New York: Academic Press.

Van Dijk, Ty W. Kintsch (1983) **Strategies of discurse comprehension**. New York: Academic Pess.

Van Dijk, T. (1989). **La ciencia del texto**. Barcelona. España: Paidós.

Van Eemeren, E H., Grotendorst, R., Jackson, 5., & Jacobs, S. (1987). **Reconstructing argumentative Discourse**. London: The University of Alabama Press.

Vargas Llosa, M. (2001, Septiembre 16). La lucha final. **El Nacional**, p. A/13.

Vásquez, A., y Matteoda, M. (1997). La reflexión ortográfica en la producción textual. En Lares, G.(Comp) **Los C.B.C. y la enseñanza de la lengua**. Buenos Aires: A-Z Editora.

Venegas, M., Muñoz, M., y Bernal, L. (1994). **Promoción de la lectura. En la biblioteca y en el aula**. Argentina: Aique.

Vigotsky, L.S. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: Crítica.

SE TERMINÓ
DE IMPRIMIR
EN *Caracas*
EL DÍA

seis de diciembre
DEL AÑO DOS MIL DOS
EN EDITORIAL
EXLIBRIS