

# LENGUA

## MÓDULOS PARA DOCENTES

---

*= Equidad*



---

**TERMINALIDAD  
DE  
PRIMARIA  
PARA  
ADULTOS  
A DISTANCIA**

---

Ministerio de Educación. Santa Fe 1548. Buenos Aires.  
Hecho el depósito que establece la ley 11.723.  
Libro de Edición Argentina. ISBN 950-00-0371-6  
Primera Edición. Primera Reimpresión.

---

Ministro de Educación de la Nación  
*Prof. Dr. Hugo Oscar Juri*

Secretario de Educación Básica  
*Lic. Andrés Delich*

Subsecretario de Educación Básica  
*Lic. Gustavo Jaies*

---

[infopace@me.gov.ar](mailto:infopace@me.gov.ar)

---

Material elaborado por los  
Equipos Técnicos del Programa de  
Acciones Compensatorias en Educación  
del Ministerio de Educación.

---

---

## ÍNDICE GENERAL

---

---

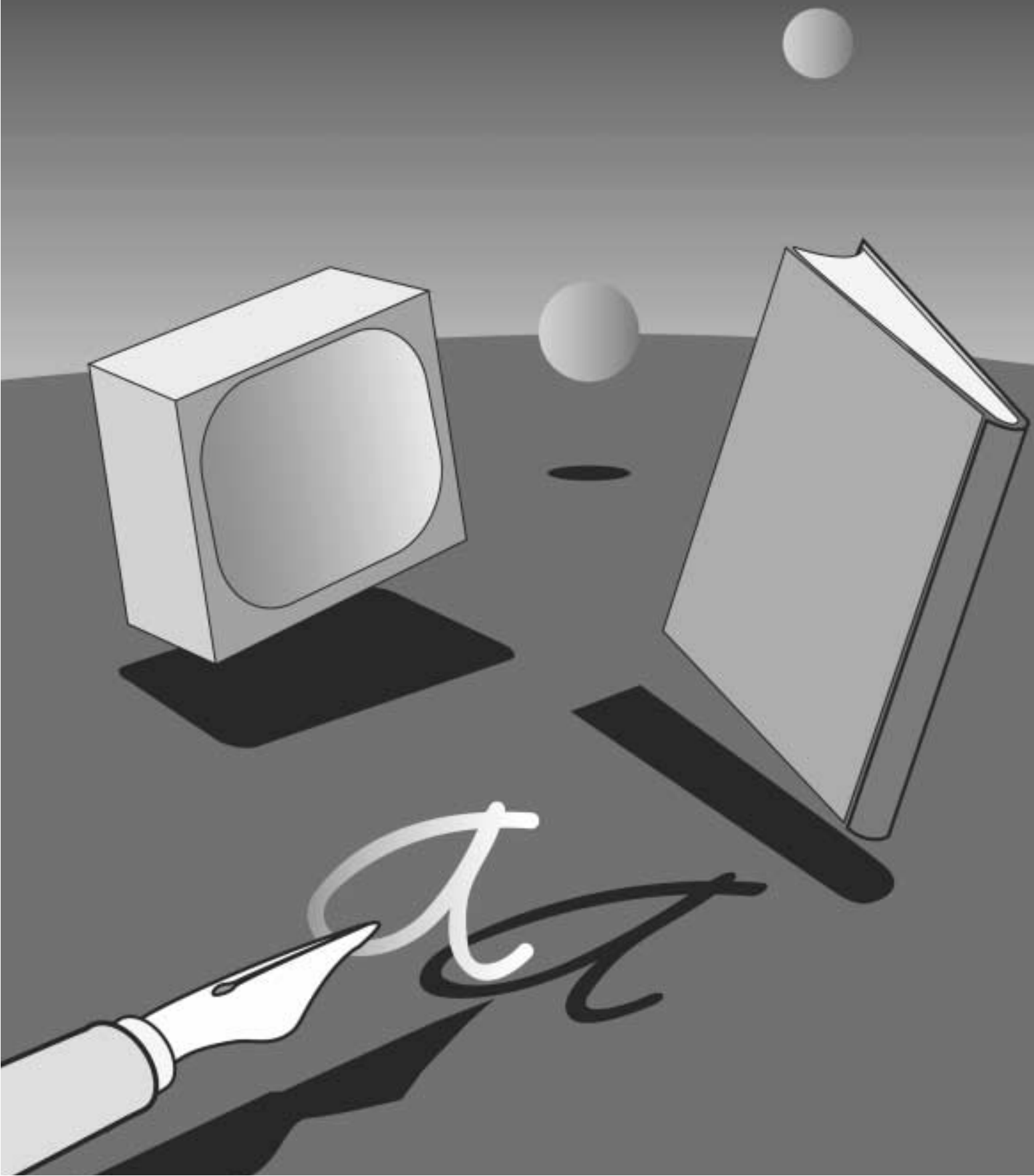
Módulo 1	7
Módulo 2	29
Módulo 3	59
Módulo 4	83
Módulo 5	111
Módulo 6	139

---



# MÓDULO 1

---







---

## ÍNDICE

---

---

Introducción	11
Contenidos y actividades	12
Características generales de la narración	15
Las consignas de trabajo	18
Las consignas iniciales	22
<i>Consignas para desarrollar la habilidad narrativa</i>	23
<i>Consignas para trabajar géneros narrativos</i>	23
<i>Consignas para la lectura de textos</i>	23
Evaluación	25
Bibilografía	27

---

---

## INTRODUCCIÓN

---

El Módulo 1 para alumnos del área Lengua se propone presentar un modo de trabajar con el lenguaje sin desvincularlo del uso que hacemos de él todos los días. Desde las primeras páginas se muestran situaciones de la vida cotidiana en las que interviene activamente el uso de la palabra. La propuesta tiende a que los alumnos mejoren su desempeño lingüístico en las prácticas comunicativas en las que se ven confrontados o en las que pueden desear participar.

Cuando se plantea que los alumnos mejoren su desempeño, se hace referencia, especialmente, a que puedan expresarse con corrección y a que puedan adaptar lo que quieren decir a diferentes situaciones de comunicación que les exigen tener en cuenta a quién se dirigen, dónde se realiza el intercambio verbal, cuál es la relación que se establece entre los interlocutores, etc.

No es lo mismo contarle un accidente a un pariente que contarlo en un diario para informar a la población. Cada situación comunicativa exige una utilización particular del lenguaje. En la medida en que el alumno perfeccione esta capacidad de comunicarse correctamente en diferentes situaciones, aumentarán sus posibilidades de lograr lo que se propone, de decir lo que realmente quiere, de producir en su destinatario el efecto que persigue.

Para empezar a trabajar en esta dirección, el Módulo 1 para alumnos presenta la problemática de la narración a través de actividades de lectura y de escritura de diferentes géneros narrativos, literarios y no literarios.

Entre los discursos periodísticos, se seleccionaron la crónica policial y la crónica deportiva porque ambos géneros presentan una estructuración típicamente narrativa. Además, estadísticamente, constituyen el tipo de información periodística más leída por el público adulto que no ha concluido el nivel primario de escolarización.<sup>1</sup> Por todo esto, este tipo de material puede facilitar las actividades iniciales de lectura.

Los objetivos del Módulo 1 para alumnos tienden a que el alumno:

- ◆ *Se aproxime a las prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva comunicacional.*
- ◆ *Lea y produzca textos narrativos.*
- ◆ *Reflexione sobre el modo de construcción de los discursos narrativos.*
- ◆ *Reflexione sobre aspectos gramaticales: el uso del modo indicativo y del sistema del pasado en la narración, las personas gramaticales y los sustantivos.*
- ◆ *Resuelva dificultades concretas relativas a la concordancia, al uso de las personas gramaticales, a la alternancia incorrecta de presente y pasado en las narraciones, etc.*
- ◆ *Amplíe el vocabulario y su uso preciso.*

---

<sup>1</sup> Marro M. y Dellamea A.: **Producción de textos**. Buenos Aires, Docencia, 1993.

---

## CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

---

El Módulo 1 para alumnos parte de situaciones de comunicación usuales -una conversación con una persona conocida, un relato radial-, que recurren a un registro familiar o bien con muy pocas formalidades, para luego retomar los mismos temas, pero en situaciones de comunicación más complejas -notas periodísticas escritas en un diario de tirada nacional, declaraciones públicas-.

Las primeras actividades -desde la N°1 a la N°7-, presentan la propuesta de trabajo. Se realizan a partir de transcripciones de comunicaciones orales para trabajar aspectos vinculados con la comprensión lectora, y la producción de textos muy próximos a las prácticas comunicativas cotidianas del alumno. Las actividades siguientes -desde la N°12 a la N°29- señalan características de los discursos narrativos producidos en situaciones de comunicación más complejas: destinatario numeroso o ausente; registro escrito, con mayor o menor grado de formalidad, entre otros.

Del mismo modo, las actividades de escritura menos pautadas del Módulo 1 para alumnos pertenecen a géneros cada vez más alejados a la cotidianeidad del adulto como la anécdota, la carta y la declaración pública. Se presentan progresivamente, atendiendo su grado de complejidad. En primer lugar, la escritura de una anécdota, que requiere tener en cuenta al interlocutor que está presente y dirigirse a él con un registro informal -actividad N°7-. Luego, la escritura de una carta, que requiere pensar en un interlocutor ausente y mantiene un registro informal -actividad N°29-; y la escritura de una declaración pública -actividad N°28-, que plantea un interlocutor presente pero un registro más formal.

Como ya se ha dicho, en el Módulo 1 para alumnos se desarrolla la narración, que es el tipo textual que vertebró el contenido del módulo. Narrar es una de las formas de la comunicación que pareciera constituir un rasgo para definir lo humano.<sup>2</sup> Bajo el subtítulo "Los diferentes modos de contar", el Módulo 1 para alumnos presenta la narración haciendo referencia a:

- *narraciones sencillas y naturales (primariamente orales) de la comunicación cotidiana: se cuenta lo que pasó recientemente o hace un tiempo;*
- *narraciones que se generan en otras situaciones de comunicación, muchas veces con auditorio o lectores numerosos, como chistes, mitos, cuentos populares, leyendas;*
- *narraciones más complejas, escritas, como cuentos y novelas, crónicas periodísticas, textos de historia;*
- *narraciones no exclusivamente verbales como filmes, series televisivas o historietas en las que intervienen los códigos visuales.*

La importancia del trabajo, a partir de este tipo textual, reside en su peculiar proximidad a los usos cotidianos de la mayoría de los adultos. Por eso, desarrollar la capacidad de narrar se traducirá:

---

<sup>2</sup> Bratosevich N. y Rodríguez S.: **Expresión oral y escrita**, Buenos Aires, Guadalupe, 1975.

- En un desempeño adecuado en las situaciones de comunicación que requieran de esta habilidad. Por ejemplo, contar un problema a un médico o un inconveniente laboral a un superior, relatar por escrito, u oralmente, episodios que sean requeridos como información previa para formular pedidos, efectuar reclamos, dejar constancia de hechos ocurridos, mejorar la lectura interpretativa de material bibliográfico o periodístico sobre una cuestión.
- En la posibilidad de reflexionar sobre aspectos morfológicos y sintácticos específicos del área -clases de palabras, género, número, uso de los tiempos y modos verbales- sin desvincularlos de su sentido en los textos.

Según los ejes de la propuesta, los contenidos que se trabajan en el Módulo 1 para alumnos pueden representarse del siguiente modo:

<i>Eje Discurso</i>	<i>Eje Texto</i>	<i>Eje Lengua</i>	<i>Eje Normativa para la escritura</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Lo que contamos.</li> <li>• Las diferentes narraciones.</li> <li>• Los distintos modos de contar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Cómo contamos.</li> <li>• Los participantes y las acciones.</li> <li>• El transcurso del tiempo en la narración.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Clases de palabras.</li> <li>◆ Los sustantivos, los verbos, las personas gramaticales, los tiempos que indican el pasado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Puntuación.</li> <li>• Uso de la mayúscula.</li> </ul>

Las actividades del Módulo 1 para alumnos están organizadas por bloques vinculados con situaciones cotidianas que se desatan, por lo general, a partir de la situación inicial presentada. Cada uno de los bloques propone actividades para alcanzar objetivos referidos al eje *Discurso*, al eje *Texto* y o al eje *Lengua*, de acuerdo con lo indicado en el cuadro. Finalmente, trabaja los contenidos del eje *Normativa para la escritura* en el título "Para escribir mejor".

El eje *Discurso* se centraliza en el trabajo de la "palabra en situación". Como se explicitó en la Presentación del área Lengua, el discurso no es sino la lengua en uso en las distintas esferas de la actividad humana: la casa, la familia, el trabajo, la política, los medios de comunicación social, etc.; y cada esfera de actividad humana hace un uso específico de la lengua que tiene que ver con la relación que se establece entre los interlocutores, con los temas que se tocan y con los objetivos que se persiguen. Es muy probable que el enunciado de un hinchado de fútbol ante un fallo en contra de su equipo sea: "¿Qué cobrás, payaso de luto? ¡Me querés decir, desgraciado!". Y no: "Estimado Señor Juez, yo interpreto -con el debido respeto que su investidura le confiere- que la determinación que usted acaba de adoptar perjudica injustamente al equipo del que soy adepto". Porque el contexto orienta o "marca" cómo se debe hablar, qué enunciados se corresponden con determinada situación social.

---

Las actividades ubicadas bajo los subtítulos: “Lo que contamos”, “Las diferentes narraciones”, y “Los distintos modos de contar”, remiten específicamente a objetivos vinculados con el eje *Discurso*; las otras actividades del Módulo 1 para alumnos tienden a proporcionar al adulto variadas oportunidades para leer y escribir, ligadas a situaciones comunicativas concretas y con un fin determinado.

Si el eje *Discurso* propone vincular lo dicho o lo escrito con la situación que generó ese enunciado (emisor, receptor, lugar, tiempo), el eje *Texto* se propone mirar hacia adentro ese mismo objeto: observar cómo está construido, su coherencia, el modo en que se encadenan las diferentes partes, sus relaciones internas. Cualquier pasaje hablado o escrito, de cualquier extensión, que funciona como un todo coherente es un texto.

El Módulo 1 para alumnos, como ya se aclaró, trabaja con textos predominantemente narrativos. Ana María Kaufman y María Elena Rodríguez en *La escuela y los textos*, plantean que cada texto combina los diferentes recursos de la lengua para transmitir diferentes intenciones y aclaran:

*Los textos en los cuales predomina la trama narrativa presentan hechos o acciones en una secuencia temporal y causal. El interés radica en la acción y, a través de ella, adquieren importancia los personajes que la realizan y el marco en el cual esta acción se lleva a cabo. La ordenación temporal de los hechos y la relación causa-consecuencia hacen que el tiempo y el aspecto de los verbos adquieran un rol fundamental en los textos narrativos.<sup>3</sup>*

Entre las cuestiones mencionadas, en el Módulo 1 para alumnos, la preocupación fundamental es mostrar cómo se encadenan acciones llevadas a cabo por participantes en un lugar y en un tiempo determinados. En el desarrollo del módulo, se pondrá en evidencia que estos elementos simples, que integran el texto narrativo (participantes, acciones, espacio y tiempo), se organizarán de modo diferente según se trate de un cuento, de una crónica periodística, de un relato histórico, de una carta, de una anécdota o de una charla cotidiana. El alumno trabajará con diferentes géneros donde predominan secuencias narrativas; leerá enunciados que tienen un estilo (selección de recursos léxicos, fraseológicos y sintácticos), una composición y un tema típicos. Usted podrá promover la reflexión sobre las diferencias y semejanzas entre los diferentes géneros, para que vaya acercándose a las reglas de construcción de los géneros narrativos. Por ejemplo, se mostrará cómo la crónica periodística refiere sucesos reales ocurridos recientemente, en un lenguaje estándar, con una composición que se caracteriza por relatar primero lo más importante o el desenlace de los hechos (Se produjo un robo), para luego contar detalles o sucesos anteriores (“Un hombre salió de un banco con un maletín”); por el uso de la tercera persona etc. En los módulos siguientes, el alumno contrastará estas narraciones con otras diferentes: el cuento tradicional, por ejemplo, raramente comienza por el desenlace.

Las actividades que figuran bajo los subtítulos “¿Cómo contamos? Los participantes y las acciones” y “¿Cuándo? El transcurso del tiempo en la narración”, se ocupan específicamente de cuestiones vinculadas con el eje *Texto*.

---

<sup>3</sup> Kaufman, A. y Rodríguez, M. E., *La escuela y los textos* Buenos Aires, Santillana, 1994.

---

El eje *Lengua*, es decir, la reflexión sobre aspectos gramaticales que permite una sistematización del código, siempre está vinculado con los textos que se presentan para la lectura y con las actividades de escritura. Las actividades que se centralizan en el eje *Lengua* figuran con los subtítulos “Los sustantivos, los verbos, las personas gramaticales y los tiempos que indican el pasado”.

El eje *Normativa para la escritura* corresponde al título "Para escribir mejor". Su propósito es guiar al alumno para que consolide progresivamente sus conocimientos sobre el sistema gráfico del idioma. Como las soluciones para los problemas ortográficos involucran la estructura general de la lengua en sus niveles morfológico, sintáctico, textual y pragmático,<sup>4</sup> las reglas ortográficas, salvo en casos acotados, resultan inmanejables para un sujeto en proceso de alfabetización. Por eso, se considera fundamental el trabajo ortográfico a partir de la construcción general del discurso.

Para evitar la memorización no reflexiva de reglas, el Módulo 1 propone al alumno extraer conclusiones sobre el uso de la mayúscula a partir de la observación de enunciados similares a los que ha venido trabajando. A continuación se consignan algunas reglas ortográficas que facilitan la sistematización de las convenciones que regulan su uso. Finalmente, se proponen actividades que ponen en evidencia los casos en los que el sentido de las palabras se modifica según éstas lleven mayúscula o minúscula.

El trabajo sobre las convenciones gráficas de la lengua no debe reducirse a la resolución de las actividades propuestas en este eje. Es conveniente sugerir actividades de revisión y corrección de textos en los módulos de todas las áreas.

Vinculado con los contenidos de este eje, usted ha realizado en el Módulo Inicial un diagnóstico de las dificultades en lectura, escritura y expresión oral de sus alumnos. Durante el desarrollo de las actividades del Módulo 1, usted puede determinar las recomendaciones que cada alumno necesita para superar el tipo de problema detectado. Si las dificultades registradas son muchas, es preferible plantear un objetivo por grupo de actividades. Por ejemplo, si el alumno omite sílabas, proceda a la enseñanza de ese tema y a su corrección en los primeros escritos y deje, para actividades posteriores, las recomendaciones o correcciones de puntuación o de uso de mayúsculas.

Es posible también volver sobre las actividades ya resueltas y proponer al alumno una revisión de sus propios escritos, a partir de los contenidos de normativa para la escritura trabajados.

---

### **Características generales de la narración**

---

Todas las formas de narración antes mencionadas se caracterizan por la representación de acontecimientos o acciones organizados lógicamente y cronológicamente. Los elementos básicos del relato son los participantes (personajes, seres humanos, animales u objetos inanimados), y las acciones que transcurren en un tiempo y en un lugar (escenario, marco).

<sup>4</sup> Alicedo, Melgar, Chiocci: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, 1994.

---

La referencia a acciones de personas o participantes relega a un rol subordinado (pero no por ello menos importante para el desarrollo de la lectura crítica y la producción de textos) a las descripciones de circunstancias u objetos y a las opiniones o evaluaciones que, a veces, integran las narraciones, pues éstas se estructuran, básicamente, sobre la sucesión de secuencias.

Generalmente, los acontecimientos son narrados de manera tal que se presentan como desviados de la norma o de las expectativas del destinatario, como algo no totalmente previsible y, por lo tanto, digno de ser contado: "...nadie haría una narración sobre cómo mecanografió una carta o cómo preparó el desayuno, a menos que en el mecanografiado o el desayuno, hubieran ocurrido sucesos que normalmente no acontecen. Es preciso que quien narra tenga en claro que algo se desvió de la norma, de una expectativa o de una costumbre."<sup>5</sup>

Además, no todas las acciones o sucesos relatados tendrán el mismo valor en los relatos. Las narraciones de mitos o cuentos, generalmente, tienen como núcleos relevantes una complicación de la secuencia de acciones y una resolución de la misma, positiva o negativa. Es decir, que dada una situación inicial, se produce a lo largo de la narración una transformación. Por ejemplo, en un cuento como el del herrero y el diablo -que figura en el Módulo 1 para alumnos en forma de historieta-, se parte de una situación estable y luego se produce una crisis por la intervención de un personaje negativo. Esto permite la entrada en acción del personaje afectado, que lucha, utiliza su ingenio y vence.

Estudios actuales sobre la narración<sup>6</sup> han distinguido cinco funciones encadenadas en los relatos orales de aventuras personales hechos por hablantes de escaso nivel de instrucción: la orientación, la complicación, la evaluación, la resolución y la moraleja. Estas funciones han sido interpretadas como unidades que permiten definir un nivel de coherencia discursiva superior al de las oraciones aisladas pues, se cree, funcionan como factores que determinan la estructuración global del texto.

Isenberg (1979) analiza, aplicando el orden canónico de las cinco funciones, la siguiente redacción escolar:

*Orientación:*

Hace tres años salí a pasear con mi hermano. Vagabundeábamos por las calles de Leipzig y no prestábamos atención al tránsito.

*Complicación:*

De repente mi hermano me tiró a un costado.

*Evaluación:*

En la esquina, habíamos querido cruzar sin prestar atención. El semáforo estaba en rojo.

---

<sup>5</sup> Marro, op. cit.

<sup>6</sup> Se hace referencia a los trabajos de los sociolingüistas norteamericanos Labov y Waletzky.

---

*Resolución:*

Mi hermano y yo igual llegamos a tiempo a la otra vereda.

*Moraleja:*

Desde ese día nunca cruzo la calle cuando el semáforo está en rojo.

La narración, a la vez que evoca cierta realidad y cuenta una historia -acontecimientos reales o ficticios que habrían ocurrido, participantes que han intervenido en ellos, indicaciones espaciales y temporales en las que se desenvuelven-, constituye un discurso narrado por alguien, a alguien y para algo. Por lo tanto, la lectura y la escritura de una narración se verá enriquecida si se contemplan no sólo los hechos referidos sino también el modo en que el narrador los hace conocer. Los aspectos discursivos de la narración pueden trabajarse, por ejemplo, a través de la confrontación de versiones diferentes de cuentos folclóricos orales y escritos, de distintas crónicas periodísticas o relatos históricos sobre un mismo acontecimiento o, como ocurre en el Módulo 1 para alumnos, con la lectura de una crónica periodística y una anécdota, que refieren al mismo suceso. Usted podría proponer, en una instancia presencial, la comparación de estos textos y mostrar diferencias y semejanzas respecto de elementos tales como el vocabulario, la organización de la secuencias, la caracterización de los participantes y la jerarquización de las acciones que se narran. Para llevar a cabo este tipo de trabajo, resultará útil tener en cuenta una serie de recursos específicos que producen diferentes efectos de sentido cuyo señalamiento al alumno enriquecerá sin duda la lectura:

- Los hechos pueden aparecer en un orden lineal -cronológico- o estar intercalados con anticipaciones o proyecciones que tracen una línea temporal zigzagueante. Piénsese en el efecto moralizante de ciertas narraciones que comienzan por el desenlace: castigo final que recibirá el asesino, consecuencias de cierta acción del personaje del que luego se contará su historia, etc.
- La selección de hechos a narrar y las omisiones. Por ejemplo, en la confrontación de crónicas periodísticas de distintos medios o de relatos históricos, se observan diferentes criterios para la selección y exposición de los antecedentes, de las consecuencias o de los hechos simultáneos al acontecimiento central. En diferentes versiones de cuentos folclóricos, se observa la omisión de secuencias (como por ejemplo, la descripción de la actitud injusta del padre hacia uno de sus hijos en la leyenda "La Flor del Lirolay", o de las recomendaciones de la madre en el cuento tradicional "Caperucita Roja"). Estas ausencias, verdaderos silencios del texto, alteran el sentido global del mensaje: al no aparecer en el texto la recomendación "no te apartes del camino", se atenúa el tono prescriptivo-moralizante del cuento.
- El espacio textual relativo -número de líneas- o el tiempo dentro de la narración oral que se le dedica a ciertos hechos en desmedro de otros (duración del relato del crimen y del relato del castigo en un cuento policial, por ejemplo). La detección de estas cuestiones permite inferir entre otros, aspectos relativos al foco, al punto de vista, a las valoraciones del narrador.



- 
- Los participantes que intervienen en los acontecimientos (personas, animales, instituciones, etc. ...), el modo de nombrarlos -tirano o patriota, para personalidades históricas controvertidas-, su caracterización, sus eventuales papeles simbólicos y el tipo de acciones que realizan (roles activos o pasivos, acciones físicas o verbales, etc. ...), que son un índice de la visión del mundo que el relato construye.

El ordenamiento de los segmentos narrativos sugiere también relaciones causales o de finalidad entre los hechos, permite localizar el foco del relato e incluso realizar inferencias ideológicas. Como se mencionó anteriormente, la narración, en tanto sucesión de acontecimientos, alterna en muchos textos con descripciones de personajes, de época o de situación, con escenas dialogadas, y con comentarios más o menos explícitos por parte del narrador. Estos segmentos tienen por función recrear el relato, aproximar al lector a los acontecimientos, explicar el hecho, darle un carácter espectacular, hacer que parezca más real, evaluarlo a través de expresiones valorativas -“lamentablemente”-, opiniones -“creo que...”- o reacciones del narrador.

Otro aspecto fundamental, en este sentido, es el valor que adquieren las localizaciones temporales en la narración: en una lectura comprensiva es necesario ubicar el tiempo en que transcurren los hechos narrados. Para esto, los discursos emplean distintos modos de emplazar temporalmente los acontecimientos, aunque siempre estén dispuestos sobre un eje antes-después respecto de un momento tomado como referencia. Así:

- a) Si el momento en que transcurren los hechos narrados es el momento en el que se habla o escribe, la localización temporal de los acontecimientos será del tipo: antes de ayer, ahora, mañana, la semana que viene, se produjo, se producirá el acontecimiento tal.
- b) Si el momento tomado como referencia está consignado en el texto mismo -era el día de su cumpleaños-, las localizaciones temporales serán del tipo: la semana siguiente, dos días después, el día anterior se produjo el hecho tal.
- c) Si el momento eje de una narración está marcado por una fecha tomada como referencia por su importancia histórica para una cultura -el nacimiento de Cristo-, las localizaciones temporales tendrán, además de las formas consignadas en b), indicaciones de fechas (con marcas como antes y después de Cristo) que remiten a la fecha tomada como referencia.

Las características de la narración que se enumeraron, pretenden enriquecer las posibilidades de trabajo con los textos narrativos que se emplean en los tres primeros módulos para alumnos.

## **Las consignas de trabajo**

---

Se presentan a continuación algunos comentarios sobre las actividades del Módulo 1 para alumnos y sugerencias de trabajo para las instancias presenciales. Dichas instancias serán un espacio para aclarar dudas y señalar estrategias para la resolución de los problemas que presenta cada alumno. Además, pueden ser un lugar para adecuar las propuestas a los intereses

---

personales de los alumnos a partir del trabajo con materiales orales y/o escritos de la zona.

La actividad N°1 retoma lo planteado en la presentación del módulo para alumnos. Se propone señalar que, cuando se habla, se llevan a cabo actos de habla: preguntar, opinar, dar órdenes. El Módulo 1 para alumnos se centrará en la acción de contar. Esta actividad está ubicada en el eje *Discurso*, eje que se retoma luego en una reflexión sobre las diferentes narraciones, previa a la actividad N°12, cuando se lee la crónica periodística. Ambas reflexiones se proponen presentar el discurso narrativo.

Las actividades N°2 a N°7 proponen mostrar cómo está construido el texto narrativo: los participantes y las acciones que realizan. Identificando estos elementos se puede reconstruir la historia que se relata. Por eso, la serie de actividades termina solicitando que el alumno escriba lo fundamental (es decir la secuencia de hechos o acciones que se narran en relación con los participantes que los llevan a cabo, el ámbito y la temporalidad) de distintos tipos de narraciones.

Delimitar lo fundamental de un relato y señalar las acciones más importantes no sólo es útil como actividad de lectura. Además de facilitar las diferentes operaciones que intervienen en la reducción de la información de un texto (elaboración de resúmenes para el estudio, exposición sintética de ideas, etc. ...), estas actividades podrán ser de utilidad a la hora de elaborar un plan de texto previo a la redacción de un escrito extenso en el que se narren hechos.

Como se observa en el módulo, una misma historia (el robo de dinero a un cliente de un banco) puede ser objeto de diferentes discursos narrativos (la conversación de la mujer cuando llega a su casa, la crónica periodística; el relato que, hacia el final del módulo, la mujer efectúa para una declaración policial, la carta). Cada una de estas narraciones se servirá de diferentes recursos del lenguaje, empleará diferentes perspectivas, recurrirá a diferentes modos de organización de la secuencia narrativa, para contar la misma historia de acuerdo con la finalidad y la eficacia buscada para el texto.

Usted podría proponer a los alumnos, después de la resolución de todas las actividades del módulo, la comparación de diferentes textos que narran la misma historia, para posibilitar una reflexión a partir de su propia práctica sobre el lenguaje y sus usos. Asimismo podría plantearles actividades de escritura en las que se recree, en distintas situaciones, una secuencia de acciones básicas que funcionen como ampliación de las actividades del módulo. Por ejemplo:

- Confeccionar un listado de fechas y hechos importantes de la historia de la comunidad. Solicitar a los alumnos que los incluyan en un relato. Comparar los relatos.
- Escribir un texto (carta a un amigo extranjero, página de diario personal de una joven, etc. ...) que contenga información referida a un determinado acontecimiento actual, nacional o regional.

La secuencia narrativa que los alumnos construyan será portadora no sólo de un significado referencial sino que, además, la comparación de los textos

---

producidos pondrá en evidencia la jerarquización y valoración de los hechos, posibilitará identificar, agrupar y relacionar el conjunto de seres o entidades que participan de los acontecimientos (participantes) y los procesos o acciones que realizan (sus predicados), y permitirá ver cómo se conforman en grupos antagónicos, solidarios, etc.

Para trabajar comprensión lectora, se puede realizar la actividad inversa: dado un relato, confeccionar un listado de las fechas y hechos más importantes que allí se incluyen.

Las actividades N<sup>o</sup>8 a N<sup>o</sup>11 proponen sistematizar las clases de palabras, en particular el sustantivo y el verbo, vinculándolos con su rol en los textos narrativos que los alumnos han trabajado en las actividades anteriores. Se trabaja únicamente con los verbos que representan acciones y con los sustantivos que nombran cosas o personas. Los verbos ser y estar se trabajarán en los módulos 2 y 3 para alumnos.

A partir de este conjunto de actividades y en el transcurso de los tres primeros módulos, se desarrollan especialmente los tiempos verbales que tienen una frecuencia de aparición mayor en los textos narrativos: el pretérito perfecto simple<sup>7</sup>, el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto. Es importante que el adulto aprenda a utilizar las posibilidades de estos tiempos verbales en la producción y en la interpretación de textos. El juego entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto simple permite poner en relieve, o en primer plano, cierta acción y relegar otra a un segundo plano o al marco: “Se cayó mientras jugaba”.

En general, “(...) los tiempos imperfectos resultan muy útiles para la construcción de escenas o marcos y atributos de los protagonistas antes de que la acción narrativa comience. Por ejemplo:

Al zorro le gustaba mucho hacer bromas a los demás  
X estaba siempre dispuesto para la mentira (...).<sup>8</sup>

Las actividades N<sup>o</sup>12 a N<sup>o</sup>14 tienen por objetivo trabajar la lectura de discursos narrativos más complejos que relatan las mismas historias que las que se presentan en la situación inicial. Se trata ahora de discursos escritos, con un destinatario masivo.

La actividad N<sup>o</sup>12 propone verificar la comprensión lectora: constatar que el alumno, después de la lectura de la crónica, amplía o rectifica la información que ya poseía sobre la cuestión. Es decir, que la historia relatada por la mujer había sido efectivamente un robo. Es importante inducir aquí a la reflexión sobre el sentido de la lectura, pero no de manera abstracta. Señalar que no se lee por leer, que se lee para entretenerse, para informarse o, como en este caso, para ampliar la visión que, desde la experiencia personal, tenemos sobre los hechos.

La lectura del diario posibilita además confrontar informaciones, conocer cómo han concluido los hechos, tomar una posición respecto de lo que ocurre, etcétera.

<sup>7</sup> En otros textos se lo denomina pretérito indefinido.

<sup>8</sup> Marro, op. cit

---

Las actividades N°16 a N°19 tienen por objetivo iniciar una sistematización de los tiempos verbales del modo indicativo: el pasado, el presente y el futuro.

No se pretende que los alumnos memoricen un cuadro de los nombres y las formas de la conjugación verbal, sino que reflexionen sobre el significado y el uso de los verbos. En el Módulo 1 se trabaja únicamente con la noción de tiempo en el Modo Indicativo.

En *Didáctica de las ciencias del lenguaje*, las profesoras Melgar, Alicedo y Chiocci (1994), recuerdan que existen dos formas de medir el tiempo:

- a) *desde nuestro aquí y ahora -en el momento en que hablamos- lo cual permite construir nociones de anterioridad (pasado), posterioridad (futuro) y coincidencia (presente). Llamamos a estos tiempos directamente medidos, experienciales o absolutos. Lógicamente deberán ser trabajados en el primer ciclo, junto con las formas adverbiales, tanto simples como compuestas, que permitan delimitar sus alcances. (...)*
- b) *los restantes tiempos son relativos o indirectamente medidos porque su significación necesita ser fijada por el contexto verbal o situacional -es decir, por lo que se dice junto con el verbo o por los datos que vienen de la situación, el lugar o las personas en el momento en que se habla-. Generalmente otro verbo o algún adverbio aportan la información.<sup>9</sup>*

En las actividades N°22, N°23 y N°24, los alumnos continúan trabajando sobre los tiempos verbales. Sus objetivos son reflexionar sobre el uso del pasado en las narraciones. Uno de los tiempos verbales que presentan dificultades en su uso es el tradicionalmente llamado pretérito pluscuamperfecto. Este tiempo verbal se emplea para indicar retrospecciones, momentos anteriores al momento pasado en el que se relata.

La actividad N°25 propone al alumno detectar las partes del texto que proporcionan datos concretos sobre el transcurso del tiempo ("Esta mañana..." "a eso de las 11hs..."). Estas expresiones suelen conectar las diferentes acciones que se relatan.

Las actividades N°26 a N°29 retoman el eje *Discurso*. Las dos primeras se proponen señalar la relación entre el enunciado y la situación comunicativa que lo genera. Las dos últimas apuntan a poner en práctica ese conocimiento en la producción de escritos por parte de los alumnos.

Con respecto al eje *Normativa para la escritura*, se plantean las actividades N°30, N°31 y N°32; las mismas facilitan la sistematización de algunas de las reglas que rigen el uso de mayúsculas. Es importante que una vez realizadas estas actividades, el alumno vuelva sobre lo que ha trabajado para controlar, teniendo en cuenta lo que ha aprendido, su propia ortografía.

---

<sup>9</sup> Alicedo, G., Melgar, S. y Chiocci C.: *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1994.

---

Usted también puede proponer al alumno otras actividades como por ejemplo, que escriba el listado de los miembros de su familia, las autoridades de su comuna, en la que viven, las instituciones más representativas de su localidad, etc.

Además, usted puede recordar al alumno que se deben escribir con minúscula:

- los nombres de los días de la semana;
- los nombres de los meses;
- los nombres de las estaciones del año.

Para complementar las actividades del módulo, se presentan a continuación algunas propuestas para trabajar relatos orales o escritos, que se podrán adaptar a los intereses de los participantes y al diferente grado de dificultad que presenten los alumnos.

En la evaluación de estas actividades sugeridas, es necesario tener en cuenta que en los módulos posteriores se ampliarán los contenidos trabajados en el Módulo 1.

### **Las consignas iniciales**

---

Son las que buscan inducir a la escritura por lo que los obstáculos que plantean son mínimos. Suelen ser útiles para recoger o ampliar diagnósticos del grupo o del alumno.

- Dadas diez palabras (seleccionadas según la problemática que se esté tratando) elegir una en función de un recuerdo con que se asocie. Escribir o contar oralmente el recuerdo lo más detalladamente posible. Solicitar a un compañero que le ponga un título al relato.

Es conveniente que el alumno o usted especifiquen la situación de comunicación del texto en cuestión, que en este caso puede ser la escritura del recuerdo en un álbum familiar cuyos destinatarios sean los mismos miembros de la familia, una recopilación de historias de vida para una publicación posterior, un diario personal, etc.

Esta actividad, además de rescatar y valorar experiencias de vida de los alumnos y/o de la comunidad, permite trabajar sobre la organización de la información en un relato, sobre la posibilidad de resumir su significado mínimo mediante un título, sobre los diferentes valores que adquiere un término, sobre los procesos de asociación a partir de los cuales se construyó el texto, si la consigna se resuelve por escrito.

Si bien la organización de un texto escrito se estudia específicamente en el Módulo 2, es importante que el alumno detecte la necesidad de la relectura y la reescritura de lo producido. Es posible reflexionar sobre el proceso de escritura, preguntar al alumno si realizó algún tipo de planificación previa del texto, si lo releyó una vez concluido, si se realizaron modificaciones a partir de la revisión.

- Dada una imagen (fotografía, dibujo o pintura de algún objeto o personaje vinculado con temáticas que se estén trabajando), relatar una historia en la que esté involucrado. Disponer la imagen y el texto de manera tal que

---

compongan una página. Solicitar que el alumno imagine si la página podría figurar en un libro, en un diario, en una revista, en un diario personal, etc., y que explique oralmente las razones que lo llevan a imaginar una u otra opción.

- Escribir una frase breve que incluya un nombre propio y una acción. Pasar la hoja al compañero y continuar el texto con una indicación espacial, pasársela a otro y continuar el texto con una referencia temporal, etc.

### **Consignas para desarrollar la habilidad narrativa**

---

- Contar detalladamente la historia de algún personaje de la zona, sin mencionar el nombre. Pasarle la hoja a un compañero para que identifique el personaje. La misma actividad se puede realizar para narrar cualquier acontecimiento conocido por los compañeros... Puede ser de resolución escrita u oral y el objetivo fundamental es trabajar la precisión y la claridad en la trasmisión de la información.
- Escribir una narración que incluya una frase aportada por usted. Por ejemplo: "Fue la mentira más verdadera que dijo en su vida".

Dicha frase puede dar pie al desarrollo de un relato, de carácter anecdótico o literario, que explique la paradoja.

- Construir un relato a partir de una información aportada por usted. Por ejemplo:  
*Lucía Vallejo, 63 años, viuda, vive en una piecita. Anoche se sintió más sola que nunca.*

### **Consignas para trabajar géneros narrativos**

---

- Dada una crónica periodística sobre algún acontecimiento local de carácter tradicional (festejos religiosos o cívicos, por ejemplo), escribir un cuento sobre el tema, la biografía de algún participante, la crónica del día siguiente, etcétera.
- Dado un cuento, leyenda, etc., escribir una nota sobre el tema para un diario o revista local, escribir una carta a un amigo en la que se relate el hecho, escribir una carta dirigida a una institución en la que se relate el hecho, etc.
- Desordenar los párrafos de un texto narrativo (periodístico, literario, histórico), y solicitar a los alumnos que lo reordenen. Comentar los diferentes efectos de sentido que producen los cambios de orden.

### **Consignas para la lectura de textos**

---

- Analizar la duración de los hechos en el texto, comparando el espacio textual que se le dedica a cada acontecimiento en el texto con su duración en la historia; observar las omisiones, los agregados.

- 
- Confeccionar un listado de los participantes que aparecen en el texto, y sintetizar junto a cada uno de ellos la acción que realizan en el relato. Construir una frase que resuma un conjunto de acciones (sacó el boleto, subió al tren, tomó asiento, salió el tren...).<sup>10</sup>
  - Escribir o contar la biografía de un personaje célebre o curioso de la familia o de la comunidad. Confrontar los diferentes relatos.
  - Formular, junto a cada párrafo de un texto, la pregunta a la que ese párrafo responde. Contestar brevemente a esa pregunta; conectar las respuestas de modo tal que su lectura resulte un resumen del texto. Esta actividad puede ser retomada en el Módulo 3.

<sup>10</sup> Las propuestas de trabajo que se mencionan son una adaptación de las presentadas en Reale, A., Di Stéfano, M. y Pereira, M. C., **El taller de lectura y escritura**. Buenos Aires, Secretaría de Extensión Universitaria, UBA, 1989.

---

## EVALUACIÓN

---

Las actividades de evaluación del Módulo 1 para alumnos serán diseñadas teniendo en cuenta los objetivos de éste y las actividades que el alumno ha realizado.

Siempre es conveniente trabajar en la evaluación la lectura de un texto como paso previo a la actividad de escritura, de modo tal de poner en relación las dos prácticas. La consigna de escritura deberá plantear claramente al alumno una situación, especificando a quién se dirige el escrito y la finalidad del texto.

Pueden diseñarse actividades similares a las del módulo, pero con textos de la zona. Dichas actividades tenderán a integrar los contenidos del Módulo 1 trabajados por el alumno.

Así, por ejemplo, se podrá solicitar que los alumnos lean un texto narrativo simple y que puedan contar por escrito lo fundamental de lo que han leído en una situación del tipo: “escríbale una carta a un amigo que vive lejos en donde le cuente lo que acaba de leer”. Para la corrección de la evaluación, se deberán tener en cuenta los aspectos trabajados en cada eje del área.





---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Alisedo, G., Melgar, S. y Chiocci, C.: **Didáctica de las ciencias del lenguaje**. Buenos Aires, Paidós, 1994.

Si bien el libro se ocupa inicialmente de la alfabetización, los capítulos sobre los formatos textuales, sobre la didáctica de la ortografía y sobre la postalfabetización constituyen un aporte interesante para el trabajo con el Módulo 1 para alumnos.

Bratosevich, N. y Rodríguez, S.: **Expresión oral y escrita**. Buenos Aires, Guadalupe, 1975.

El libro es una sistematización de diferentes aspectos metodológicos de la enseñanza de la expresión oral y escrita. Para trabajar con el Módulo 1 para alumnos, se recomienda especialmente el capítulo 12 de la III parte: "El mensaje narrativo".

Isenberg, H.: "El concepto de texto en la teoría del lenguaje" en *Langages*, p. 78-79.

Es un artículo que permite ampliar el tema de la narración.

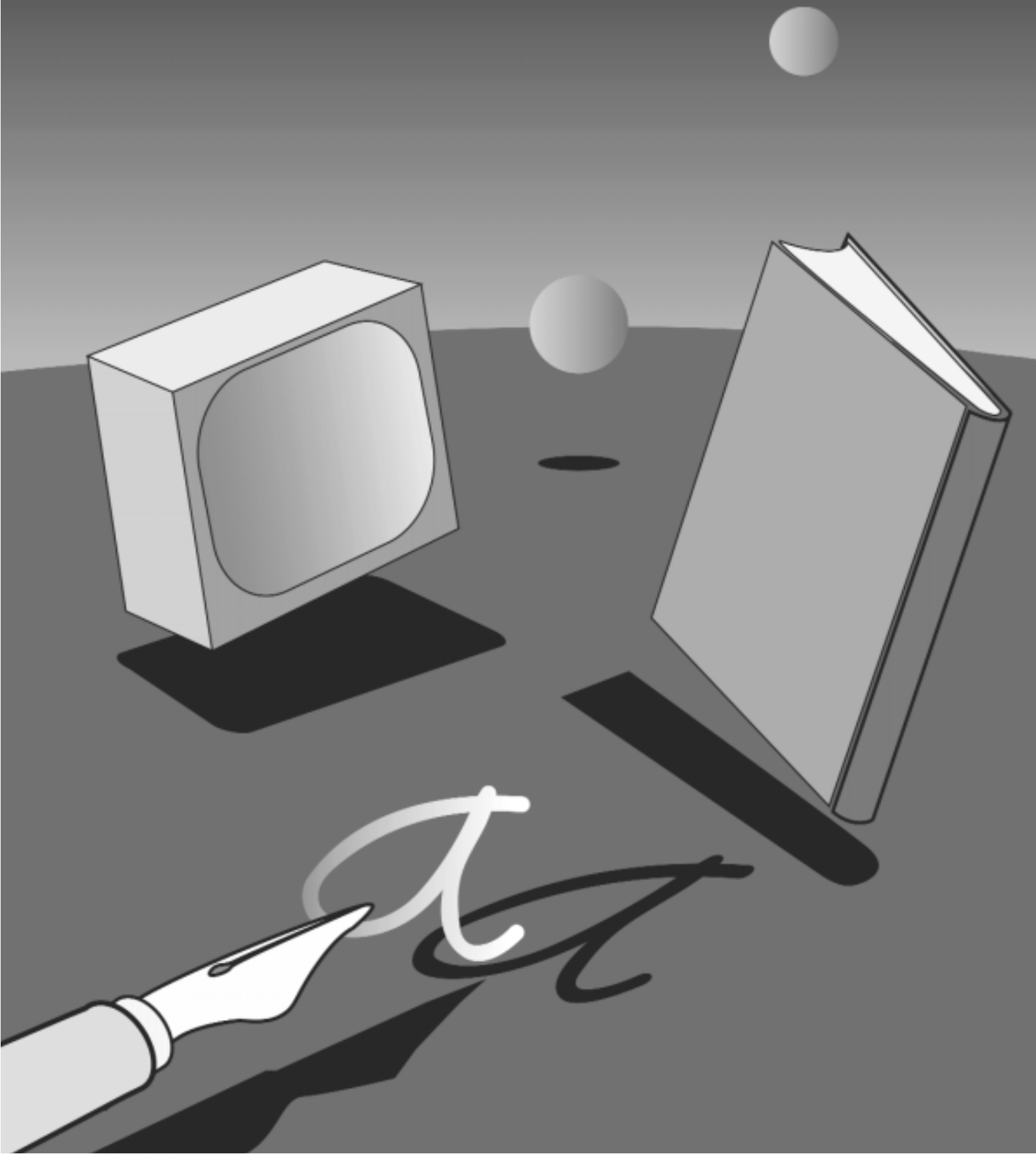
Marro M. y Dellamea A.: **Producción de textos**. Buenos Aires, Docencia, 1993.

Este libro presenta material teórico y registro de experiencias vinculados con el desarrollo de habilidades para la producción de textos escritos narrativos, especialmente, periodísticos.

---

# MÓDULO 2

---



---

## ÍNDICE

---

---

Introducción	33
Eje Discurso	33
Eje Texto	33
Eje Lengua	34
Eje Normativa para la escritura	34

---

Contenidos y actividades	35
Lo que se narra	37
El cuento	39
La leyenda	42
La fábula	44
El cuento de autor	45
Para escribir mejor...	53

---

Evaluación	55
------------	----

---

Bibliografía	57
--------------	----

---

---

## INTRODUCCIÓN

---

El Módulo 2 continúa el trabajo iniciado en el primero e introduce nuevos contenidos correspondientes a cada uno de los ejes -Discurso/ Texto/ Lengua/ Normativa para la escritura- que se presentan en forma integrada en las actividades propuestas.

### Eje Discurso

---

El Módulo 2 para alumnos retoma el trabajo sobre el discurso narrativo iniciado en el anterior. En el Módulo 1 se presentaron los elementos en los que se sostiene toda narración: **una secuencia de acciones llevadas a cabo por participantes en un tiempo determinado.**

Dentro de este discurso, existe una gran variedad de **géneros narrativos**, diferentes tipos de narraciones, que presentan características específicas, de acuerdo con quién es el destinatario, con qué intención y con qué finalidad se narra. Esto determina que cada uno de ellos adquiera un perfil propio y un formato genérico que lo identifique. Así la **crónica periodística**, el **cuento**, la **anécdota**, el **chiste**, el **relato histórico**, la **novela** -por citar algunos ejemplos- son géneros narrativos o tipos de narración que, a pesar de pertenecer al mismo discurso, presentan características genéricas propias.

El Módulo 2 para alumnos centra su trabajo en géneros narrativos de ficción, que narran hechos inventados. Se toman algunas narraciones ficcionales como **el cuento** (en sus dos formas: cuento tradicional o anónimo y el cuento de autor), **la fábula** y **la leyenda**, haciendo también referencia a la anécdota y el chiste.

Las actividades propuestas tienen por objeto guiar al alumno en el reconocimiento de las características de cada uno de estos géneros. Se trabajarán sus componentes básicos (acciones-participantes) y su funcionamiento dentro de una situación de comunicación: qué se narra, cómo se lo narra, por qué y para qué se lo narra. El análisis se hará estableciendo similitudes y diferencias entre sí.

### Eje Texto

---

En lo que hace a este eje, el Módulo 2 para alumnos continúa con lo que se inició en el anterior, esto es, cómo está organizado un texto narrativo dentro de una narración y cómo va progresando el desarrollo de la información que se presenta en lo narrado. Las propuestas de actividades apuntan a **que el alumno pueda incorporar los elementos que hacen a la organización interna de un texto narrativo**, pero en este caso orientándose hacia la producción de textos que respondan a las características de los géneros de ficción que se seleccionaron para el trabajo en el módulo (cuento tradicional y de autor/leyenda/ fábula). El propósito está en que pueda operar con estos textos, ya sea para leerlos y comprenderlos o bien para la producción escrita de este tipo de narraciones.

---

## Eje Lengua

---

Como se dijo ya en el Módulo 1 para alumnos, en toda narración, los **participantes** son nombrados por sustantivos (ya sea propios o comunes) y las **acciones están representadas por verbos**.

Por eso en el segundo módulo, el alumno retoma el trabajo con **sustantivos propios** y **sustantivos comunes**, con algunos tiempos verbales tales como el pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto, de los que algo se anticipó en el Módulo 1, pero que en éste se los aborda en forma específica, como tiempos de la narración.

Es conveniente aclarar que los tiempos verbales que se presentan en los diferentes módulos para alumnos corresponden a los **tiempos en uso** en cada uno de los géneros que se trabajan. Este criterio se fundamenta en la importancia de que el alumno **sepa cómo usar los tiempos verbales en forma correcta** -oralmente o por escrito- y no repetirlos memorísticamente sin ejercitar su empleo dentro de un texto determinado.

---

## Eje Normativa para la escritura

---

En la sección "Para escribir mejor" se introduce el trabajo con **acentuación de palabras**. Para ello se abordarán las nociones de sílaba tónica y acento como paso previo a la presentación de las reglas generales de acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas.

Sintetizando:

<i>Discurso</i>	<i>Texto</i>	<i>Lengua</i>	<i>Normativa para la escritura</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Géneros narrativos de ficción:</li><li>• cuento tradicional</li><li>• leyenda</li><li>• fábula</li><li>• cuento de autor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Secuencia narrativa</li><li>• organización de un texto narrativo</li><li>• relación temporal</li><li>• causal de las acciones</li><li>• cuento de autor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Sustantivos propios y comunes (revisión)</li><li>◆ Tiempos verbales de la narración</li><li>• Pretérito perfecto simple</li><li>• Pretérito imperfecto</li><li>• Pretérito pluscuamperfecto</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Sílaba tónica (acento - tilde)</li><li>◆ Tiempos verbales de la narración</li><li>• Pretérito perfecto simple</li><li>• Pretérito imperfecto</li><li>• Pretérito pluscuamperfecto</li></ul>

Los objetivos del Módulo 2 se centran en que el alumno:

- ◆ *Reconozca diferentes tipos de narraciones de ficción como el cuento (tradicional y de autor), la leyenda y la fábula.*
- ◆ *Conozca las características básicas de cada uno de dichos géneros narrativos.*
- ◆ *Lea y comprenda los textos narrativos de los géneros que se proponen en el módulo.*

- 
- ◆ *Produzca textos narrativos cortos manteniendo la coherencia temática y cohesión interna de los mismos.*
  - ◆ *Utilice correctamente sustantivos propios y comunes.*
  - ◆ *Use con corrección los tiempos verbales en los textos narrativos que produzca.*
  - ◆ *Reconozca el acento en las palabras de más de una sílaba.*
  - ◆ *Coloque tilde cuando corresponda en palabras agudas, graves y esdrújulas.*
- 

## CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

---

El Módulo 2 para alumnos comienza con una recuperación de los elementos básicos que caracterizan toda narración. Por esto se vuelve a trabajar sobre el sustento del discurso narrativo, esto es, que **narrar es contar** y que en cualquier **texto narrativo aparecen participantes que llevan a cabo acciones en un tiempo determinado**. Resulta importante que el alumno tenga en claro esto, ya que en este segundo módulo abordará la caracterización y el análisis de géneros narrativos de ficción (cuento/ leyenda/ fábula).

Luego de una breve revisión inicial, el módulo para alumnos presenta una situación en la que aparecen un grupo de amigos que toman mate mientras esperan que vaya haciéndose el asado. Allí se presentan una serie de relatos que servirán de pretexto para mostrar cómo espontáneamente surgen narraciones de distinto tipo en una situación cualquiera de comunicación.

Aparecen, entonces, la **noticia que Sofía lee en el diario, la mentira que cuenta Hugo, el cuento del zorro que narra Isabel, la anécdota personal de Roberto**. La variedad de relatos presentados evidencia que hay diferentes formas de narrar, teniendo en cuenta **qué se narra y por qué y para qué** se lo hace. Esto es lo que determina la aparición de distintos géneros narrativos.

A pesar de las diferencias manifiestas entre estos textos, todos tienen en común **las características generales del discurso narrativo**, todos ellos responden a la pregunta ¿qué pasó?, en todos ellos se narran acciones llevadas a cabo por participantes. Lo importante es que el alumno pueda **reconocer que las cuatro son narraciones**. Para verificarlo, se propone la actividad N°1, en la que se le pide que discrimine quiénes son los participantes en la narración de Roberto y cuáles son las acciones que realizan.

Si fuera necesario ampliar la ejercitación, se podría realizar la siguiente actividad en forma oral: proponer a los alumnos que cuenten una historia inventada. Para eso se puede optar por darles una lista con cinco verbos, por ejemplo: besar, llorar, decir, caminar, despedirse y dos sustantivos propios, Julián y Luisa, con los que armarán una historia. También pueden elegirse otros verbos y sustantivos o pedirles a los alumnos que sugieran una lista. La consigna será: «Contar una historia en la que estos participantes realicen estas acciones». Es importante aclarar que los verbos no tienen por qué aparecer en un único orden dentro del relato, cada uno elegirá el orden que le parezca mejor. Seguramente las historias resultantes tendrán diferencias considerables. Estas diferencias pueden ser útiles para señalar cómo un ordenamiento particular de la secuencia determina no sólo las relaciones temporales (lo que sucedió **antes** en relación con lo que sucedió **después**) sino también relaciones



---

lógicas de **causa-efecto** (porque sucedió esto, **entonces** sucedió aquello). La secuencia «Luisa y Julián caminaban por la orilla; Julián le dijo algo a Luisa; Luisa lloró.» puede interpretarse tanto desde el punto de vista del tiempo (primero Julián dijo algo, después Luisa lloró) como desde una perspectiva causal (porque Julián le dijo algo, entonces Luisa lloró).

La idea es mostrar que a partir de un mismo material (en este caso un conjunto de acciones y dos participantes), se pueden originar narraciones diferentes. Además, esta actividad intenta que el alumno vea cómo la organización de dichos elementos dentro de una secuencia narrativa determina una interpretación temporal-causal del relato (que sería diferente si dicha organización secuencial fuera otra).

La actividad N<sup>o</sup>2 centra la atención en el reconocimiento de las **personas gramaticales y el tiempo en los verbos** del texto de la noticia que lee Sofía. Es importante que el alumno reconozca los verbos como palabras claves dentro de una narración: los verbos representan las acciones, sin acciones no se producen hechos para contar, es decir, sin verbos no hay relato.

La actividad N<sup>o</sup>3 apunta nuevamente al reconocimiento de formas verbales, pero este caso incluye también la discriminación de quién es el que realiza cada una de las acciones.

Antes de pasar a la actividad N<sup>o</sup>4, aparece un párrafo que hace referencia a la **secuencia de acciones dentro de una narración**; muestra cómo dicha secuencia se arma sobre la base de la **relación de causa-consecuencia** que se establece entre las acciones. Es importante que el alumno logre reconocer dicha relación en un texto y la tenga en cuenta en el momento de producir una narración, lo cual va a evitar que pierda el rumbo acerca de lo que está contando y no se diluya "a dónde" quiere llegar con lo que narra.

También es conveniente estimularlo a que anticipe dicha relación de causa-consecuencia entre las acciones como paso previo a la producción de un relato escrito. Esto permite que el texto se organice dentro de un marco de coherencia interna y exprese con claridad su contenido.

La actividad N<sup>o</sup>4 plantea dos preguntas. La primera apunta a que el alumno reconozca entre dos acciones pasadas **cuál es anterior y cuál posterior**. Esto comenzó a trabajarse en el Módulo 1 como "una acción más pasada que otra" para que quedara más clara la diferencia entre los distintos pretéritos (entre distintas formas de pasado). La segunda pregunta se refiere a lo planteado anteriormente respecto de la relación causa-consecuencia entre las acciones de una secuencia narrativa.

La actividad N<sup>o</sup>5 presenta un trabajo de reconocimiento de **sustantivos propios y comunes**, de modo de volver sobre la relación que existe entre **participantes** de la narración (Eje Discurso) y los **sustantivos** que los nombran (Eje Lengua), ya trabajada por los alumnos en el módulo anterior.

---

## Lo que se narra

---

A partir de este punto, el alumno comienza a trabajar los **diferentes tipos de narración** que fueron presentados en la situación inicial (la reunión de amigos esperando para comer un asado), es decir, que se introduce en la caracterización de diferentes **géneros narrativos**.

Un primer criterio para diferenciar estas narraciones de los cuatro amigos sería centrar la atención en qué es lo que se narra en cada una de ellas. En el módulo para alumnos se plantea una oposición entre **narrar hechos reales y narrar hechos inventados**, lo cual permite distinguir **la noticia que lee Sofía y la anécdota que cuenta Roberto** y su frustrada serenata, **del cuento de Isabel o la anécdota inventada para impresionar**, que relata Hugo.

Sin embargo, es necesario señalar que la frontera que separa "hechos reales" de "hechos inventados", o sea que discrimina "realidad" de "ficción", no surge sólo y necesariamente de la naturaleza de los hechos narrados. ¿Cómo saber, entonces, cuándo se trata de **hechos reales** y cuándo de **hechos inventados**? La respuesta a esta pregunta no la encontraremos en **lo que se narra** sino en **cómo se lo narra y para qué se narra**. En el caso de las historias de estos cuatro amigos, la noticia sobre la invasión de cascarudos está contada en la crónica periodística de modo tal que busca ser tomada como veraz. Lo mismo ocurre con la anécdota de Roberto, en la que, a pesar de lo disparatado de la situación, él se encarga de aclarar que "esto pasó de veras", confrontando la verosimilitud de lo que va a narrar con lo referido por Hugo en su anécdota. En ese caso, más allá de que los hechos a los que hace referencia resulten dudosos, el modo como lo narra termina por convertirlos en increíbles. En el cuento de Isabel, está muy claro que se trata de una ficción que busca entretener a quienes la escuchan.

Todo relato plantea una especie de **pacto de lectura** con sus lectores posibles: algo así como un convenio o un acuerdo por el que emisor y destinatario se comprometen a tener en cuenta ciertos datos (ciertas características del texto), y a producir y comprender el texto de acuerdo con las reglas convenidas en ese pacto. En efecto, cada vez que participamos en una situación de comunicación (una conversación, la escritura/lectura de una novela, la emisión/recepción de un noticiero de televisión, la escritura/lectura de una carta, son situaciones de comunicación) aceptamos -como en un juego- que es necesario respetar ciertas reglas que indican "cómo se debe jugar ese juego". Estas reglas, entre otras cosas, indican lo que se puede decir en una circunstancia dada, cómo se lo debe decir, cómo se debe tratar a la persona con la que nos comunicamos. La aplicación de estas reglas (la aceptación del pacto que plantea la situación de comunicación) deja en el texto una serie de marcas o huellas que definen su identidad (es decir, que hacen posible que los lectores u oyentes reconozcan un texto particular como un cuento, una crónica periodística, una canción, una receta de cocina). Por eso dichas marcas son fundamentales para la comprensión de un texto porque orientan necesariamente su lectura. Así, cuando un lector lee un diario, es decir cuando "entra en el juego" que plantea esa lectura en tanto situación de comunicación, acepta el supuesto de que los hechos de los que se habla en él ocurrieron en la realidad, precisamente porque sabe que el periodístico es un tipo de texto que da información sobre hechos

---

que efectivamente ocurrieron en el mundo real. Lo mismo sucede cuando alguien ve un noticiero por televisión o lee un libro de historia y, también, cuando se lee la biografía de un personaje público. En todos estos casos, las reglas de juego que gobiernan cada una de las situaciones de comunicación en que se producen estos textos le indican al lector que debe interpretar los hechos narrados como hechos reales.

Estas reglas de juego definen y caracterizan los distintos géneros discursivos. Todo aquel que toma parte en una situación de comunicación, todo aquel que usa la lengua para comunicarse, lo hace a través de distintos géneros discursivos. Los géneros discursivos son definidos por un conjunto de reglas que indican cómo se deben producir y recibir las distintas clases de textos, teniendo en cuenta en qué situación se producen y que determina **quién dice, a quién, con qué intención y con qué finalidad**. Por ejemplo: cuando alguien escribe una carta para conseguir un empleo sabe que hay ciertas normas que hay que respetar si quiere que ese texto cumpla eficazmente su objetivo. Sabe que debe poner una fecha; dirigirse al destinatario (el Jefe de personal de la empresa que busca empleados) de un modo respetuoso (Sr. Jefe de Personal de la Compañía X/De mi mayor consideración; Lo saluda atentamente); que en esta situación hay cierta información que debe aparecer en el texto (edad, estudios, experiencia laboral anterior) y otra no (qué lecturas prefiere, si hace deportes, programa de T.V. preferido, etc.). La persona que envía la carta pidiendo empleo sabe que debe escribirla de esta forma porque conoce las reglas que definen el género discursivo "carta formal de pedido de empleo". Pero no sólo el que remite la carta debe tener en cuenta estas reglas en el momento de escribir el texto, el hipotético Jefe de personal también las tendrá en cuenta cuando reciba y lea la carta. Es posible imaginar que el destinatario de este texto reaccionará con enojo frente a una carta que se inicie con un "Jefe de personal, le escribo estas líneas para exigirle que me dé un puesto en su empresa..." Evidentemente, el autor de esta carta desconoce las características del género discursivo "carta formal de pedido de empleo" que sirve de modelo a su texto; y ese desconocimiento seguramente le costará muy caro: la comunicación fracasará y no podrá lograr su objetivo de conseguir empleo.

Este ejemplo ilustra con claridad lo que sucede cuando nos comunicamos: siempre lo hacemos respetando reglas, respondiendo a instrucciones, buscando reconocer en el texto particular las características generales del género discursivo al que ese texto pertenece. De ahí la importancia de conocer las reglas del juego y de producción de cada género y poder aplicarlas en una situación de comunicación.

Se podría decir, entonces, que los **géneros de ficción** son aquellos que establecen un pacto con el lector por el cual éste **reconoce que los hechos narrados son invenciones**.

La actividad N<sup>o</sup>6 pone al alumno en situación de discriminar, entre las narraciones de los cuatro amigos en la rueda de mate, **cuáles cuentan hechos reales y cuáles hechos inventados** como una forma de diferenciar los **géneros narrativos de ficción**, que es el tema sobre el que se organiza la reflexión y el trabajo del Módulo 2.

---

Una vez llegado a este punto, se introducen los géneros narrativos de ficción y el primero que se aborda es el cuento.

## El cuento

---

Una nueva situación de comunicación es utilizada para presentar este género. Se trata de una reunión de acampantes alrededor de un fogón. Ahora, un chiste -también género de ficción- sirve para que el alumno tenga ante sí diferentes versiones de una misma narración. Es decir, que pueda ver cómo, con leves variaciones, se mantiene un mismo relato bajo diferentes formas. El reconocimiento de dichas variaciones es el objetivo de la actividad N<sup>o</sup>7. Esta cuestión sobre "versiones de un mismo cuento" se retoma cuando se trabaja el "cuento tradicional". Luego se presenta la palabra cuento en sus formas de uso más corrientes y se llega, finalmente, a una caracterización de este género teniendo en cuenta que: a) pertenece al discurso narrativo, es una narración; b) que narra hechos inventados; c) tiene como finalidad entretener.

En el módulo para alumnos se trabajarán las dos formas bajo las que puede presentarse el género cuento: **el perteneciente a la vertiente tradicional (anónimo)** y **el cuento de autor** en que puede identificarse el nombre de quién lo escribió, del que se conoce quién es su autor, como también **otras narraciones de tradición anónima** como **la fábula y la leyenda**; por eso se presentan primero al alumno el **cuento tradicional, la leyenda y la fábula** (todos de narración anónima) y después aparece el **cuento de autor**, de modo que al alumno le quede clara esta diferencia entre los distintos géneros que encontrará a lo largo del módulo.

En una breve presentación, se plantean algunas de las características fundamentales de este género.

En las páginas que siguen le proponemos a usted la lectura de un texto que amplía lo expuesto en el módulo para alumnos acerca del problema, origen y significado de los cuentos tradicionales.

El fragmento que se transcribe a continuación pertenece al psicoanalista austríaco-norteamericano, Bruno Bettelheim, quien propone una interpretación del origen y función de los llamados cuentos de hadas -también tradicionales- desde el punto de vista del psicoanálisis. Si bien el interés de este autor se centra exclusivamente en el cuento de hadas, tanto su descripción como las conclusiones que surgen de su análisis sobre dichos relatos pueden aplicarse en general al cuento tradicional.

Antes de pasar al texto aludido, conviene aclarar que muchas veces surge una confusión respecto de los llamados cuentos de hadas. Los más conocidos son aquellos que se conocen como "cuentos de los hermanos Grimm" o "cuentos de Perrault". En realidad, tanto los hermanos Grimm, o Andersen o Perrault, **no inventaron estas historias** sino que recopilaron versiones recogidas en la tradición oral de sus pueblos. No se trata por eso de cuentos de autor ya que estos escritores no funcionan como autores sino como recopiladores. En los países americanos, circulan dichas versiones junto con otras de diferente origen y, muchas veces, aparecen en ellas elementos de narraciones tradicionales de antiguas culturas aborígenes, que se funden en otros nuevos relatos.

---

*Los cuentos de hadas nunca han sido literatura para niños. Eran narrados por adultos para placer y edificación de jóvenes y viejos; hablaban del destino del hombre, de las pruebas y tribulaciones que había que afrontar, de sus miedos y esperanzas, de sus relaciones con el prójimo y con lo sobrenatural, y todo ello bajo una forma que a todos les permitía escuchar el cuento con delectación y al mismo tiempo reflexionar acerca de su profundo significado.*

*En contradicción con lo que se creyó como verdadero durante millares de años, a lo largo de estos dos últimos siglos y solamente en el mundo occidental, la idea de que estas historias son adecuadas sobre todo para niños y poco pueden aportar a los adultos se ha hecho preponderante. Cabe lamentar esta escisión entre los gustos literarios de los niños y los de sus padres, mediante la cual tiende a ensancharse la frontera que separa unas experiencias tan ricas de significación para los unos como para los otros (...). El gran auge de las películas del oeste y, más recientemente, de las de ciencia-ficción, como La guerra de las galaxias, que no son en esencia sino cuentos de hadas disfrazados con ropaje moderno o científico, nos induce a pensar que estos temas actuales, lo mismo que los antiguos, tienen mucho que ofrecer tanto a los jóvenes como a los menos jóvenes.*

*Aunque los cuentos de hadas puedan sufrir variación en sus detalles, según las culturas, por todo el mundo se repiten las mismas intrigas fundamentales. La historia larga e ininterrumpida de estos cuentos, la similitud de sus temas, incluso en civilizaciones bien diferentes bajo otros aspectos, nos están indicando que nunca ni en ninguna parte ha sido el hombre capaz de hacer frente a los avatares de la vida sin recurrir a fantasías que, al tiempo que lo alegraban y confortaban, aportaban un alivio imaginario a las tensiones y zozobras de su opresivo entorno. El argumento de los cuentos de hadas pone asimismo de relieve que el ser humano, por doquier y siempre, ha necesitado fantasear y magnificar, recurriendo a la imaginación, las pruebas que se disponía a afrontar (...). Y, sobre todo, parece que el hombre ha sentido siempre la necesidad de buscar protección y aliento en las fantasías que le prometían resolver favorablemente sus trances de dificultad más graves y desesperados; y esta esperanza en un desenlace feliz le permitía mantener la creencia de que acabaría por vivir en paz y satisfecho con su suerte.*

*Asimismo, cuando a lo largo de las diferentes etapas de su historia, se creía incapaz de luchar a solas contra los rigores de la vida, el hombre se ha impulsado a inventar fuerzas y personajes de signo opuesto. Cada hada buena o cada animal compasivo, como el Gato con Botas, tiene su correlato en un hada maléfica o en un ogro que amenaza la vida del héroe; también hay seres infames que gozan engañándolo y muchos otros que lo aprovechan para descargar sobre él sus propias desgracias (...)*

*En numerosos cuentos de hadas, el héroe o la heroína toman forma de animal, como el príncipe de La Bella y la bestia o la princesa de La cierva del bosque (...). No hay forma alguna de angustia que en cualquiera de los cuentos de hadas no se materialice bajo una apariencia dramática; por otra parte, tales cuentos nos prometen que acabaremos por liberarnos de nuestras zozobras y que veremos compensados los sufrimientos a que nos han sometido. De tal manera que no solamente encontramos en el texto la expresión de nuestros supremos temores sino*

---

*que también hallamos, mediante su "final feliz", la representación de nuestras más fervientes esperanzas.*

Bettelheim, Bruno: **Psicoanálisis de los cuentos de hadas.** (Barcelona, Crítica, 1980) (p.13-16).

El texto transcrito centra su interpretación en la **finalidad** que los hombres atribuían al cuento tradicional en sus orígenes. Según el texto de Bettelheim, las narraciones maravillosas venían a satisfacer necesidades emocionales: calmar la angustia frente a las pruebas y los peligros a través de la promesa de un final feliz como la recomposición de un orden armónico.

Es importante aclarar que ésta es una de las interpretaciones acerca del origen del cuento tradicional. Desde la perspectiva de los estudios folklóricos, por ejemplo, el desarrollo de este tipo de relatos ha sido explicado a partir de su relación con las costumbres y los ritos primitivos de cada pueblo. También existen aproximaciones de corte netamente filosófico que ven en este tipo de relato una imagen del itinerario de evolución espiritual en donde es necesario vivir determinadas experiencias para alcanzar la armonía final.

El cuento que se propone como ejemplo en el módulo para que el alumno lea, pertenece a una especie dentro del cuento tradicional que es el cuento maravilloso. Se lo denomina de esa manera precisamente por la irrupción de lo extraordinario que provoca una ruptura con lo cotidiano para crear un espacio y un tiempo en donde cualquier hecho o situación es posible, pudiendo éstos ser abordados desde muy distintas perspectivas o interpretaciones.

La actividad N<sup>o</sup>8 propone un trabajo de reconstrucción de la secuencia narrativa del cuento propuesto, de modo que para resolverla el alumno tenga presente la organización interna del texto en una progresión coherente de sucesos. Si el alumno presentara dificultades, conviene reducir la cantidad de acciones, de manera que la secuencia, aunque más condensada, se simplifique en su estructura y él pueda operar con el texto con menos riesgos de dispersión. Luego, podría trabajarse la secuencia completa que se propone.

La actividad N<sup>o</sup>9 apunta a que pueda reconocer dos elementos característicos de este tipo de cuentos. Primeramente en lo que hace a los participantes de las acciones que pueden funcionar como **ayudantes u oponentes** de quienes protagonizan la historia. En el caso de los **ayudantes**, favorecen el accionar del o de los protagonistas para el logro de sus objetivos y, de ser **opponentes**, su función radica en entorpecer o desviar dichas acciones del itinerario que conduce a la consumación positiva de sus propósitos. En el cuento maravilloso suelen aparecer los ayudantes bajo la forma de hadas/ gnomos/ genios/ duendes y los oponentes como ogros/ brujas, etc. Las culturas americanas también los incluyen en sus narraciones bajo la forma de animales de buen augurio/ viejecitos/ pastores/ arrieros (ayudantes), o como hechiceras/ seres que se transfiguran en algún animal feroz o temible (opponentes). Luego, otra de las características de los relatos maravillosos pertenecientes a la tradición anónima que se trabaja en esta actividad, es la incorporación de elementos tales como talismanes/varitas mágicas/ objetos prodigiosos para favorecer a quien va en busca de su cometido o del cumplimiento de una misión, o bien brebajes/

---

pócimas/ objetos maléficos que, por el contrario, logran entorpecer y complicar las acciones de -el o los- protagonistas de la narración.

A continuación del cuento del rey y los tres jóvenes, se presenta otro ejemplo del cuento tradicional anónimo. Se trata de "El precio del humo". Tal como se señala antes de que aparezca el texto, en este caso la finalidad que persigue el relato sería dejar una enseñanza o presentar una historia que propone un motivo de reflexión.

La actividad N°10 propone no sólo la lectura comprensiva del texto sino, además, la elección de una respuesta entre las tres opciones formuladas, lo cual implica **una interpretación** de lo leído.

Toda vez que se plantee la interpretación de un texto, es probable que surja en el alumno el temor de no haber captado el sentido del mismo en forma correcta. Si él tomó como respuesta una opción diferente de la que aparece en la clave de corrección de dicha actividad, es importante que pueda fundamentar -desde lo desarrollado en el texto- su elección. Es decir, dentro del plano de la interpretación de una lectura, conviene que le quede claro que **no hay sólo una respuesta correcta**, pero sí, cualquiera que sea la que se elija, debe ésta necesariamente tener su fundamento en lo que aparece desarrollado en lo que leyó, de lo contrario, más que una interpretación, podría convertirse en una opinión caprichosa desajustada de lo que el texto propone.

## La leyenda

---

Se introduce ahora la caracterización de otro tipo de narración anónima, íntimamente arraigada en la tradición popular: **la leyenda**.

Como todo género discursivo, se diferencia de otros no sólo por lo que narra y cómo lo narra, sino para qué lo narra. La leyenda tiene **una finalidad** en la cultura de un pueblo: explicar o hacer explícito el origen de fenómenos de la naturaleza, de hechos del pasado, de animales, de costumbres, de objetos, para hacerlo accesible a todos, **más allá de la mirada científica**. Detrás de estas explicaciones, aparece siempre una manera de interpretar la realidad que tiene relación con la tradición cultural de un pueblo. Implica una mirada, una manera de ver el mundo y la vida. En el caso de la leyenda que aparece en el módulo para alumnos, se trataría de mostrar cómo los indios abipones -de la zona de la desembocadura del río Bermejo en el noreste del país- explicaban el origen y características del pez dorado. A partir de su relato se pone además de manifiesto la significación que este animal tenía para su pueblo y su cultura.

Las actividades N°11 y N°12 proponen un trabajo de lectura comprensiva. Si aparecen dificultades en el alumno en la selección de las respuestas, es conveniente que relea la leyenda. No importa la cantidad de veces que tenga que hacerlo para poder comprender lo narrado y acceder al sentido del texto. La práctica de la relectura es necesaria no sólo para este tipo de actividades, sino en general, para todo el trabajo con los módulos del resto de las áreas así como también para cualquier situación en que frecuente la lectura en su vida cotidiana.

---

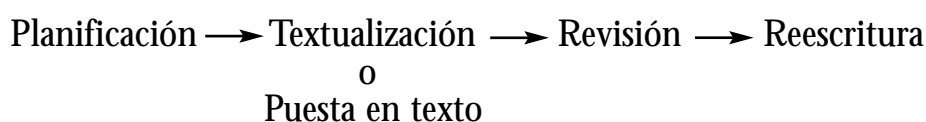
La actividad N°13 propone que sea el alumno quien narre una leyenda que conozca. En el caso de no recordar ninguna, se le puede sugerir que cuente por escrito la que acaba de leer, la del pez dorado, o cualquier otra leyenda conocida en la zona que se le sugiera, ya que si bien ésta es una actividad que tiende a que se identifique la leyenda como género narrativo de ficción, fundamentalmente lo que se busca es la producción de una narración escrita.

En estas actividades, en donde aparecen consignas de escritura abierta, es conveniente trabajar con los alumnos el proceso que implica la escritura, de modo de dejar de lado la idea de escribir una narración completa "de una sentada" y que quede terminada de manera tal de que el texto comunique con claridad lo que pensó para él. Por eso es importante que se tengan en cuenta, básicamente, cuatro momentos dentro de este proceso de producción: a) planificación; b) textualización (o puesta en texto); c) revisión; d) reescritura.

A continuación se presentan las características de los cuatro momentos señalados.

- a) Durante la **planificación** se tendrá en cuenta **qué es lo que se quiere narrar**, cómo se lo va a narrar, para quién, por qué, con qué finalidad. Luego se tratará de anticipar la secuencia de acciones que se desarrollará en el relato, de modo de organizarlas siguiendo una relación lógica de causa-consecuencia dentro del encuadre temporal del antes-después. Esta planificación previa permitirá que, como ya se ha señalado anteriormente, el alumno tenga la posibilidad de ir regulando su producción y evitará que éste se aparte de los objetivos iniciales.
- b) Una vez cumplida la **planificación** se puede pasar a la etapa siguiente, la de **textualización** o **puesta en texto** que es la de escritura específicamente. Para ello, además deberá tenerse en cuenta lo que ya trabajó en módulos anteriores, es decir, que las oraciones comienzan con mayúscula y terminan con punto, que la letra debe ser clara de modo que lo enunciado sea comprensible y que la secuencia narrativa planificada tiene que ser respetada de modo de lograr una producción coherente y un mensaje comunicable.
- c) Luego sobreviene la etapa de **revisión**. Es el momento de comprobar si lo que se había planificado en a) aparece expresado en el texto producido. De no ser así, o bien se revisan las pautas de planificación para reajustarlas -si es que allí existiera el problema- o bien se revisa el texto en su organización interna para detectar las dificultades.
- d) Una vez hecha la **revisión** se trabaja en el cuarto momento de este proceso: la **reescritura**, en donde se produce una **nueva versión del texto** teniendo en cuenta las modificaciones que resultaron de la etapa anterior.

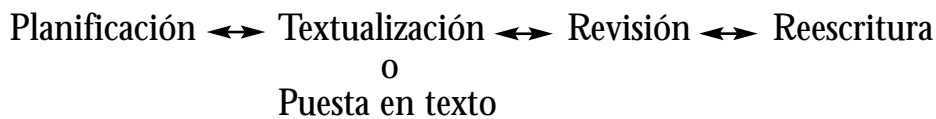
El proceso de escritura quedaría graficado de esta manera:





---

Ahora bien, es importante tener en cuenta que se puede volver a la etapa anterior correspondiente las veces que sea necesario. En esa "ida y vuelta" está la garantía de lograr un texto coherente, con una secuencia clara y una organización satisfactoria.



---

## La fábula

---

Se trata de otra de las narraciones ficcionales que pertenecen a una vertiente anónima.

**La fábula es caracterizada a través de sus participantes (animales que hablan y actúan como humanos) y de su finalidad (transmitir una enseñanza moral).**

Generalmente, a las fábulas se las relaciona con el universo infantil por su finalidad de "enseñar" a partir de la exposición que hace de modelos de conducta. Sin embargo, tal como ocurre con los refranes o dichos populares, se incorporan con gran familiaridad, utilizándolos como ejemplo en experiencias cotidianas. Esto es lo que intenta mostrar la situación que aparece en el módulo para alumnos cuando se presenta a la fábula entre dos amigos compartiendo un café y una conversación informal sobre un equipo de fútbol determinado.

Las actividades N°14 y N°15 proponen una lectura que va más allá de las características formales de los textos, para centrarse en la interpretación del sentido que pone de manifiesto el relato de la fábula de la liebre y la tortuga.

La comprensión de un texto implica una reconstrucción del sentido del mismo. Evaluar la comprensión lectora no es tarea fácil. En general, cuando el alumno no llega a responder como se espera, no es aconsejable confrontarlo inmediatamente con la respuesta correcta. En esos casos, es conveniente estimularlo para que relea el texto -las veces que sea necesario- poniendo énfasis en los aspectos claves del relato. Tal como se señaló antes, respecto de las actividades de interpretación, importa insistir en que **en materia de lectura nunca hay una sola interpretación posible**, aunque tampoco hay infinitas. Es importante tratar de recuperar siempre las aproximaciones a una interpretación aceptable, antes que rechazar de plano una respuesta si no coincide con la que usted considera correcta. De otro modo, al imponer un criterio de autoridad, se corre el riesgo de desalentar la lectura personal.

Para retomar el trabajo con versiones -que fue presentado a raíz de los chistes que se contaban entre un grupo de amigos- y, a la vez, trabajar sobre comprensión lectora, puede ser útil sugerir a los alumnos que propongan diferentes versiones sobre los relatos incluidos en el módulo. Por ejemplo, pueden humanizar los animales de la fábula. La consigna podría ser: "Vuelva a contar esta historia reemplazando los participantes animales por otros humanos".

---

La actividad N°16 vuelve una vez más sobre el eje Texto al proponer una reconstrucción de la secuencia narrativa a partir de la reposición de acciones realizadas por los participantes en la fábula, manteniendo la coherencia interna del relato.

Antes de cerrar esta parte del módulo para alumnos dedicada a narraciones de ficción de tradición anónima y popular, es importante insistir en la significación que éstas adquieren en la conformación de la identidad de un pueblo.

Generalmente, cuando se pide a alguien que se presente para que otros lo conozcan, **lo hace mediante una narración**: "yo nací en..., viví con... luego hice...". Con los pueblos ocurre lo mismo. **Sus narraciones los presentan, los muestran, dicen cómo y quiénes son**, qué desean, cuál fue su historia, cuál es su aspiración, qué dicen de sí mismos, de otros pueblos y de otras culturas.

Por esto, es importante que el alumno las reivindique como un patrimonio compartido con otros en una identidad común, para ir desarmando progresivamente una suerte de subestimación respecto de este tipo de producción narrativa. Sería conveniente, entonces, no agotar su lectura en estos tres ejemplos que aparecen en el módulo para alumnos, sino más bien sugerir otros -orales o escritos- pertenecientes a la zona o bien a otras regiones para enriquecer el conocimiento sobre las tradiciones culturales del país.

### **El cuento de autor**

---

El problema de la transmisión de los relatos nos lleva al último de los géneros de ficción que se presentan en el módulo para alumnos: el cuento de autor. Para introducir su presentación se rescatan dos características básicas. La primera de ellas señala que, en el caso del cuento de autor, participantes y acciones son fruto de la imaginación de quien creó el cuento; él los pensó y les dio forma. Y la segunda establece una diferencia con los participantes de la narración ficcional anónima. Ésta reside en que, en el caso del cuento de autor, los participantes se constituyen en "personajes", por ser creación que hace un autor determinado, haya o no haya tenido existencia en la realidad. Además, son personajes presentados por sus características y, por lo general, tienen nombre propio. En cambio, las narraciones tradicionales tienen participantes que no son nombrados por su nombre específico sino por su nombre genérico: el joven, la joven, el rey, la viejecita, el hermano, la hechicera, el hada, la Cenicienta, la bella durmiente, etc. En general, el nombre, en estos casos, obedece a la función que cumplen dentro del relato. (Por ejemplo "Cenicienta, porque alude a su función dentro de la cocina o la "bella durmiente" porque víctima de un hechizo dormirá 100 años.)

Para el trabajo en una instancia presencial, con alumnos, puede resultar útil disponer de algunos libros de cuentos (en la bibliografía se sugieren algunos títulos) para que se familiaricen con el manejo de libros y con la información que ofrecen la tapa y la contratapa. Es conveniente detenerse en la exploración del libro para orientar a los alumnos acerca de toda la información que rodea al texto y que permite conocer datos importantes como **quién lo escribió, qué**

---

**título tiene, qué sugiere (o qué promete) ese título, cuándo fue publicado por primera vez, dónde se lo publicó, etc.** Todos estos elementos preparan al lector para su entrada en el texto y enriquecen la lectura. Por el contrario, muchas veces, la falta de entrenamiento en el manejo del objeto libro hace que un posible lector abandone el intento de abordarlo.

Además de la firma, la otra característica que distingue al cuento de autor del cuento tradicional la encontramos en la elaboración del texto mismo, en la precisión de localizaciones espaciales y temporales y en el tratamiento de los personajes. En otras palabras, el cuento tradicional representa el reino de lo general (de lo universal) mientras que el cuento de autor representa el reino de lo particular.

La actividad N°17 plantea una serie de preguntas cuyo objetivo es lograr que el alumno pueda acceder a ese nivel de información que ofrece, en principio, la tapa de un libro. En la cuarta pregunta se retoma a su vez el uso de mayúsculas en sustantivos propios.

La actividad N°18 propone la lectura de la introducción de un cuento de Horacio Quiroga. Dicho fragmento está tomado del libro *El regreso de Anaconda*, (Buenos Aires, EUDEBA, 1960) (hay otras ediciones). El objetivo de la lectura es señalar el contraste entre este tipo de texto y el de un cuento tradicional. Esto se manifiesta no sólo en los rasgos mencionados anteriormente sino también en la importancia de las descripciones, en la narración en primera persona, en los comentarios (por ejemplo, en el segundo párrafo el "dicho sea de paso" que desliza el narrador).

Y, ya que se habla del narrador, conviene detenerse en el problema de su diferencia con el autor. Habitualmente suele confundirse la figura del que narra los hechos de un relato con la de la figura de quien escribe un texto narrativo. Sin embargo, es necesario dejar en claro que **narrador** y **autor** pertenecen a realidades diferentes. El **narrador es parte de la ficción**, es una creación del texto, es una "voz" dentro del texto que cuenta los hechos y acciones que construyen la historia, mientras que el autor es quien le pone su firma al texto. Dicho de otro modo, cuando un lector acepta el pacto de lectura que le plantea el cuento, acepta también el hecho de que alguien (muchas veces un personaje que participa en el relato, otras veces una especie de testigo que presencia los hechos sin tomar parte en ellos) le cuente la historia. Ese alguien forma parte del texto, es un elemento tan necesario como los participantes y las acciones. Pero, en ningún momento, se pierde de vista el hecho de que el narrador es un elemento del texto, creado por el texto. De otro modo sería imposible introducirse en el mundo de ficción que construyen los cuentos. Si se toma otro ejemplo del mismo autor, Horacio Quiroga, del cuento "La insolación" (también de *El regreso de Anaconda*), en él se cuenta la historia de la muerte de Mr. Jones a causa de una insolación. El relato se desarrolla en tercera persona, el narrador se ubica en la posición de un testigo que cuenta lo que ve en el patio de la casa de Mr. Jones. Hasta aquí no hay ninguna complicación. Pero sucede que a poco de internarse en el cuento, el lector advierte que la escena es vista con los ojos de los cinco perros de Mr. Jones. Y lo que es todavía más insólito, asiste a las conversaciones de estos perros a los que hasta conoce por sus nombres (Old, Milk, Prince, Dick e Isondú). Obviamente, ningún hombre (es decir, ningún

---

sujeto de carne y hueso), puede narrar como una experiencia real (propia), una conversación entre perros. El lector acepta "esta escena" (cree en ella) solamente porque sabe que el texto que está leyendo es una ficción, y que quien lo narra no es alguien que ha perdido la razón y cree ver perros hablando, sino un sujeto de ficción -un narrador- que se mueve en un mundo ficticio donde es posible que los perros conversen.

Luego de la lectura del fragmento citado de Horacio Quiroga, la actividad N°18 plantea la identificación de la persona gramatical correspondiente a los verbos señalados en el texto.

Esto se retoma en la actividad N°19, en la que se pide al alumno la reescritura del texto, teniendo en cuenta el cambio de persona gramatical de los verbos señalados. (El reemplazo es de la 1ª persona del singular -yo- por la 3ª persona del singular -él o ella-.)

La actividad N°20 comienza con un trabajo específico con **tiempos verbales en la narración** (ya esbozado en el Módulo 1). A partir de preguntas, se busca que el alumno identifique formas verbales dentro de un texto y luego que establezca la diferencia entre verbos que indican acciones (llevadas a cabo por participantes de las acciones relatadas), o bien verbos que indican características de la casa (o estado de las cosas o personas a las que se hace referencia en las acciones que aparecen en la secuencia de la narración).

En el texto se ve cómo **tocó**, **entró**, se **sentó**, **esperó**, arman una trama de acciones del relato, mientras que **tenía** (una mirilla), **estaba** (la sala), **había** (amplias ventanas), **hallaban** (cerradas) establecen características o estados de cosas.

De esta manera se retoma el problema del encadenamiento de las acciones en una secuencia, pero esta vez el trabajo se centra en la relación entre tres tiempos verbales del pasado: **pretérito perfecto simple\***, **pretérito imperfecto** y **pretérito pluscuamperfecto**.

En el siguiente texto aparecen, a modo de ejemplo, formas distintas del pasado expresadas mediante tres pretéritos.

Ayer a la tarde **comí** pastelitos de dulce. Los **había hecho** una vecina. Cuando **éramos** chicos a mi hermano y a mí nos **encantaban** los que **hacía** tía Herminia...

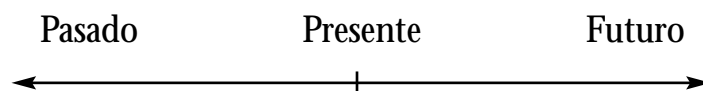
Los gráficos que siguen muestran la relación entre estos tiempos verbales del pasado.

Si se imagina el tiempo como una línea, en la zona que corresponde al pasado se puede distinguir tres clases de pasados que representan distintos tipos de acciones (puntuales/acabadas y otras que tienen cierta duración), y diferentes momentos dentro del pasado. Los tres se llaman **pretéritos** (pretérito significa "que sucedió antes").

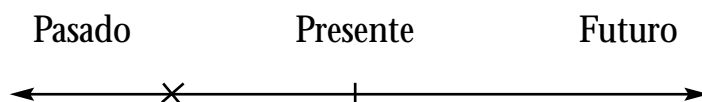
\* Esta designación corresponde a la de **pretérito indefinido**.

---

Si se ubican en una línea tres momentos básicos del tiempo



Se verá cómo se insertan en dicha línea las acciones del texto.



Ayer a la tarde **comí** pastelitos de dulce

Pretérito perfecto simple

a) **Pretérito perfecto simple:**

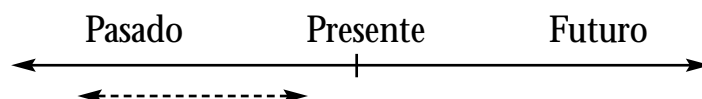
Hace referencia a acciones puntuales, terminadas (por eso se llama **perfecto**, por lo de **acabado**) que pueden localizarse en un momento preciso puntual del pasado y que tienen un comienzo y un final. El tiempo verbal que se usa para hacer referencia a estas acciones es el **pretérito perfecto simple**.

yo	amé	temí	partí
vos/tú	amaste	temiste	partiste
él/ella	amó	temió	partió
nosotros	amamos	temimos	partimos
ustedes*	amaron	temieron	partieron
ellos/ellas	amaron	temieron	partieron

\*Vosotros -persona que no utilizan los argentinos- amasteis-temisteis-partisteis.

Ejemplos de formas del pretérito perfecto simple: yo caminé, tú/vos cantaste, él leyó, ellos escribieron, nosotros volvimos, ustedes cantaron.

Otra forma de pasado



Cuando **éramos** chicos a mi hermano y a mí nos **encantaban** los que hacía tía Herminia

Pretérito imperfecto

---

b) Pretérito imperfecto:

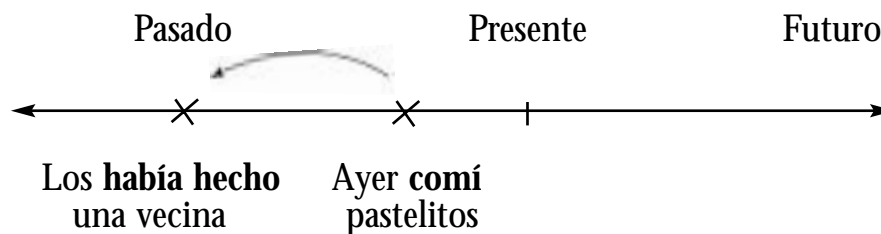
Son acciones no puntuales sino que se prolongan durante un cierto tiempo o hacen referencia a estados de cosas o hábitos, costumbres o acciones que tienen carácter durativo en el pasado. (Se llama imperfecto por lo de acciones no acabadas.) El tiempo verbal empleado para este tipo de acciones es el **pretérito imperfecto**.

yo	amaba	temía	partía
vos/tú	amabas	temías	partías
él/ella	amaba	temía	partía
nosotros	amábamos	temíamos	partíamos
ustedes*	amaban	temían	partían
ellos/ellas	amaban	temían	partían

\*Vosotros: amabais-temíais-partíais)

Ejemplos de formas del pretérito imperfecto: yo planchaba, usted corría, ella se peinaba, nosotros vivíamos, ustedes hacían, ellos tenían.

La otra forma de pasado sería:



**P. pluscuamperfecto    P. perf. simple**

c) Pretérito pluscuamperfecto:

Como su nombre lo dice es "más que perfecto" (del latín "plus quam"). Es decir, es un tiempo que indica una acción "más que acabada". Refleja acciones terminadas que sucedieron antes de otra que se identifica también como pasada. (En el caso del texto que se utiliza como ejemplo, los pastelitos se habían hecho antes de que el que narra las acciones se los comiera.) Para hacer referencia a este tipo de acciones pasadas, se las expresa en **pretérito pluscuamperfecto**.

yo	había amado	había temido	había partido
vos/tú	habías amado	habías temido	habías partido
el/ella	había amado	había temido	había partido
nosotros	habíamos amado	habíamos temido	habíamos partido
ustedes*	habían amado	habían temido	habían partido
ellos/ellas	habían amado	habían temido	habían partido

\*Vosotros: habíais amado - habíais temido - habíais partido.

Ejemplos de formas en pretérito pluscuamperfecto: yo había llegado, tú/vos habías esperado, él había empezado, nosotros habíamos decidido, ustedes habían dicho, ellos habían hecho.

Respecto a los tiempos verbales, es importante recordar lo que se señaló en la introducción del presente módulo: interesa su uso correcto y que el alumno sepa cómo y por qué los emplea.

En resumen, el **pretérito perfecto simple** y el **pretérito imperfecto** son ambos tiempos del pasado. Lo que los diferencia es el tipo de acciones que expresa cada uno. El **perfecto simple** es el **tiempo de las acciones acabadas** ("perfecto" significa, precisamente, "terminado"). El **imperfecto** es el **tiempo de la duración, de las acciones que duran, que se prolongan en el tiempo**. Entre ambos se produce una especie de contraste: el perfecto simple es el tiempo fuerte del relato, proyecta las acciones a un primer plano en la atención del lector, es el tiempo que hace avanzar la narración, en tanto el imperfecto es el tiempo que se reserva para un segundo plano, para las acciones habituales o para describir las características de un personaje o un lugar.

El texto que sigue es un fragmento del cuento *"El techo de incienso"* de Horacio Quiroga. Es otro ejemplo de la relación que se acaba de describir entre pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto.

*Orgaz era un hombre amigo de la naturaleza, que en sus malos momentos **hablaba** poco y **escuchaba** en cambio con profunda atención un poco insolente. [...] En los primeros tiempos de su llegada a San Ignacio, cuando Orgaz no era aún funcionario y vivía solo en su meseta construyendo su techo erizado, **recibió** la visita del director de la escuela.*

En este fragmento, los verbos conjugados en pretérito imperfecto corresponden a acciones habituales, que se repiten (era, hablaba, escuchaba, era, vivía) mientras que, sobre este fondo se recorta una única acción puntual representada por un pretérito perfecto simple (recibió).

---

Como se dijo antes, el pretérito perfecto simple y el imperfecto pueden referir hechos que suceden en un mismo segmento temporal. Cuando se las relaciona con acciones anteriores a éstas, se emplea el pretérito pluscuamperfecto, ya que expresa acciones acabadas anteriores a otras también pasadas. El ejemplo que sigue lo muestra en un texto.

*El ruido de la lluvia era ahora apenas un murmullo. La tormenta estaba cediendo. Hacía seis días que **había empezado** a llover y desde entonces no **había vuelto** a verse el sol. De pronto, un relámpago **iluminó** el cielo.*

En este ejemplo, pueden verse los distintos usos de los tiempos verbales del pasado. Tanto **era**, como **estaba**, están en **pretérito imperfecto**, e indican un **estado de situación y lo describen a través de acciones que tienen duración en el pasado**. **Había empezado** y **había vuelto**, que están en **pretérito pluscuamperfecto**, señalan **acciones anteriores a iluminó**, que está en **pretérito perfecto simple**, y que indica una acción puntual en el pasado.

Para que el alumno trabaje con contenidos referidos a usos de tiempos verbales en la narración, se proponen las actividades N°21 y N°22, que tienen como objetivo el reconocimiento y posterior aplicación de los mismos. La actividad N°23 retoma una de las oraciones de la introducción de la narración sobre Andrés del Roca, que se utilizó en el pretérito pluscuamperfecto, en la actividad anterior. En ella el alumno tiene que completar los espacios en blanco con las formas de ese tiempo en todas las personas gramaticales para desarrollar su conjugación.

Se insiste una vez más en que el propósito no está centrado en que el alumno memorice o repita mecánicamente un tiempo verbal, sino que se trata de que reconozca cómo y para qué se usa. De hecho, por tratarse de la lengua que él utiliza, se descuenta que conoce la mayor parte de los tiempos verbales porque los emplea en la comunicación cotidiana. El objetivo es que los utilice correctamente, propiciando así un proceso progresivo de eliminación de usos incorrectos de los mismos.

En la actividad N°24, vuelve a plantearse un trabajo con el texto narrativo. En este caso, lo que se propone es una actividad de escritura. El texto con el que el alumno va a trabajar escribiendo su desenlace es una narración breve y sencilla pero que tiene dos partes imprescindibles dentro de una narración de ficción, esto es una introducción y el planteo del nudo.

No se ha trabajado en el módulo para alumnos la caracterización de la estructura del cuento. Conviene, sin embargo, tenerla en cuenta para poder acompañarlo y guiarlo en la producción de este tipo de narración.

Básicamente, la estructura de un cuento consta de tres partes: una **introducción** en la que se presenta muy brevemente la situación que va a narrarse. También pueden aparecer allí la caracterización de los personajes que intervendrán en el relato, el lugar en donde se desarrollará o también aprovecharse para ciertas precisiones temporales imprescindibles para la narración. Luego el **nudo**, que representa la **presentación del conflicto**, donde se



---

condensa la intriga, es el **momento de mayor tensión narrativa**. Su función dentro del cuento es crear expectativa por ver cómo se resuelve. Finalmente, el desenlace, que es el momento de **resolución del conflicto** planteado por la trama. En general, el lector espera que dicho **desenlace** no le resulte obvio o previsible de modo que la lectura sea atractiva.

En el caso del texto de esta actividad -la N°24-, la introducción, donde se realiza el planteo de la historia, sería:

*Un día, Andrés del Roca salió de su casa como tantas otras veces. Él había preparado todo desde el día anterior. Sentado en la canoa alcanzó a ver una raya y le tiró el arpón.*

El nudo -el inicio del conflicto-, se plantearía en el párrafo que dice:

*El animal, enfurecido por la herida, se hundió en el mar llevándose el arpón clavado. El cordel que sujetaba el arpón se deslizó tan velozmente que atrapó el pie de Andrés y lo arrastró al agua.*

El alumno debe pensar un desenlace para la historia. Es conveniente sugerirle que tenga en cuenta las actividades de escritura: las oraciones comienzan con mayúscula y terminan con punto. Al usar los tiempos verbales, que piense qué acciones son las que va a contar, prestando atención en cuáles son causa de que se produzcan otras como consecuencia, de modo tal de mantener la coherencia temática del relato. Y, sobre todo, que antes de comenzar a escribir su texto, dé un espacio a la planificación para saber hacia dónde va a dirigir su narración y cómo va a cerrarla.

Conviene que, tratándose de una historia breve como ésta, también el desenlace no supere en desarrollo lo presentado en la introducción y el nudo, pues podría provocar desarmonía entre las distintas partes del relato y también, quizás, la caída de la atención y la expectativa del lector.

Finalmente, la actividad N°25 también presenta un trabajo de escritura, pero como en este caso el alumno tiene que producir las tres partes de la escritura de una historia, es decir, **introducción, nudo y desenlace**, es importante que pueda aplicar lo desarrollado respecto del proceso a tener en cuenta al momento de escribir. Es decir, recordar: a) planificación b) textualización o puesta en texto c) revisión d) reescritura, ya que como se dijo, en la medida en que el alumno visualice su producción escrita como un proceso de trabajo, podrá organizar mejor su texto. Es importante la toma de conciencia respecto de que escribir no es tarea producto de una inspiración inmediata solamente, sino que también representa una práctica paciente y continuada de relectura y reescritura repetida tantas veces como sea necesaria, hasta que el texto tenga la claridad y la coherencia para ser accesible y comunicable a quien lo lea.

---

## Para escribir mejor...

---

Esta sección, que desarrolla los contenidos correspondientes al *eje Normativa para la escritura*, se dedica en el Módulo 2 para alumnos a introducirlo en el trabajo con **acentuación de palabras**.

Primeramente, es importante que el alumno reconozca cómo en una palabra se integran sonidos en unidades llamadas sílabas. Para esto se propone la actividad N°26, en donde debe corregir el corte de palabras al final del renglón. Con esto ejercita por un lado la **separación en sílabas** y, por otro, va adquiriendo el hábito de prestar atención a esto cada vez que escribe un texto y al terminar cada renglón deba efectuar correctamente el corte para seguir escribiendo debajo.

Si dicha actividad ofreciera alguna dificultad, sería conveniente trabajar primero el reconocimiento y la separación de sílabas oralmente, para que la discriminación se realice en forma auditiva. Una vez que las reconozca como unidades de sonido, trabajarlo entonces por escrito.

Inclusive conviene proponer actividades del tipo de la N°26 u otras que trabajen aislando sílabas de una palabra de modo de completar la propuesta.

Para ello pueden aprovecharse los textos escritos que aparecen en los módulos de las otras áreas, de modo de no circunscribir el trabajo de *Normativa para la escritura* sólo a las propuestas del *Área Lengua*, ya que esto restringiría significativamente el uso que el alumno pueda hacer de los elementos que va incorporando de ortografía y puntuación.

Las palabras pueden estar compuestas por una o más sílabas. Las que tienen sólo una se llaman monosílabas (sal/ con/ sol/ mar/ pan/ etc.) y el resto, de dos o más sílabas, se llaman polisílabas (canto/ cartel/ maravilla/ metamorfosis/ etc.). El Módulo 2 comienza con la acentuación de palabras polisílabas. Las monosílabas, por tener características propias en lo que respecta a este tema, se las abordará en el Módulo 4.

Dentro de las palabras de más de dos sílabas, las hay de tres, o más. La actividad N°27 presenta un grupo de vocablos para que el alumno los ubique en un cuadro teniendo en cuenta la cantidad de sílabas de cada uno.

Antes de comenzar con el tema central que es **Reglas generales de acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas**, es necesario que el alumno primero reconozca el **acento** de una palabra, esto es que discrimine cuál es la sílaba tónica, es decir, aquella que se pronuncia con mayor intensidad.

En general, se confunde **acento** con **tilde**. Todas las palabras de más de una sílaba tienen una que se pronuncia más intensamente, la **sílaba tónica**, que es aquella donde recae el acento de la palabra. Ahora bien, no en toda sílaba acentuada se coloca tilde. Por ejemplo: pared. No lleva tilde; sin embargo, tiene una sílaba acentuada, **red**.

Lo mismo ocurre con: reloj, ventana, auto, mate, etc.

---

Puede ser que esa sílaba acentuada (o tónica) lleve tilde. Para ello, hay que saber primero si la palabra es **aguda**, **grave** o **esdrújula**.

Si es **aguda**, la sílaba tónica es la última:  
**pared**    **canción**

Si es **grave**, la sílaba tónica es la penúltima.  
**mate**    **fácil**

Si es **esdrújula**, la sílaba tónica es la antepenúltima.  
**cántico**    **estómago**

Esto es lo que se trabaja en las actividades N°28 y N°29. La N°28 propone al alumno señalar la sílaba tónica en un listado de palabras. En la N°29, debe colocarlas dentro del cuadro de acuerdo con la ubicación de la sílaba tónica, según sean agudas/graves/esdrújulas.

Como se dijo antes, no todas las palabras que tengan **sílaba acentuada** o se pronuncien con mayor intensidad **llevan tilde**. Para saber cuándo llevan tilde y cuándo no lo llevan, deben tenerse en cuenta las reglas correspondientes.

*Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en n, s o vocal.*

*Las palabras graves llevan tilde cuando no terminan en n, s o vocal.*

*Las palabras esdrújulas siempre llevan tilde.*

La actividad N°30 presenta una lista de palabras a las que hay que colocar tilde cuando corresponda.

La actividad N°31 propone un texto en donde se han señalado algunas de las palabras que lo integran. En el punto a) el alumno debe colocarles tilde según corresponda. En este trabajo se busca que también tenga en cuenta el sentido del texto ya que **cruzo** puede ser **cruzó** (3ª persona del singular/verbo "cruzar") o bien **cruzo** (1ª persona del singular/verbo cruzar). Para discriminar de cuál de las dos se trata, es necesario leer el texto completo con lo cual surgirá la forma correcta ya que todo está narrado en 3ª persona del singular (ver el resto de los verbos: **sintió** [lástima de sí mismo]/ **dejó** [pasar...]/ **Sé acercó**). En el caso de **lástima**, también es necesario tomar el sentido completo desarrollado en el texto, ya que podría tratarse de **lastima** (3ª persona del singular del verbo "lastimar", él lastima), cuando en realidad, el narrador se **lamenta** de que los zapatos no estuvieran forrados en piel (lástima que los zapatos...)

Luego deberá hacer una lista con ellas, según se pide en el punto b) y en el punto c); el alumno tiene que escribir al lado de cada una de las palabras señaladas que copió en la lista del punto b) por qué llevan o no llevan tilde. Esto es importante, debe fundamentar la acentuación, detenerse a pensar por qué coloca o no coloca tilde, lo cual evita que lo haga en forma mecánica, que en muchos casos podría inducirlo a cometer errores.

La corrección de la ortografía (en este caso de la acentuación), no se logra con sólo resolver correctamente las actividades que se proponen en el módulo. Resulta imprescindible que se aplique lo trabajado en él a todas las situaciones

---

---

en las que el alumno escriba. En principio, recomendarle que no deje de tenerlo en cuenta en su producción escrita en los módulos de las otras áreas, de manera de que vaya adquiriendo progresivamente el hábito de escribir correctamente las palabras que utiliza.

---

## EVALUACIÓN

---

Para evaluar si el alumno logró alcanzar los objetivos planteados para el Módulo 2, se pueden proponer una o varias actividades en las que aparezcan integrados los contenidos de los cuatro ejes (*Discurso, Texto, Lengua, Normativa para la escritura*).

- Para esto deberá tenerse en cuenta que en dichas propuestas se contemple la posibilidad de que el alumno pueda discriminar, entre varios, un texto narrativo de ficción. Luego, a su vez, que pueda reconocer a qué género - de los trabajados en el módulo- pertenece (cuento tradicional, leyenda, fábula, cuento de autor) a partir de ver qué es lo que se narra, cómo se lo narra, para qué se lo narra (eje *discurso*).
- Respecto del eje *Texto*, la propuesta se centraría en un trabajo de producción escrita. Puede ser una consigna de escritura abierta (donde se le pida que escriba una narración ficcional que responda a alguno de los géneros trabajados en el módulo); o bien de escritura pautada: a) dados participantes y acciones producir un relato, b) dado un texto, ampliarlo, reducirlo, completar partes del mismo (recrear o inventar, por ejemplo, la introducción o el nudo o el desenlace). En todos los casos, se tendrá en cuenta que el alumno mantenga una secuencia narrativa a partir de una clara organización témporo-causal de las acciones relatadas. Conviene tener en cuenta que las actividades de escritura abierta presentan más dificultades que las de escritura pautada para su resolución, ya que en las primeras la organización del texto está totalmente a cargo del alumno.
- En el eje *Lengua* habría que centrar la atención, fundamentalmente, en el uso de tiempos verbales de la narración (por ejemplo, si se le pide narrar en pasado, *ver* cómo se presentan las acciones anteriores a una también pasada). También es conveniente ver el empleo de sustantivos comunes y propios.
- Para evaluar lo trabajado hasta el momento en el *eje Normativa para la escritura* (tanto en el módulo 1 como en el módulo 2), es importante tener en cuenta en la producción escrita del alumno: uso de mayúsculas y punto para delimitar oraciones, y de punto y aparte para la organización de los párrafos de un texto; igualmente se evaluará la aplicación de las normas de acentuación.



---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Ayala Gauna, V.: **Cuentos Correntinos**. Buenos Aires, Huemul, 1982.

Bettelheim, B.: **Psicoanálisis de los cuentos de hadas**. Barcelona, Crítica, 1980. En este libro se pueden ahondar características del cuento maravilloso sobre todo desde un abordaje psicoanalítico. También se desarrollan en él elementos de análisis para ver la inserción de este tipo de relatos en la mítica tradicional.

**Colección de cuentos las Provincias**. Buenos Aires, 1992.

**Cuentos para el primer nivel I**. Buenos Aires, Colihue,

**Cuentos para el primer nivel II**. Buenos Aires, Colihue,

**Cuentos para el primer nivel III**. Buenos Aires, Colihue,

**El cuento**. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1980.

Se pueden encontrar en él elementos características de este género de ficción.

Mastrángelo, C.: **El cuento argentino**. Buenos Aires, Nova, 1975.

Para consulta sobre características generales del cuento y para datos sobre el panorama del cuento en nuestro país.

Pages Larraya, A.: **Cuentos de nuestra tierra**. Buenos Aires, Raigal, 1952.

En el prólogo el autor presenta un panorama general no sólo del cuento sino características del cuento regional.

Propp, V.: **Morfología del cuento**. México, Colofón, 1989.

Se trabajan en este libro los elementos que hacen a la morfología y construcción del cuento tradicional y se presenta un análisis minucioso de personajes y su función dentro del relato, así como también la simbología de los mismos dentro de la trama narrativa.

Quiroga, Horacio.: **Cuentos de amor, de locura y de muerte**. Buenos Aires, Colihue, 1992.

Quiroga, Horacio.: **A la deriva y otros cuentos**. Buenos Aires, Colihue, 1992.

Schultz de Mantovani, F.: **Sobre las hadas**. Buenos Aires, Nova, 1974.

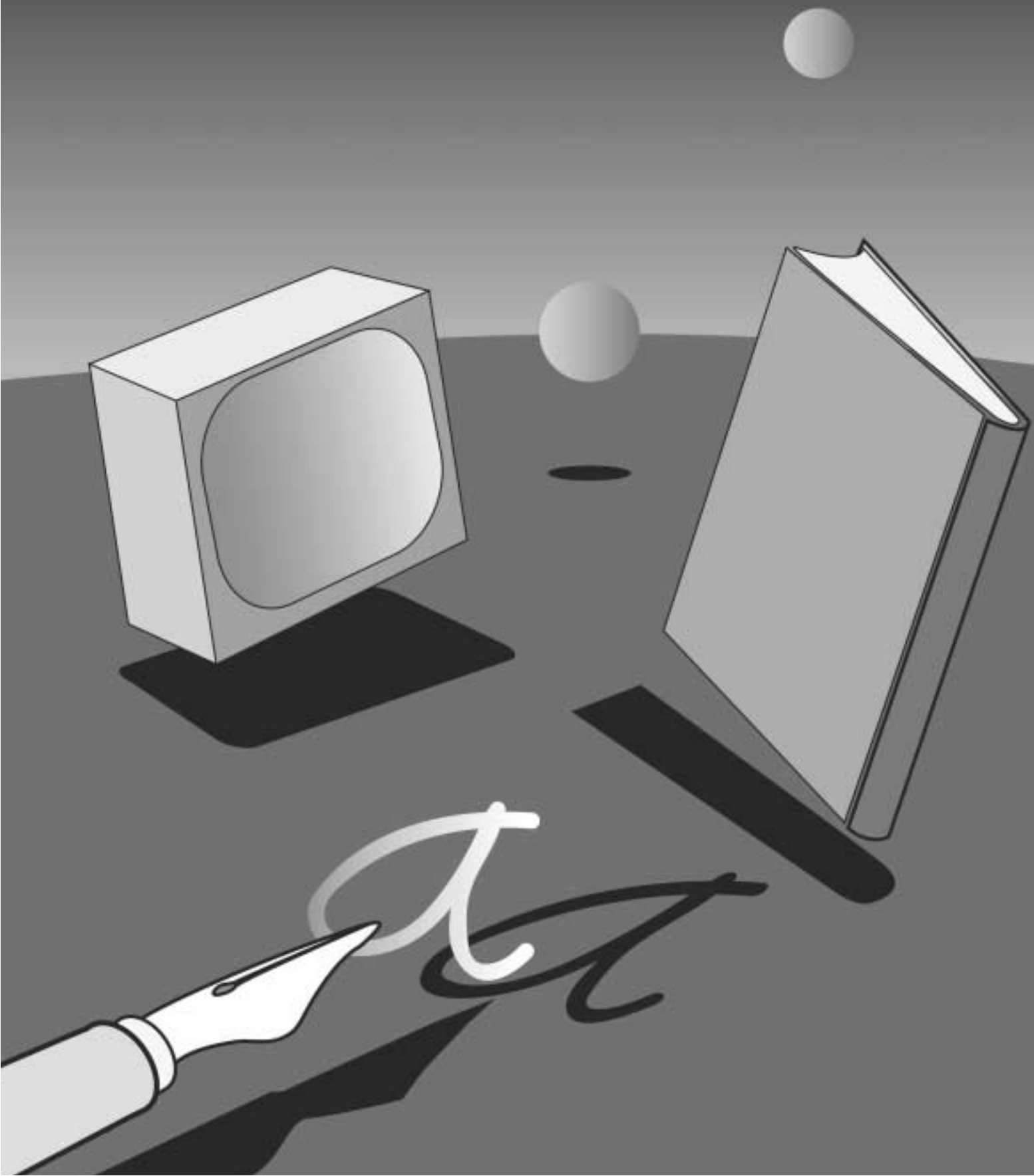
A pesar de trabajar básicamente en el campo de la literatura infantil, se presenta en este libro un panorama sobre aspectos que sustentan este tipo de narraciones -los llamados "cuentos de hadas"- que la cultura urbana, sobre todo, ha relegado al campo para niños.

Vidal de Battini, B.: **Cuentos y leyendas populares de la Argentina**. Buenos Aires, Ediciones Culturales Argentinas, 1978.

Se trata de una recopilación de narraciones orales transcritas a código escrito, tal como fueron referidas por los narradores a la autora. El material recopilado permite tener un panorama amplio y sumamente rico de temas y versiones de cuentos y leyendas populares de provincias de nuestro país.

# MÓDULO 3

---



---

## ÍNDICE

---

---

Introducción	63
Contenidos y actividades	63
Las diferentes narraciones	67
<i>La crónica periodística y el relato histórico</i>	68
<i>Los diarios</i>	69
<i>Las partes de la crónica</i>	69
<i>Los tiempos verbales</i>	70
<i>El cuerpo de la crónica</i>	71
Los libros	74
<i>El relato histórico</i>	74
<i>El capítulo</i>	76
Para escribir mejor	77
Evaluación	79
Bibilografía	81

---





---

## INTRODUCCIÓN

---

El Módulo 3 para alumnos del área Lengua se propone profundizar el conocimiento de las formas narrativas, especialmente la crónica periodística y el relato histórico. Como en los módulos anteriores, los alumnos seguirán trabajando con el lenguaje relacionándolo con el uso cotidiano que se hace de él. Por esta razón, en las sucesivas páginas del Módulo 3 para alumnos, se desarrollan actividades a partir de diferentes situaciones de la vida en las que intervienen estas narraciones.

El Módulo 3, que es el último que se ocupa de la narración, presenta al alumno una sistematización de lo que ha venido estudiando en los Módulos 1 y 2, y una caracterización de los textos narrativos no ficcionales a partir de su formato y su finalidad.

Los objetivos del Módulo 3 tienden a que el alumno:

- ◆ *Lea y produzca textos narrativos no ficcionales.*
- ◆ *Conozca el modo de organización de las crónicas periodísticas y pueda trabajar con ellas con progresiva fluidez y seguridad.*
- ◆ *Conozca el modo de organización del libro y pueda servirse de los textos acompañantes -tapas, contratapas, índices etc.- como guías para su lectura.*
- ◆ *Conozca el modo de organización del relato histórico y pueda utilizar ese conocimiento para mejorar la capacidad lectora.*
- ◆ *Aprenda y aplique las reglas de acentuación.*

---

## CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

---

Al igual que en los módulos anteriores, las actividades propuestas en el Módulo 3 están vinculadas con situaciones de comunicación e interacción con textos. El punto de partida es un hecho cotidiano: un viaje en tren. Esta situación ha sido elegida porque ofrece una amplia variedad de posibilidades de trabajo. Los pasajeros del vagón ofician de lectores y productores de diferentes narraciones. Se procura que el alumno pueda reconocer los distintos géneros narrativos y los vincule con diferentes situaciones de comunicación y con distintos propósitos de lectura.

Las primeras actividades tienden a una sistematización de las diferencias y semejanzas entre los géneros narrativos que fueron presentados en el Módulo 1: la anécdota, el cuento, la crónica periodística, el texto histórico (actividades N<sup>o</sup>1 y N<sup>o</sup>2). Luego, se presenta una recapitulación de lo trabajado con la anécdota y las narraciones, temas estudiados en el Módulo 2 (actividades N<sup>o</sup>3, N<sup>o</sup>4 y N<sup>o</sup>7).

El Módulo 3 trabaja con géneros narrativos no ficcionales: la crónica periodística y el relato histórico. La parte central del módulo está dedicada a la caracterización de la crónica periodística. Se muestra al alumno el modo en que se organiza la información en las crónicas, la función que cumplen los títulos,

---

los sobretítulos y los subtítulos como orientadores de la lectura, el sistema de tiempos verbales y las personas gramaticales que predominan en este tipo de textos periodísticos (actividades N°5, N°6, N°9 a N°15 y N°20 a N°25). El módulo ofrece, junto a estas actividades, otras que tienden a la sistematización de la conjugación verbal de algunos tiempos del modo indicativo (actividades N°16 a N°19) que el alumno ha estudiado en los módulos 1 y 2.

Respecto del otro género que se aborda en este módulo, el relato histórico, conviene aclarar que no se centra en una reflexión pormenorizada de sus características específicas, sino que se propone un trabajo sobre cómo leer y comprender un texto histórico. Para ello, el módulo se ocupa de la caracterización de las partes del libro. La actividad N°26 procura que el alumno use la información de la tapa, la contratapa y el índice como guía para la lectura de un texto. Lo que se pretende es que el alumno descubra la importancia de recabar información de estos elementos como práctica previa a la lectura del libro o de alguno de sus fragmentos. Por último, se trabajan diferentes estrategias para la reducción de textos (actividades N°27 a N°31). Se seleccionó para estos trabajos un texto de historia porque permite continuar con la reflexión sobre los géneros no ficcionales. Si bien el módulo no se ocupa de describir las características del discurso histórico, las actividades N°26 a N°30 facilitan la reflexión sobre la especificidad de este género. Se propone un texto histórico para que el alumno, a partir del trabajo que se presenta en el módulo, adquiera herramientas para operar con este tipo de textos ya que muy probablemente resida en esto su mayor dificultad.

Al final del módulo, bajo el subtítulo "Para escribir mejor", se continúa con el trabajo sobre la acentuación de palabras iniciado en el Módulo 2.

La mayoría de las actividades plantea el reconocimiento y la comprensión de los distintos géneros narrativos no ficcionales tratados en este módulo, sus características, estructura formal, formas verbales dominantes y la aplicación de estos conocimientos.

La propuesta de trabajo considera que el conocimiento de los formatos textuales es un facilitador de lecturas posteriores, ya que el alumno sabrá qué va a encontrar en otros textos con similar formato y dónde podrá buscar, entonces, la información que necesita en forma rápida y directa.

El módulo procura capacitarlo también en el reconocimiento y análisis de diarios y libros, donde se presentan asiduamente las narraciones no ficcionales.

El siguiente esquema presenta los ejes y contenidos desarrollados en el Módulo 3 para alumnos:

<i>Discurso</i>	<i>Texto</i>	<i>Lengua</i>	<i>Normativa para la escritura</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Géneros narrativos no ficcionales:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• anécdota</li> <li>• crónica periodística</li> <li>• relato histórico</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Texto periodístico (el diario)               <ul style="list-style-type: none"> <li>Partes de la crónica</li> <li>Encabezamiento</li> <li>Cuerpo</li> </ul> </li> <li>• Texto histórico (el libro)               <ul style="list-style-type: none"> <li>Índice temático</li> <li>Capítulo</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Sustantivos propios comunes (revisión)</li> <li>◆ Tiempos verbales de la narración               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pretérito perfecto simple</li> <li>• Pretérito imperfecto</li> <li>• Pretérito pluscuamperfecto (revisión)</li> <li>• Presente histórico</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Acentuación de palabras con hiato</li> </ul>

El eje *Discurso* remite al reconocimiento de los usos de la lengua en distintas situaciones de comunicación involucradas en la actividad humana. Dicho reconocimiento pone en evidencia la relación que se establece entre los interlocutores, los temas que se tratan y las finalidades que se pretenden alcanzar en las prácticas de lectura y de escritura, es decir, la relación entre lo escrito o lo dicho con el tipo de situación que generó ese enunciado.

A este eje corresponden las actividades destinadas a reconocer las características de las narraciones que se presentan en el módulo, en especial, la crónica periodística y el relato histórico.

Los contenidos referidos al eje *Texto* que se desarrollan en el Módulo 3 apuntan a que el alumno construya el esquema de organización de la crónica periodística y reconozca sus diferencias respecto de la anécdota, del cuento y del texto histórico. La importancia de estas actividades reside en que el desarrollo de las diferentes partes de la crónica periodística (titular, subtítular, encabezamiento, cuerpo) y de sus funciones en el texto facilita su lectura, ya que conocer su organización favorece la comprensión.

Al eje *Texto* corresponden también las actividades que se realizan con el capítulo de un libro de historia hacia el final del módulo. Es importante trabajar allí el párrafo como unidad temática.

El eje *Lengua* remite a los aspectos gramaticales vinculados a las narraciones. Las actividades que corresponden a este eje están relacionadas con la sistematización del paradigma de la conjugación verbal -en particular, los tiempos del

---

modo indicativo que el alumno ha estudiado en los módulos anteriores- y con el reconocimiento y el empleo de sustantivos propios y comunes.

El eje *Normativa para la escritura* retoma lo trabajado en módulos anteriores respecto de las convenciones gráficas de la lengua y su propósito de orientar al alumno hacia la consolidación de estos conocimientos. Se presenta específicamente la normativa referida a los casos especiales de acentuación de palabras cuyas sílabas presentan hiato (actividades N°32 a N°34).

En los módulos anteriores, el alumno ha estudiado que la narración es una secuencia de acciones, en un orden temporal y causal, de las que participan seres humanos y/o no humanos. En las primeras actividades del Módulo 3 se procura que el alumno sistematice esos conocimientos, los amplíe y pueda integrarlos a sus saberes previos.

La actividad N°1 propone al alumno la identificación del personaje que probablemente está leyendo cada uno de los textos narrativos que figuran en la ilustración de la página inicial. El alumno deberá deducir el lector de cada texto a partir de su caracterización, las razones que lo llevaron a la lectura. Dicha actividad presenta cuatro textos, correspondientes a diferentes géneros narrativos -una crónica periodística, un diálogo que incluye el relato de una anécdota, un relato histórico y un cuento- que luego serán retomados en actividades posteriores. Está focalizada en el eje *Discurso*, dado que se propone reflexionar sobre la relación entre el texto y el lector, y sobre la finalidad de la lectura. Su objetivo es desarrollar la habilidad lectora y la capacidad de relacionar dos fuentes de información diferentes.

Usted puede, a partir de las conclusiones del alumno, favorecer la reflexión sobre la relación texto-lector y aclarar que no se lee habitualmente por el solo hecho de leer, sino que esta actividad encierra generalmente alguna finalidad -estudio, entretenimiento- que guía la búsqueda y la selección de la información.

Es conveniente que algunas de las actividades de lectura que usted sugiera a sus alumnos expliciten el propósito de la lectura. Por ejemplo, buscar en el diario la información que pueda ser útil para planificar un viaje.

Otra actividad de lectura que puede resultar interesante para reflexionar sobre la relación texto-lector es proponerles que lean un texto en el que se narre un viaje, para continuar con el ejemplo anterior, pero que lo hagan como si fueran los protagonistas del recorrido o los vendedores de una agencia de viajes. Los roles indicados por usted orientarán la lectura y el registro de la información.

---

## Las diferentes narraciones

---

La actividad N<sup>o</sup>2 propone al alumno completar un cuadro comparativo de doble entrada. Su resolución implica una sistematización de lo estudiado en los módulos anteriores a partir de un análisis de las características de los textos que se le han ofrecido para la lectura. La actividad permite reconocer más claramente cuáles son las características de los distintos textos narrativos mediante el establecimiento del tipo de hechos que narran (hechos reales o inventados, ocurridos recientemente o en un pasado más lejano) y la forma de narrarlos (por escrito u oralmente).

Es interesante proponer al alumno el reconocimiento de los diferentes tratamientos que cada narración efectúa de los acontecimientos: los datos, las acciones de los participantes, etc.

Las actividades N<sup>o</sup>3 y N<sup>o</sup>4 retoman los géneros trabajados en el Módulo 2. La actividad N<sup>o</sup>3 plantea el reconocimiento de personajes y el desarrollo de la secuencia narrativa de un cuento; la actividad N<sup>o</sup>4 propone sistematizar el uso de las diferentes personas gramaticales. Para ello, el alumno puede volver a leer lo que se trabaja al respecto en los módulos anteriores si resulta necesario.

Las actividades N<sup>o</sup>5 y N<sup>o</sup>6 solicitan al alumno que resuelva problemas similares a los de las actividades anteriores, pero a partir de la lectura de una crónica periodística. De este modo, continúa la tarea de confrontación entre estos géneros.

En la actividad N<sup>o</sup>5 el alumno vuelve a trabajar sobre la finalidad de la lectura (informarse, para el caso de la crónica), pero se avanza en el sentido de que se le solicita que relacione dos fuentes de información (la anécdota y la crónica) para responder a un cuestionario. A través del contraste, se muestran también algunas diferencias entre la crónica y la anécdota.

La actividad N<sup>o</sup>6 continúa con el trabajo iniciado en la actividad N<sup>o</sup>4 sobre las personas gramaticales. En este caso, se intenta que el alumno descubra cómo en la crónica se emplea predominantemente la 3<sup>a</sup> persona.

Las actividades N<sup>o</sup>7 y N<sup>o</sup>8 proponen tareas de producción escrita a partir de los ejercicios de reconocimiento efectuados antes. Usted puede sugerir la planificación del texto para orientar el proceso de escritura. Por ejemplo, puede señalar al alumno que tenga presente a quién se dirige, qué quiere narrar y con qué fin lo hará. Es interesante que el alumno narre una anécdota que efectivamente haya ocurrido y que, para hacerlo, reflexione sobre el modo de encadenar los hechos, el ordenamiento temporal y el uso de las personas gramaticales.

Para esta secuencia del Módulo 3 pueden formularse actividades que impliquen la aplicación de los contenidos que el alumno ha venido trabajando. Por ejemplo, a partir de las anécdotas que se transcriben debajo, solicitarle que:

a) deduzca quién puede haberlas contado, a quién, en qué circunstancias;

---

b) identifique los tiempos verbales y las personas gramaticales que se emplean en esas narraciones.

*Yo iba muy tranquilo por el parque Independencia. Estaba realmente feliz. De pronto veo que dos hombres salen disparados como misiles entre las sombras. Alguien a lo lejos gritaba. Me acerqué lentamente y con precaución hacia el lugar en donde se originaba la voz. Me pregunté a mí mismo: “¿Sos o no sos valiente?”. “¡Llegó tu final, maldito!”, me dijo una voz ronca, que me resultó extrañamente familiar. Luego alguien me asestó un cariñoso puntapié, entre las carcajadas de los otros dos. Me di vuelta: mi hermano menor, Ignacio, y mis amigos Roberto y Sebastián me miraban divertidos y sobrados.*

*Yo le compré el autito que él tanto quería, ¿no? Bueno, resulta que, cuando llega a casa el Nico, se va enseguida para su habitación. A mí me llama la atención (vos sabés lo que es el Nico: cuando no lo escuchás agarrate fuerte y temblá porque algo raro pasa; él y el ruido son una misma cosa). Al final me decidí. Subo la escalera y lo veo usando el autito que recién le había comprado, juntando pesito sobre pesito, esforzadamente, ¡como patineta! Casi lo mato... Decí que privó el instinto maternal, como dice el psicólogo de la Tota.*

La actividad N<sup>o</sup>8 presenta una propuesta que remite a las relaciones de sentido entre las distintas partes de un texto. Estos aspectos corresponden a lo que se denomina cohesión textual.

### ***La crónica periodística y el relato histórico***

Las características generales de la narración se presentan en el Módulo 1 para docentes. Sin embargo, conviene recordar que la narración es una representación de acontecimientos o acciones que transcurren en un tiempo y un lugar determinados.

La narración evoca -en el caso de los géneros narrativos no ficcionales, como los que se abordan en el Módulo 3- hechos reales sucedidos en un pasado cercano o lejano. Éste es el criterio que se ha adoptado para que el alumno pueda discriminar con mayor claridad las diferencias básicas entre la crónica periodística y el relato histórico. Es decir, son géneros que pertenecen al discurso narrativo; ambos refieren hechos reales y la información se encuadra dentro de una manifiesta búsqueda de la verdad. La diferencia fundamental estaría en su formato genérico -modo en que se procesa la información- y en que la crónica relata hechos reales ocurridos en un pasado cercano, mientras que en el relato histórico aparecen hechos sucedidos en un tiempo pasado más lejano al momento de la enunciación.

La actividad N<sup>o</sup>9 propone identificar las características generales y las diferencias principales entre dos tipos de narración: la crónica periodística y el relato histórico. La actividad, a la vez que funciona como refuerzo de la actividad N<sup>o</sup>2, presenta estos géneros, que serán trabajados en actividades posteriores.

---

## *Los diarios*

En la página 164 del módulo para alumnos, se presenta el diario y se desarrolla una reflexión sobre las funciones que cumple la prensa en nuestra sociedad. Luego, se trata, en particular, la crónica o noticia (actividades N°10 a N°15 y N°20 a N°25).

La crónica forma parte de los textos periodísticos, junto al editorial, artículo de opinión o comentario, y el reportaje o entrevista. Se observa en este tipo de textos un predominio de la función informativa del lenguaje.

Los textos periodísticos cumplen ciertos requisitos de presentación, entre los que se destacan una tipografía legible y variada, diagramación cuidada y fotografías adecuadas que complementan el texto informativo. Dichos elementos son portadores de información, dado que permiten destacar lo que el medio considera más importante o jerarquizar ciertos datos a través de la imagen o del tamaño de las letras.

### *Las partes de la crónica*

Entre los géneros periodísticos, la crónica es fundamentalmente un discurso de carácter narrativo puesto que narra un acontecimiento dando una apariencia de desarrollo cronológico, es decir, estructurado sobre un eje temporal. El relato de la crónica periodística se puede caracterizar, entonces, por las relaciones que se establecen entre las diferentes secuencias, cuyas articulaciones producen este efecto de sucesión temporal.

La crónica periodística se constituye en una elaboración de lo vivido y percibido. Se refiere a hechos ocurridos en el pasado cercano. Es una narración que se centra en el acontecimiento. Presenta hechos en los que no ha intervenido quien los narra, por eso aparecen predominantemente formas verbales de tercera persona. Suele incluir también testimonios de los participantes que intervienen en los acontecimientos, o comentarios.

Este género se caracteriza por su exigencia de objetividad y veracidad. Cuando el redactor no ha podido comprobar en forma fehaciente los hechos presentados, suele recurrir a ciertas "fórmulas" para salvar su responsabilidad. Por ejemplo: "Parecería que...", "Aparentemente, se habría producido...". La opinión del medio o de quien produce la nota suele aparecer en las crónicas de manera indirecta, a través de la jerarquización de la información, la selección de las palabras que se emplean para nombrar a los participantes y para relatar las acciones que realizan, entre otras.

La crónica se diferencia de otros discursos narrativos, como el relato histórico o el cuento, porque organiza la información de una manera típica. La mayoría de las crónicas o noticias cuenta con un resumen de lo acontecido que se localiza en la parte superior del texto (titular y encabezamiento). En estos lugares, el texto va respondiendo a ciertas preguntas básicas tales como: ¿qué pasó?, ¿quién lo hizo?, ¿a quién afecta?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué? y, a veces, ¿para qué?



---

El titular (que puede constar de un título, un subtítulo y un sobretítulo) cumple las funciones de sintetizar el o los temas centrales del hecho, atraer la atención del lector, señalar la jerarquía de cada acontecimiento noticioso y mostrar, además, la que tiene ese acontecimiento para el diario (a través de la tipografía, el lugar y la página que ocupa, por ejemplo). Su modo de elaboración contribuye a que desempeñe una función cognitiva de guía. Al facilitar la lectura e intentar responder a las expectativas del lector, se convierte en la puerta de entrada a la noticia. Es necesario aclarar que la noticia es una "puesta en escena" de la realidad, donde se revela la intencionalidad de la instancia que produce la crónica a partir de los aspectos que selecciona.

El encabezamiento puede figurar como un resumen con diferente tipografía (copete) antes del comienzo del texto. Es frecuente encontrar también este resumen en la primera oración o en el párrafo que encabeza el texto.

Las actividades N<sup>o</sup>10 a N<sup>o</sup>15 recorren una secuencia referida a las partes de la crónica, que culmina con la posibilidad de redacción de textos periodísticos por parte de los alumnos. Las actividades sugeridas que tiendan a la producción de este tipo de narraciones deben tener por finalidad desarrollar la habilidad narrativa y no deben pretender un adiestramiento en el estilo periodístico. Por ejemplo, a partir de un hecho o una serie de hechos (un acontecimiento local, un suceso de carácter público o privado), se les puede sugerir que elaboren una narración teniendo en cuenta la organización peculiar que demanda toda crónica.

Se debe tener en cuenta que toda narración posee un esquema abstracto, que existe independientemente del contenido, al cual el texto se adapta. Este esquema abstracto es una estructura global que ordena las partes de un texto. Por eso, no se define en relación con las oraciones o secuencias aisladas, sino con referencia al texto como totalidad. Como se ha explicitado anteriormente, estos esquemas son importantes por razones cognitivas porque organizan el proceso de lectura, comprensión y reproducción del texto.

La organización de la crónica responde a lo que se denomina "ordenación por importancia". Los hechos o informaciones importantes aparecen primero, y luego siguen los hechos o informaciones secundarios, o los detalles complementarios. A partir de los títulos, el resumen y los encabezamientos, se infieren los principales temas del texto.

### ***Los tiempos verbales***

Las actividades N<sup>o</sup>16 a N<sup>o</sup>19 proponen sistematizar algunos tiempos verbales del modo indicativo: presente, pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto. Para efectuar un estudio centralizado en el uso de los verbos, sin necesidad de memorizar en forma mecánica nombres y formas de conjugación, se realizan actividades de agrupamiento y completamiento vinculadas a la situación del viaje planteada en la presentación del módulo para alumnos.

---

## *El cuerpo de la crónica*

Las crónicas desarrollan la información o bien en orden creciente de importancia o bien respetando el orden cronológico en el que se desarrollaron los sucesos.

Es común llamar a la primera forma de organización mencionada la "pirámide invertida", esto es, una técnica del tratamiento de la información que comienza con el relato del hecho más relevante para finalizar con los detalles o hechos menos importantes.

Usualmente figuran primero los acontecimientos principales y los consecuentes, para luego incluir los antecedentes y sucesos previos al hecho.

M. Marro y A. Dellamea<sup>1</sup> ejemplifican del siguiente modo la organización de las noticias:

- Pirámide invertida

<p><b><u>Colombia</u></b></p> <p><b>Duro Golpe al narcotráfico</b></p> <p>Unidades antinarcóticos colombianas, apoyadas por helicópteros militares, descubrieron ayer uno de los mayores laboratorios de procesamiento de droga a unos 110 kilómetros al noroeste de Bogotá.</p> <p>Las unidades policiales, junto con efectivos del Ejército, irrumpieron ayer en la finca, donde hallaron dos toneladas y media de droga en procesamiento, además de productos químicos utilizados para convertir la pasta básica de coca en cocaína. Los efectivos del Ejército detuvieron a 30 personas que se encontraban en la hacienda.</p> <p>La finca tiene una pista de aterrizaje de 2 kilómetros de largo, suficiente para permitir el descenso de aviones Jumbo.</p> <p>Los vecinos del lugar habían informado a las autoridades locales sus sospechas de que en la finca probablemente se realizaban actividades relacionadas con el narcotráfico.</p>	<p>} Titular</p> <p>} Resumen entrada</p> <p>} Desarrollo</p> <p>} Información del detalle (de menor importancia)</p>
--	---

---

<sup>1</sup>Marro, M. y Dellamea, A. **La producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma**, Buenos Aires, Docencia, 1993.

---

• Yunque o martillo

***Colombia***

**Duro Golpe al narcotráfico**

Unidades antinarcóticos colombianas, apoyadas por helicópteros militares, descubrieron ayer uno de los mayores laboratorios de procesamiento de droga a unos 110 kilómetros al noroeste de Bogotá.

En una inmensa hacienda, con una pista de aterrizaje de dos kilómetros de largo, suficiente para permitir el desenso de aviones Jumbo, habitaban más de treinta personas.

Los vecinos de la zona sospecharon que en ese extraño lugar probablemente se realizaran actividades relacionadas con el narcotráfico e informaron a las autoridades locales.

Las unidades antinarcóticos, junto con efectivos del Ejército colombiano, irrumpieron ayer en la finca, donde encontraron dos toneladas y media de droga en procesamiento, además de productos químicos utilizados para convertir la pasta básica de coca en cocaína. Los habitantes de la finca fueron detenidos por el Ejército.

} Titular

} Resumen  
entrada

} Relato en orden  
cronológico

Estos ejemplos ponen de manifiesto los dos modos típicos de estructuración de las noticias.

Las actividades N<sup>o</sup>20 a N<sup>o</sup>25 se refieren al cuerpo de la crónica y proponen que el alumno descubra su organización. Para ello se ejercita el reconocimiento de los hechos narrados, la importancia que se les otorga, la relación que mantienen entre sí, el uso de los tiempos verbales en estas narraciones (en particular, la utilización del pretérito pluscuamperfecto para indicar una acción anterior a otra en el pasado). También se retoma lo estudiado en módulos anteriores sobre los sustantivos y su empleo en la crónica, como formas de referencia de los participantes en la narración. Estas actividades tienen por objeto promover la reflexión sobre el género "crónica". El conocimiento de la estructura de los textos es necesario para reconocer las diferentes narraciones y sus usos, y es uno de los factores intervinientes para la comprensión de los mismos. Es importante señalar que las fuentes de dificultades durante el proceso de comprensión lectora pueden provenir de las experiencias previas del lector y de sus conocimientos, o bien de las características de los textos. El lector experto o entrenado en la lectura de determinado tipo de textos tiene expectativas sobre la organización de la información de dichos textos y puede formular hipótesis que le permitirán desentrañar el significado del texto y recordarlo después de su lectura.

Por todo esto, el Módulo 3 propone que el alumno conozca los esquemas típicos que organizan este tipo de información periodística.

---

Para analizar las crónicas periodísticas con los alumnos se pueden tener en cuenta los siguientes elementos:

- Lugar: sección del diario, ubicación en que aparecen las crónicas periodísticas en las páginas.
- Análisis del titular, copete y sobretitular.
- Organización de la información de la crónica.
- Participantes que intervienen en los procesos narrados.
- El uso de los tiempos verbales y de las personas gramaticales en las crónicas.

Revisando cualquier diario, se observa que en la parte superior de cada página aparece el nombre del diario, el lugar, la fecha, el número de página y, por lo general, el nombre de la sección. El diario recurre a las secciones para clasificar la información. Cada sección de un diario agrupa textos diferentes, pero que se ocupan de temas afines: deportes, política nacional o internacional, economía, policiales, etc.

Al mismo tiempo que clasifican la información, las secciones sirven para orientar la lectura. Funcionan como breves indicaciones que advierten sobre cómo se pretende que sean leídos los textos que reúnen. Una crónica deportiva sobre las barras bravas que figura en la sección policial, por ejemplo, estará indicando que la empresa periodística evalúa el hecho como policial más que como deportivo. Este sistema de clasificación de la información periodística es importante para que el alumno sepa cómo y dónde obtener la información precisa, más allá de que coincida o no con el criterio clasificatorio empleado.

Cabe recordar que en todos los diarios existe una preocupación por publicar lo más pronto posible (de ahí que compitan en la búsqueda de la primicia) la crónica de un suceso. En otros medios, como la radio y la televisión, se suele narrar en presente, en el mismo momento en que ocurren los acontecimientos e incluso en el mismo lugar de los hechos. Los diarios no tienen esta posibilidad de narrar "en vivo y en directo" ya que la narración de la crónica es necesariamente posterior a los hechos y la publicación del diario se efectúa por la tarde o al día siguiente. Esta es la causa por la cual la crónica periodística escrita está narrada en pasado.

Sería interesante también detenerse en el fenómeno de "preparación" que los medios masivos de comunicación hacen de la información. El "hecho real" sufre diversas transformaciones para alcanzar la dimensión de "hecho informativo". Estas transformaciones obedecen a múltiples causas, pero se destacará, para que usted trabaje con los alumnos, la "manipulación" que los medios ejercen sobre los hechos de la "realidad" a fin de adecuarlos a los intereses del medio, a partir de una cierta efectividad buscada que persigue incidir en la opinión de quienes reciben la información.

El director de un diario y los jefes de redacción son quienes deciden qué se va a privilegiar en la publicación. Si se comparan los titulares de las primeras planas de diversos diarios, se comprobará que cada medio realizó una lectura particular de los hechos que se convirtieron en noticias y que cada uno distribuyó la información de manera diferente. Esta distribución de la información en el espacio de la página es una de las maneras de establecer prioridades, junto al uso de diferente tipografía y tamaño de letras.

Como se señaló en la Introducción de este módulo para docentes respecto del relato histórico, se ha centrado el trabajo en cómo operar con este tipo de texto antes de dedicarlo a la reflexión y al análisis pormenorizado del discurso histórico. Esto se debe a que seguramente el alumno se va a ver con más frecuencia en situación de leer y comprender este tipo de textos. En la medida en que logre acceder a ellos con progresiva fluidez y soltura, tendrá menos dificultades a la hora de producirlos por escrito. Es por ello que se propone un trabajo sistematizado con un libro de historia. La actividad N°26 tiende a que el alumno conozca las características de los libros para facilitar su uso en las prácticas de estudio. En especial, procura que comprenda el valor de la tapa, la contratapa y el índice como partes de un instructivo que permite anticipar en cierta medida el carácter de la información y la modalidad que ésta asumirá en el texto.

Se ha seleccionado para estas actividades un texto histórico, pues el trabajo en el área Lengua debe constituirse en un instrumento para mejorar el desempeño del alumno en las otras áreas. Usted puede orientarlo para que reflexione sobre las características de los textos de este tipo y pueda recurrir a las estrategias practicadas en el área Lengua para resolver actividades de otras áreas.

El texto histórico sobre el que se trabaja en el Módulo 3 completa la descripción de los géneros narrativos no ficcionales, que se inició en el módulo con el trabajo sobre la crónica. Es importante recalcar que este tipo de relatos es el producto de una interpretación de hechos ocurridos en un pasado más lejano que los que habitualmente refieren los textos periodísticos. Además, si bien se centralizan en responder a la pregunta "¿qué pasó?"-como ocurre en la crónica-, lo hacen para un público que tiene exigencias y propósitos diferentes de los que habitualmente regulan la lectura de los textos periodísticos.

### ***El relato histórico***

El relato histórico forma parte de los textos de información científica. Esta categoría incluye textos cuyos contenidos provienen del campo de las ciencias en general y que pueden pertenecer a diferentes géneros: manual, ensayo, tratado, etc. El Módulo 3 trabaja con un manual de historia y las actividades que se proponen tienden a que el alumno adquiera y desarrolle estrategias de lectura y reducción de textos que le permitan mejorar el modo de estudiar.

Estos textos de información científica tienen algunas características comunes a todas sus variedades: en ellos predominan las oraciones de estructura bimembre y se prefiere el orden sintáctico clásico: sujeto-verbo. Se componen de frases claras, que no sean ambiguas sintáctica o semánticamente.

Su vocabulario es preciso. Generalmente estos textos no incluyen vocablos a los que se les pueda atribuir una variedad de significados, y de no ser posible esto, establecen, mediante definiciones operatorias, el significado que se le atribuye al término en ese contexto.

---

El relato histórico es una narración que informa acerca de acontecimientos pasados. Establece relaciones de continuidad entre hechos comprobables que, al aparecer relacionados entre sí por el hilo de la narración, constituyen un todo inteligible.

La historia responde a la pregunta acerca de cómo se generó un suceso, relatando los hechos anteriores a éste: la progresión en el desarrollo de la información del texto nos permite conocer las relaciones entre los hechos concretos y establecer las distintas etapas de una secuencia de acontecimientos, comprendiendo causas, estado de cosas anterior a ellos y consecuencias conocidas o posibles.

La continuidad del relato histórico está dada en el texto tanto por la permanencia de los mismos agentes en toda una serie de acciones como por la conexión temporal y causal de los hechos.

Las fuentes del relato son documentos reinterpretados por el historiador, quien no se incluye en la narración para dejar que los hechos "hablen por sí mismos", creando de este modo un efecto de realidad, pues el relato histórico, a diferencia del cuento, evita la presencia explícita de elementos subjetivos.

Es necesario señalar, sin embargo, que el narrador organiza el relato a través de un proceso individual de selección y combinación de hechos y encuadres. Su óptica, por consiguiente, permanece en el relato por más impersonal y objetivo que éste intente ser.

Los contenidos del relato histórico pueden ser sometidos a criterios de verdad mediante la confrontación de datos. Estos textos se rigen por el principio de veracidad, a diferencia del cuento y de los otros géneros de ficción, que se rigen por la verosimilitud.

Como se ha señalado anteriormente, el texto histórico se analiza en el Módulo 3 a partir del trabajo sobre el libro. Los libros son la herramienta privilegiada de acceso al conocimiento. Es importante que el alumno conozca los elementos que integran este tipo de publicaciones para que se familiarice con la estructura de los libros, los comprenda y pueda hacer un uso más crítico de ellos.

Los libros presentan, junto a su cuerpo principal, una serie de textos acompañantes -tapas, contratapas, índices, prólogos, notas, dedicatorias, epígrafes, apéndices etc.- que funcionan como guías para la lectura.

La tapa de un libro incluye habitualmente tres menciones obligatorias: el nombre del autor, el título de la obra y el sello editorial; a ellas puede agregarse, de haberlo, el nombre de la colección.

El título es el elemento más visible y, como el conjunto de la tapa, se dirige al público en general; además, figura en el lomo del libro. El título circula a través de catálogos y por vía oral. Para el lector es la primera clave del contenido del libro.

---

Según Maite Alvarado<sup>2</sup>, el título tiene tres funciones: a) identificar la obra (la principal); b) designar su contenido; c) atraer al lector. El título puede no ser atractivo, e inclusive puede no guardar relación con el contenido del texto, pero siempre será el modo de identificarlo. Según el género de la obra y el público al que se dirija, el título puede variar la función, ya que los títulos de obras literarias buscan atraer más que los de obras teóricas o científicas, que suelen privilegiar la claridad antes que la originalidad.

El subtítulo tiene la finalidad de aclarar el título cuando éste no es claro o interesa especificar de qué tipo de texto se trata: ensayos, cuentos, etc.

La contratapa se ocupa, por lo general, de comentar brevemente el texto: resume el argumento en el caso de la narrativa, analiza los aspectos más relevantes y emite juicios de valor que suelen extenderse a toda la obra del autor. Su finalidad es tanto informativa como persuasiva, dado que llamar la atención del lector es una de las funciones predominantes de la contratapa.

El índice es una tabla de contenidos o el listado de los títulos del texto por orden de aparición, con la indicación de la página correspondiente. Puede estar al comienzo o al final del libro. Facilita al lector la búsqueda de los temas de su interés en el texto. También cumple una función organizadora de la lectura, ya que arma previamente el esquema del contenido del texto, sobre todo cuanto más articulado esté en partes o capítulos. En definitiva, el índice permite efectuar una mirada que dé una idea general del contenido.

El índice puede ser un listado de palabras en orden alfabético con la indicación de las páginas en que aparecen mencionadas. El índice analítico o temático es un listado de conceptos utilizados en el texto. El índice de autores o de nombres reúne autores mencionados y, en general, es característico de obras que plantean un enfoque histórico de un tema, una teoría o una ciencia.

Las primeras páginas de un libro llevan indicaciones editoriales como el título de la colección, el nombre del director de la colección, la mención de la tirada, la lista de obras del autor, la de obras publicadas en la misma colección, menciones legales, si es traducción, el título original y el nombre del traductor, fechas de ediciones anteriores, lugar y fecha de la actual y dirección editorial. En algunos libros, figuran en las primeras páginas los datos biográficos y bibliográficos del autor.

### ***El capítulo***

El módulo propone finalmente una secuencia de actividades (Nº27 a Nº31) cuyo objetivo es la reducción de la información de un texto histórico. Para ello selecciona un capítulo del libro con el que el alumno ha trabajado en las actividades anteriores. Ellas se centralizan en la noción de párrafo y la reconstrucción de la información básica que aporta, en la identificación de los participantes de los hechos y su rol, y en la posibilidad de construir una frase que refleje brevemente el desenlace de los acontecimientos.

<sup>2</sup>El desarrollo de estos contenidos está basado en: Alvarado, Maite, **Paratexto**, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras U.B.A., 1994

---

## Para escribir mejor

---

Las actividades N°32 y N°33 sistematizan lo que el alumno ha estudiado en el Módulo 2 sobre acentuación de palabras. El alumno deberá interpretar la información que figura en un gráfico y aplicarla para la resolución de las consignas de las actividades.

La actividad N°34 propone que el alumno identifique uno de los casos especiales de acentuación: el hiato.

En el módulo anterior el alumno trabajó con **acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas**. En el Módulo 3, el trabajo se centra en la acentuación de palabras que presentan hiato.

Es sabido que las vocales pueden ser abiertas (también llamadas fuertes) -*a, e, o*- o cerradas (también llamadas débiles)- *i, u*- y que, cuando se produce **la concurrencia de una vocal abierta y una vocal cerrada, de una cerrada y una abierta o de dos cerradas**, esto da lugar a la aparición de una sílaba llamada **diptongo**. Su característica específica es que se pronuncian ambos sonidos como si se tratara de uno y que tampoco son divisibles en el momento de la escritura. Por ejemplo:

baile bai - le  
flauta flau - ta  
peine pei - ne  
hoy hoy [conviene recordar que la *y* funciona en este caso con el mismo sonido que *í*]

Cuando la vocal abierta (o fuerte) lleva tilde, el diptongo también se mantiene. Por ejemplo:

comió co - mió

Ahora bien, cuando la mayor intensidad de pronunciación cae en la vocal débil, el diptongo ya no existe pues ésta funciona como vocal fuerte (**dos vocales fuertes no forman diptongo**). Allí entonces se produce un **hiato** (un quiebre). Por ejemplo:

comía co - mí - a

Para que esto quede más claro para el alumno, se puede trabajar con palabras como las que siguen para ver así ambos fenómenos:

<i>Diptongo</i>	<i>Hiato</i>
Sabia	Sabía
Tenia	Tenía
Continua	Continúa



---

Volviendo a las tres palabras del ejemplo anterior que presentan **hiato** (sabía/tenía/continúa), la tilde colocada contradice lo dicho en el Módulo 2 respecto de la acentuación de palabras graves: se trata de palabras graves terminadas en vocal y no deberían llevar tilde por regla general. Sin embargo, lo hacen porque ésta sirve precisamente **para marcar la inexistencia del diptongo**.

Una vez resueltas las actividades del módulo, usted puede sugerir a los alumnos actividades de revisión de la acentuación ortográfica de los textos escritos por ellos para ésta u otras áreas. Resulta interesante también que resuelvan actividades en las que deban justificar, recurriendo a las reglas aprendidas, la acentuación ortográfica de las palabras de un texto.

---

## EVALUACIÓN

---

Los alumnos han estado en contacto con diferentes géneros narrativos. Si su habilidad narrativa se lo permite, resulta interesante proponerles actividades que impliquen la transformación de un texto. Este tipo de ejercicios hace posible evaluar la comprensión lectora y ampliar el vocabulario y las estrategias de organización textual. Por ejemplo:

Dado el siguiente relato histórico, escribir una crónica periodística, para un diario barrial o escolar, sobre el tema:

*Francisco Sierra, (1813-1891) el "médico del agua fría", el "Gaicho Santo" de Pergamino, provincia de Buenos Aires, el "resero del infinito", logró popularidad como curador en la campaña bonaerense en sus comienzos, para luego extender su fama por todo el país. Se inicia en la profesión luego de haberse autoimpuesto un período de aislamiento con motivo de un desengaño sentimental. Reunió condiciones de "vidente", "manosanta" y "viejo sabio", aunque él se declaraba espiritista, poseedor de "poderes curativos". Los elementos que con más frecuencia utilizaba durante sus entrevistas terapéuticas eran el agua fresca, que extraía del aljibe de su estancia El Porvenir (cerca de Pergamino), y la sugestión provocada por el magnetismo de su voz, su mirada profunda y sus largos cabellos y blanca barba.*

*Desde los más apartados rincones del país acudía la gente para atenderse con el "Gaicho Santo", quien, prodigando fe y aliento entre sus pacientes junto con la ayuda material (vestimenta, alimentos), encaminó su labor hacia la acción comunitaria transmitiendo su saber y facultades a diversos discípulos que practicaron el arte de curar en diversos partidos de la provincia.*

Junto a las actividades de comprensión y producción de textos, es conveniente trabajar los contenidos referidos al eje *Lengua* y al eje *Normativa para la escritura*. Este trabajo puede hacerse a través de actividades de subrayado o de clasificación de elementos del texto.



---

## BIBLIOGRAFÍA

---

Alvarado, Maite, **Paratexto**, Buenos Aires, Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 1994.

Este libro se ocupa de describir los textos que acompañan el cuerpo principal del libro: tapa, contratapa, índice, prólogo, dedicatoria, entre otros. Aporta elementos para desarrollar la competencia lectora y sistematiza las formas de acercamiento al libro como una herramienta de acceso a un saber específico.

Marro, Mabel S. y Dellamea, Amalia B., **Producción de Textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma**, Buenos Aires, Editorial Docencia, 1993.

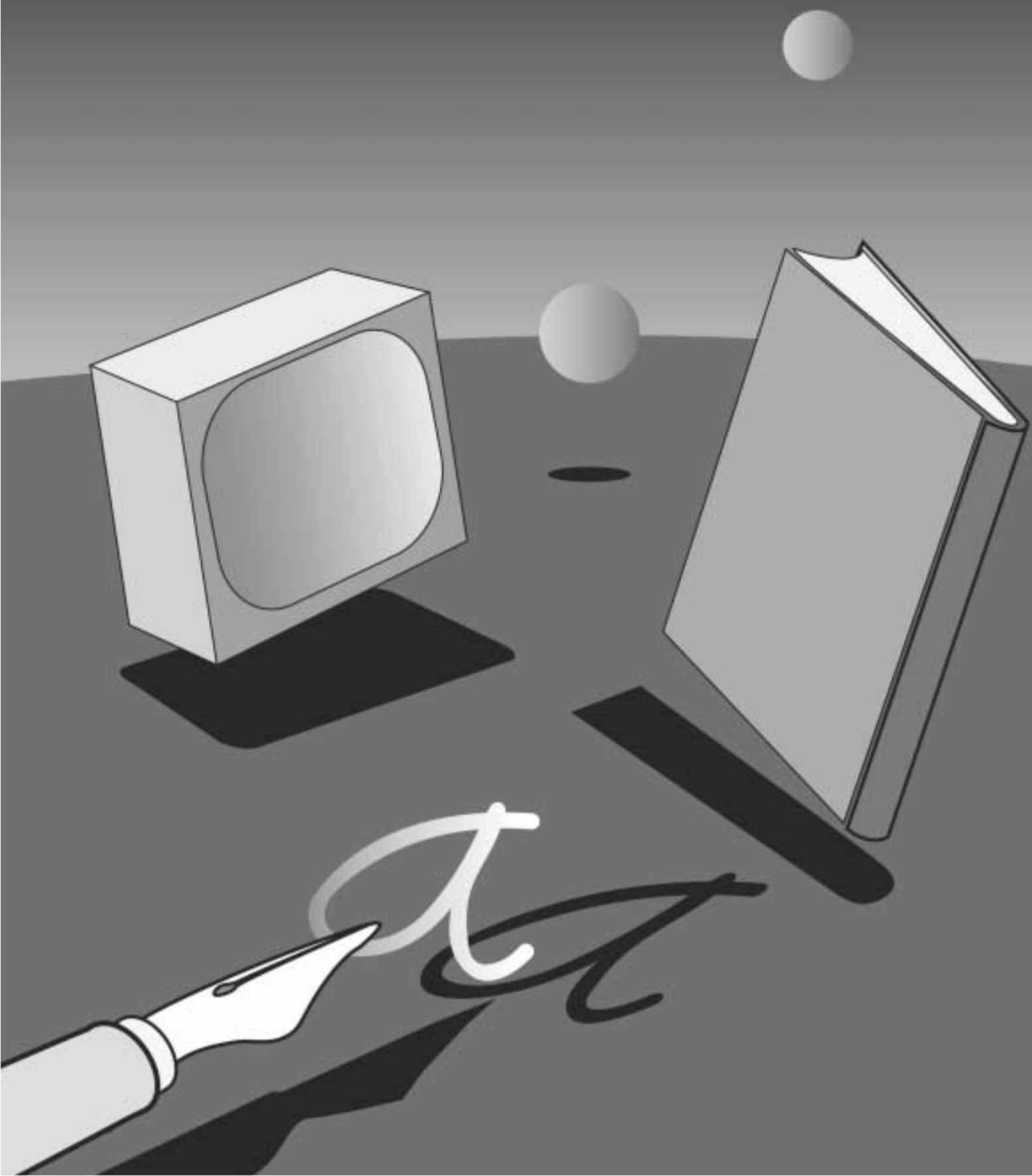
Este libro está diseñado para un proyecto de educación a distancia y se propone capacitar a docentes en la enseñanza de la escritura de textos periodísticos, haciendo hincapié en los procesos de construcción textual y los aspectos macroestructurales.

Zamudio, Berta y Pacho García, Sebastián, **Normativa, los sonidos de la lengua, su uso y su escritura**, Buenos Aires, 1989.

Este libro está estructurado como guía de estudio y se propone sistematizar el conocimiento de las normas que regulan el lenguaje como medio de expresión y de comunicación. Desarrolla los planos gráfico, fónico, morfológico, sintáctico, semántico y léxico del lenguaje.

# MÓDULO 4

---



---

## ÍNDICE

---

---

Introducción	87
Contenidos y actividades	88
<i>¿Qué es la descripción?</i>	88
<i>¿Para qué se describe?</i>	90
<i>¿Cómo se describe?</i>	92
<i>La descripción del lugar</i>	92
<i>Las cualidades</i>	95
<i>Vocabulario: las palabras</i>	99
<i>El orden en la descripción</i>	99
<i>La descripción de objeto</i>	100
Para escribir mejor	104
Evaluación	107
Bibliografía	109

---



---

## INTRODUCCIÓN

---

En los tres primeros módulos para alumnos se analizó la narración y se elaboraron las características de algunos géneros narrativos.

En este módulo se trabaja con el discurso descriptivo. Las actividades diseñadas tienden a orientar al alumno en el reconocimiento de las características formales de la descripción (de lugar y de objeto). Se estudiará en qué consiste *describir*, cómo se organiza una descripción y para que se la utiliza.

Dentro del eje *Discurso* se trabajan contenidos referidos a las descripciones en diferentes situaciones de comunicación, y se retoma lo que ya ha sido presentado en módulos anteriores respecto de: emisor / destinatario / intención / finalidad. Los contenidos que desarrollan aspectos discursivos se organizan a partir de las siguientes cuestiones básicas: 1) ¿qué es describir?; 2) ¿para qué se describe?; 3) ¿cómo se describe?

- 1) La primera remite a todo lo que tiene que ver con la presentación de la descripción como un uso de la lengua. Así como la narración respondía a la pregunta **¿qué pasó?**, la descripción se relaciona con la pregunta **¿cómo es?**
- 2) Respecto de “para qué se describe”, se estudia todo lo referido a la intención -fundamentalmente informativa- y a la finalidad de la descripción para abordar los dos géneros descriptivos: *descripción de lugar* / *descripción de objeto*.
- 3) Relacionado con “cómo se describe”, se presenta todo lo que hace a un proceso de descripción. Partiendo de la pregunta antes planteada, se aíslan del objeto o lugar por describir elementos, características y, eventualmente, según el género de que se trate, funciones de dichos elementos.

Con respecto de los contenidos del eje *Texto*, se continúa trabajando la coherencia y la cohesión textual -estudio ya iniciado en los módulos que presentaron la narración-; en este caso se analizan textos descriptivos. Del mismo modo en que se trabajó el orden en la secuencia de acciones en una narración, en el módulo 4 para alumnos se toma el orden en la descripción: de lo general a lo particular, de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo, etc.

En el eje *Lengua* se retoma todo lo tratado respecto del reconocimiento y el empleo de sustantivos. Dado que en el módulo se introduce la descripción, se prioriza el trabajo con otras categorías de palabras (adjetivos y adverbios -o frases adverbiales-) que resultan importantes a la hora de caracterizar un objeto o un lugar.

En relación con el eje *Normativa para la escritura*, luego de una revisión de la acentuación general de palabras -agudas, graves y esdrújulas- y también de las palabras con hiato, en este módulo se propone trabajar la acentuación de monosílabos con la presentación de sus reglas específicas.



---

En síntesis:

<i>Discurso</i>	<i>Texto</i>	<i>Lengua</i>	<i>Normativa para la escritura</i>
Descriptivo • Géneros descriptivos • Descripción de lugar • Descripción de objeto	Estructura de la descripción de lugar: lugar / elementos / características / ubicación  Estructura de la descripción de objeto: partes o elementos / características / funciones.	Clases de palabras • Sustantivos (propios, comunes) • Adjetivos calificativos  • Adverbios de lugar (frases adverbiales)	Acentuación • Acentuación de monosílabos

El módulo 4 para alumnos tiene como objetivos que el alumno:

*Reconozca las características del discurso descriptivo.*

*Reconozca la diferencia entre narrar y describir.*

*Reconozca en un texto descriptivo elementos de la situación de comunicación en que éste se produce: emisor / destinatario / intención / finalidad.*

*Describa “objeto” y “lugar” mencionando características de los elementos que los componen.*

*Elabore un texto descriptivo de acuerdo con un orden determinado.*

*Lea y comprenda textos descriptivos.*

*Reconozca diferencias genéricas entre distintas descripciones.*

*Utilice correctamente sustantivos, adjetivos calificativos y frases adverbiales.*

*Acentúe correctamente palabras monosílabas.*

---

## CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

---

### *¿Qué es la descripción?*

Dentro del eje *Discurso*, se han privilegiado los discursos narrativo y descriptivo debido, entre otros motivos, a lo extendido de su empleo y la familiaridad que ciertamente tiene con ellos el alumno. Ya se ha expresado que los dos interrogantes a partir de los cuales se organiza cada uno de estos tipos de discursos, “¿qué pasó?” o “¿cómo es?”, van a originar, en situaciones distintas, un repertorio muy amplio de géneros. En el primer libro (módulos 1, 2 y 3 para alumnos),

---

dentro de lo que es discurso narrativo, se trabajaron el cuento, la leyenda, la fábula, la crónica periodística y el relato histórico. En el segundo libro, se desarrolla, dentro de lo que es el discurso descriptivo, la descripción de lugar y de objeto en sus diferentes formas.

En el módulo 4 para alumnos se parte de tres situaciones de la vida cotidiana: en un caso, un locutor de televisión informa sobre los rasgos de un menor, llamado Joaquín, que se extravió en el partido de José León Suárez; en otro, un folleto publicita a “Mundo Marino” -oceanario ubicado en San Clemente del Tuyú, en la costa atlántica de la provincia de Buenos Aires-; y, por último, otro folleto muestra las partes o elementos de una licuadora eléctrica.

En los tres textos se propone una descripción. Más allá de las diferencias específicas de formato genérico, se trata en cada caso de mostrar “cómo es” aquello de lo que se está hablando. La idea de proponer estos diferentes tipos descriptivos tiene como finalidad que el alumno pueda reconocer que el discurso descriptivo se utiliza de distintas formas y con diferentes intenciones para el logro de un objetivo específico dentro de situaciones cotidianas. El propósito central en este tipo de discurso es dar a conocer las características de lo que se busca describir. Esto puede verse en otros ejemplos:

Barrio Estación casa, teléf., cocina comedor, 3 dormitorios, 2 baños. Terraza. Sup. cub. 90 m <sup>2</sup> . Avda. San Martín 867. Ver de 15 a 18 hs. Sol Propiedades T.E. 23315 / 24186.
---

<sup>1</sup>

### *Las proteínas<sup>2</sup>*

*Son sustancias orgánicas cuaternarias formadas por moléculas de complejísima estructura en las que intervienen grandes cantidades de átomos.*

*Puede considerarse a las moléculas de proteína como una larga cadena formada por la unión de numerosos eslabones diferentes. Cada uno de estos eslabones es una molécula de aminoácidos.*

*Se conocen unos veinte aminoácidos diferentes. Varios de ellos pueden intervenir en la constitución de una proteína, ordenados de acuerdo con una secuencia específica e individual determinada por el código genético de la célula.*

- a) *Llueve en el mar con un murmullo lento.  
La brisa gime tanto, que da pena.  
El día es largo y triste. El elemento  
duerme el pesado sueño de la arena.<sup>3</sup>*

---

<sup>1</sup> Adaptación de un aviso clasificado.

<sup>2</sup> González - Rivas, **Biología 3**, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.

<sup>3</sup> Leopoldo Lugones, “Odas grises”, en **Libro de los paisajes, Obras poéticas**, Buenos Aires, 1958.

---

Describir quiere decir: “delinear, dibujar, figurar una cosa, representándola de modo que dé cabal idea de ella. Representar a personas o cosas por medio del lenguaje, refiriendo o explicando sus distintas partes, cualidades o circunstancias”.<sup>4</sup>

Un dibujo, una filmación, una fotografía, una pintura, pueden mostrarnos lugares, objetos, personas. La diferencia con un texto descriptivo hablado o escrito es que los primeros lo hacen apoyándose en la forma, el color, la imagen, mientras que en el caso de dicha producción textual la descripción se hace utilizando como eje la palabra.

Describir implica observar, seleccionar y, a veces, imaginar. En ese proceso de observación, de análisis, se hace una selección de elementos dado que no es posible describir todo lo que se ve. Elaborar una descripción implica básicamente dar a conocer los rasgos de un lugar, un objeto, un animal, una persona, vinculándolos entre sí con un orden determinado.

Toda descripción (no importa cuál sea su intencionalidad) consta de uno o varios elementos observados y de un observador, que es quien recorta o elige en qué aspectos se hará hincapié y cómo se los presentará. Cuando lo observado está fijo o quieto, se puede decir que el observador utiliza una cámara fotográfica. Cuando lo observado está en movimiento, se puede decir que el observador utiliza una cámara filmadora.

<i>Descripción</i>	
<i>Lo observado puede ser</i>	<i>El observador puede usar</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• un lugar,</li><li>• un objeto,</li><li>• un animal,</li><li>• una persona.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• cámara fotográfica (punto de vista fijo)</li><li>• cámara filmadora (punto de vista múltiple)</li></ul>

### *¿Para qué se describe?*

La actividad N<sup>o</sup>1 propone al alumno una primera aproximación a este tipo de textos, para lo cual se le pide que discrimine si responde a la pregunta “¿qué pasó?” o “¿cómo es?” De esta manera, comienza a diferenciar, por sus resortes básicos, descripción de narración -con esta última estuvo trabajando en los tres primeros módulos-. Es necesario que a la hora de producir un texto pueda reconocer si lo que necesita es narrar o describir. El no poder diferenciar ambos discursos suele acarrear dificultades. En principio, es importante que aplique esta discriminación a su producción en los módulos de las otras áreas.

Ahora bien, en cada uno de los casos que se presentan al principio del módulo para alumnos -locutor que describe al niño extraviado, folletos de “Mundo marino” y de la licuadora- pueden rastrearse a su vez diferentes finalidades de

---

<sup>4</sup> Real Academia Española, *Diccionario de la Lengua Española*, Madrid, Espasa Calpe, 1992.

---

la descripción en cuestión. Todos los recursos buscan dar información, pero también es importante ver para qué lo hacen.

El locutor de la televisión que informa sobre el niño extraviado pudo haberlo descrito de otra manera. Por ejemplo:

*“En un partido que está lejos de mi casa, se ha perdido un mocoso al que, cuando era bebé, llamaban Paquito. Es muy inquieto, casi insoportable; golpea a los niños más chicos y a veces escupe. Compra el pan todas las mañanas y es muy mal considerado por sus vecinos. Tiene una sonrisa que lo delata. Va vestido con unos pantalones que eran de su hermano, una remera fina que le regaló su tía Popi cuando volvió de Italia. Se ruega a quien pueda aportar información se dirija a...”*

Desde el punto de vista de la construcción sintáctica y de la coherencia textual, nada puede objetarse. Sin embargo, a pesar de que en este texto también se describe al niño extraviado, esta descripción no cumple con la función asignada en esa situación: ofrecer información con el objeto de que, si alguien se cruza con él, pueda identificarlo. Decir, por lo tanto, que “cuando era bebé (lo) llamaban Paquito”, que “es muy inquieto”, “casi insoportable”, que “golpea a los niños más chicos”, que “compra el pan todas las mañanas y es muy mal considerado por los vecinos” y que “tiene una sonrisa que lo delata” no es pertinente en el contexto “Niño perdido - necesidad de encontrarlo”, pues la información que se aporta (puede ser valiosa en otra situación) no es útil para el propósito que se persigue.

En la actividad N<sup>o</sup>1 un hombre describe a una mujer llamada Marcela: “morocha”, “no muy alta”, “ojos negros grandes”. En la situación c) alguien escribe una carta en la que describe un lugar con el fin de que otro sujeto pueda orientarse sin mayores dificultades. En la situación d) una mujer le describe a su amiga la casa que alquilaron: “tiene una salita, una habitación para los chicos y otra para nosotros...un patio”. En todas ellas se ve cuál es la finalidad específica de cada descripción.

Adeguar una descripción al destinatario, a la situación y al contexto donde será recibida, encuadrándola claramente dentro de una intención para el logro de una finalidad, garantiza la eficacia del texto. Para ver esto, se puede volver a los ejemplos de otros textos descriptivos que se presentaron en este módulo para docentes (el aviso clasificado, el texto sobre las proteínas, etc.). Si el aviso clasificado no logra dicha adecuación, resultará confuso. Si la selección de datos que en él se hace no resulta clara, tal vez dificulte la venta o se gastará más dinero del necesario en cantidad de palabras publicadas. Si la publicidad no ajusta su texto a lo que es necesario para la venta del producto pronunciado, esto redundará en perjuicio de las ventas. Si la caracterización de las proteínas que aparece en el fragmento citado no resulta adecuada, quien trabaje con él tendrá bajo nivel de comprensión de lo que se informa; entonces no servirá para lo que fue pensado.

El caso del fragmento del poema de Leopoldo Lugones requiere de una reflexión aparte. En primer lugar, se trata de un texto que no está escrito en prosa sino en verso. La descripción -como también la narración- puede hacerse tanto en una como en otra forma. Un poema puede ser narrativo o descriptivo según sea

---

lo que el autor pretenda. Puede ser un relato de hechos o acciones (narración), o la descripción de un lugar, un objeto, una persona, un estado de ánimo, una emoción o un sentimiento. En segundo lugar, es importante aclarar que se trata de una descripción literaria. Este género se diferencia del resto de las descripciones por su finalidad, fundamentalmente estética. Trasciende lo informativo respecto de la caracterización del objeto que se describe. Este tipo de textos no sólo busca dar a conocer cómo es lo que se describe, sino que también pretende provocar en quien lo lee una emoción o un sentimiento a partir de la imagen creada por la descripción.

Si bien en los módulos para alumnos se priorizó el trabajo sobre géneros descriptivos de corte instrumental -dada la necesidad que tienen de manejo de estos textos a los que se ven enfrentados con mucha mayor frecuencia-, es importante que tengan acceso a descripciones literarias en cuentos, poemas, etc., toda vez que se presente la oportunidad, ya sea leyéndolas o bien produciéndolas por escrito.

### *¿Cómo se describe?*

Como usted ya sabe, una descripción puede contener elementos reales e imaginarios.

¿Qué debe hacerse para que, cuando alguien describe algo, el que lee o escucha esa descripción se imagine cómo es lo descrito? Lo aconsejable es relacionar la descripción con los sentidos: la vista, el oído, el tacto, el olfato y el gusto. “¿Qué veo?”, “¿qué oigo?”, “¿qué toco?”, “¿qué huelo?” y “¿qué gusto?” son cinco preguntas que pueden orientar al alumno a la hora de producir un texto descriptivo. Por otro lado, es un buen modo de introducir al alumno en el reconocimiento de imágenes sensoriales (visuales, auditivas, táctiles, olfativas y gustativas) y darle la posibilidad de crearlas.

### *La descripción de lugar*

Comienza aquí el trabajo con uno de los géneros descriptivos que se presentan en el módulo para alumnos: la descripción de lugar. Para ello se proponen dos textos: uno que muestra características del paisaje mendocino y otro en que se describe una calle. Como ya se explicó antes, cada uno pertenece a tipos diferentes. El primero es una descripción de carácter predominantemente informativo, incluida en un folleto turístico, y el otro se inscribe dentro de la descripción literaria. Ambas toman un lugar como “objeto” de la descripción.

Lo que se propone en el trabajo que sigue en el módulo es que el alumno aisle de dicho lugar la ubicación, sus elementos, características de los mismos, lo que ya supone un proceso de observación y análisis. Es importante que se reconozca que el sustantivo nombra lo que se describe. De esta forma, el alumno comienza a discriminar con mayor nitidez cuál es el tema que se desarrolla en el texto, y en el caso de la descripción de Mariani de la calle Balcarce, por tratarse de un fragmento, puede ver cuál es el tema desarrollado en el párrafo.

La actividad N°2 presenta una propuesta en la que el alumno debe precisamente aislar elementos del lugar descrito. La importancia de este trabajo radica en que logre una actitud analítica frente a lo que “está observando” en el proceso de la descripción. Es decir, comprender la importancia de descomponer en partes y elementos menores, siempre que no pierda de vista la totalidad. La atención no debe dispersarse en una profusión de datos que lo hagan apartarse del núcleo temático tratado. Si esto ofreciera dificultades, pueden proponerse otros textos, como este fragmento del escritor brasileño Jorge Amado:

*En la rua Chile, extendiéndose hacia São Pedro, están las tiendas más refinadas, las grandes casas de modas, lujosas y caras. El pueblo no compra allí.*

*No puede pagar el lujo, explica la dueña de casa que toma el ómnibus para ir a la Baixa dos Sapateiros. Hay una sensible diferencia de precio. Tiendas y más tiendas, en gran proporción de árabes, casas de géneros, zapaterías, bazares donde todo está mezclado, cines populares, algunas pastelerías y panaderías. De tanto en tanto, se ven casas de familia. Y la multitud. La calle vive constantemente llena. Por allí pasan todos los ómnibus de la llamada línea del bajo: Lapinha, Santo Antonio, Barbalho, Estrada da Libertade, Calçada, y otros. Allí también está el Campo de Bombeiros, pintado de rojo, en una pequeña plazoleta al pie de la Ladeira da Praça.<sup>5</sup>*

<i>Lugar que se describe</i>	<i>Elementos</i>
*rua Chile	tiendas
	casas de modas casas de géneros ..... ..... ..... .....
* rua significa “calle”.	

Se pueden aprovechar también para este trabajo textos descriptivos de lugares de turismo de la zona, o bien propuestos en módulos de otras áreas. Esto facilitaría una profundización del tema tratado con una mejor comprensión del mismo. De esta forma, se enfatiza el carácter instrumental del área Lengua.

En los tres primeros módulos, por tratarse del discurso narrativo, se hizo hincapié en el reconocimiento y el uso de formas verbales, ya que éstos son contenidos clave para el desarrollo y la progresión de un relato. Es conveniente también orientar a los alumnos en el reconocimiento de los verbos en una descripción. Si bien su papel no es tan relevante como el que juegan dentro de una historia, lo cierto es que tienen importancia para sostener un texto descriptivo. Generalmente, el tiempo usado en él es el presente.

<sup>5</sup> Jorge Amado, **Bahía**, Buenos Aires, Losada, 1980.

---

*Llueve en el mar con un murmullo lento.  
La brisa gime tanto, que da pena.  
El día es largo y triste. El elemento  
duerme el pesado sueño de la arena.*

### *Las proteínas*

*Son sustancias orgánicas cuaternarias formadas por moléculas de complejísima estructura en las que intervienen grandes cantidades de átomos.*

*Puede considerarse a las moléculas de proteína como una larga cadena formada por la unión de numerosos eslabones diferentes. Cada uno de estos eslabones es una molécula de aminoácidos.*

*Se conocen unos veinte aminoácidos diferentes. Varios de ellos pueden intervenir en la constitución de una proteína ordenados de acuerdo con una secuencia específica e individual determinada por el código genético de la célula.*

*Tiene doble refinación, que le otorga suavidad.  
Más de cinco procesos de filtrado, que aseguran su pureza.  
Ningún aceite es tan claro, tan liviano, tan natural.  
Por eso podemos mostrarlo.  
Usted lo sabe. Y ahora, sabe por qué.  
Es muy claro.<sup>6</sup>*

*En la rua Chile, extendiéndose hacia São Pedro, están las tiendas más refinadas, las grandes casas de modas, lujosas y caras. El pueblo no compra allí.*

*No puede pagar el lujo, explica la dueña de casa que toma el ómnibus para ir a la Baixa dos Sapateiros. Hay una sensible diferencia de precio. Tiendas y más tiendas, en gran proporción de árabes, casas de géneros, zapaterías, bazares donde todo está mezclado, cines populares, algunas pastelerías y panaderías. De tanto en tanto, se ven casas de familia. Y la multitud. La calle vive constantemente llena. Por allí pasan todos los ómnibus de la llamada línea del bajo: Lapinha, Santo Antonio, Barbalho, Estrada da Libertade, Calçada, y otros. Allí también está el Campo de Bombeiros, pintado de rojo, en una pequeña plazoleta al pie de la Ladeira da Praça.”*

También puede usar el pretérito imperfecto.

*Sobre el agua verdosa de la piscina flotaban trozos de papel, servilletas, un periódico abierto, taponés de corcho, una gasa higiénica con la roja huella de su uso, una damajuana de Dom Perignon que, flotando horizontalmente, con medio cuello de fuera, no acaba de hundirse. Y todo, entre restos informes de adornos, guirnaldas, claveles marchitos, alegorías, oropeles de cotillón.<sup>7</sup>*

<sup>6</sup> Basado en el aviso publicitario de aceite Natura.

<sup>7</sup> Alejo Carpentier, *La Consagración de la Primavera*, México, Siglo XXI, 1978.

---

## *Las cualidades*

Se presenta ahora una categoría de palabras diferentes de las que el alumno trabajó en los tres primeros módulos. En éstos, como se dedicaban a la narración, el eje pasaba por sustantivos (participantes) y verbos (acciones). En este caso, por tratarse del discurso descriptivo, el sustantivo nombra el objeto de la descripción -lo descrito- y los elementos que lo componen. Pero, a su vez, éstos tienen características o atributos representados fundamentalmente por el adjetivo. Lo que se quiere resaltar es cómo cada categoría de palabras cobra, en cada uso de la lengua -descripción o narración-, perfiles más o menos relevantes. Esto puede verse en los fragmentos antes citados de Jorge Amado y de Alejo Carpentier.

Desde el punto de vista de la estructura, puede decirse que se describe un lugar (la rua Chile), sus elementos (“tiendas”, “casa de modas”, “casa de géneros”, “zapaterías”, “bazares”, “cines”, “pastelerías”, “panaderías”, “ómnibus”, “Campo de Bombeiros”, “plazoleta”, etc.) y los atributos de los mismos: “más refinadas”, “grandes”, “lujosas y caras”, “donde todo está mezclado” (proposición subordinada adjetiva dependiente del sustantivo “bazares”), “llena”, “pintado” y “pequeña”.

El texto de **La Consagración de la Primavera** brinda otra posibilidad de discriminación de elementos y atributos o sus características.

<i>Lugar que se describe</i>	<i>Elementos</i>	<i>Atributos o características de los elementos</i>
piscina	agua trozos periódico tapones gasa huella cuello restos	verdosa ..... ..... ..... ..... ..... .....

Desde un punto de vista semántico, es decir, atendiendo al significado, los adjetivos pueden clasificarse en dos grandes grupos: connotativos y no connotativos.

De esto se desprende que los adjetivos calificativos, que, como se señala en el módulo para alumnos, indican cualidades, son connotativos. En otros términos, “dicen” algo, expresan alguna particularidad del sustantivo al cual modifican. Un ejemplo: “El inigualable Jaime Torres fue premiado por su trayectoria”. La palabra que está subrayada -el adjetivo calificativo- señala una especificidad del sustantivo propio Jaime Torres.

Ahora bien, los adjetivos calificativos no son los únicos que pertenecen al grupo de los connotativos (también denominados “descriptivos”). Dentro de este



grupo se encuentran los adjetivos numerales, puesto que -como los calificativos- tienen contenido. Indican, como su nombre lo expresa, cantidad. Un ejemplo: “Tres alpinistas fueron rescatados por la gendarmería”. La palabra que está subrayada señala cuántos alpinistas fueron rescatados.

Existen otros adjetivos, los no connotativos, que no indican ningún rango o cualidad del objeto al que hacen referencia.

Los adjetivos posesivos, demostrativos e indefinidos pertenecen al grupo de los no connotativos. Un ejemplo: “Este alumno es brillante”. El término “este” no tiene contenido. Para comprenderlo, debemos o bien saber a qué palabras anteriores remite o bien conocer cuáles son las circunstancias en que se produce el enunciado.

En definitiva, y aun a riesgo de que pueda resultar demasiado simplificado, pueden clasificarse los adjetivos del siguiente modo:

<i>Adjetivos</i>	
<i>Connotativos</i>	<i>No connotativos</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Calificativos</li> <li>• Numerales: Ordinales Cardinales Partitivos Múltiplos Distributivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Posesivos</li> <li>• Demostrativos</li> <li>• Indefinidos</li> <li>• Relativos</li> <li>• Interrogativos</li> </ul>

Tanto el sustantivo como el adjetivo pueden sufrir variaciones. La Morfología se encarga de estudiar estas variaciones; por ejemplo, un mismo adjetivo puede adoptar dos formas: “el perro hambriento vagaba por las calles”, “la perra hambrienta vagaba por las calles”. Como se sabe, los adjetivos terminados en el morfema -unidad mínima de la lengua con significado propio- ‘o’ son masculinos; los adjetivos terminados en el morfema ‘a’ son femeninos. Ejemplo: lindo/a, feo/a, alto/a, bajo/a.

Vale hacer una aclaración; algunos adjetivos son invariables. Se los denomina adjetivos de terminación indiferente o neutra. Terminan en la vocal ‘e’ o en consonante.

“Ella era elegante”. “Él era elegante”. “Tu primo es capaz”. “Tu prima es capaz”. “El doctor es agradable”. “La doctora es agradable”. “José se compró un saco azul”. “Estela se compró una blusa azul”. Como se observa, la terminación no varía.

En lo que concierne al género (masculino / femenino) y al número (singular/plural), es sabido que el adjetivo debe concordar en ambos accidentes con el sustantivo al que modifica. Ejemplo:

“Su intervención oportuna evitó el desastre”.  
(sustantivo) (adjetivo)

---

Tanto uno como otro están en género femenino y número singular.

La actividad N°3 es útil para trabajar los accidentes del adjetivo -género y número-. Luego, la actividad N°4 amplía esto y pone el acento en la relación de concordancia entre sustantivo y adjetivo. La actividad N°5 retoma lo que el alumno trabajó en las dos anteriores y le propone aplicarlo utilizando el texto del folleto turístico de la provincia de Mendoza.

Quizás sea conveniente introducir los grados de significación de los adjetivos. Ejemplos: a) “El desfile fue interesante” (‘interesante’ señala una cualidad); b) “Este desfile fue más interesante que el otro” (se compara la cualidad entre dos objetos, hechos, sucesos, personas, etc.); c) “El desfile fue interesantísimo” (se eleva la cualidad a su más alto grado). En la oración “En el llano, hermosísimas plantaciones de viñedos, de frutales y alamedas embellecen el paisaje”, se utiliza este recurso con el fin de convencer al receptor del folleto de que no hay lugar más hermoso que Mendoza.

Los adjetivos pueden emplearse en tres grados de significación: 1) positivo; 2) comparativo; 3) superlativo.

El grado comparativo, a su vez, puede dividirse en: a) superioridad: “El área Lengua es más sencilla que el área Formación para el Trabajo”; b) igualdad: “El área Lengua es tan sencilla como el área Formación para el Trabajo”; c) inferioridad: “El área Lengua es menos sencilla que el área Formación para el Trabajo”.

El grado superlativo puede dividirse en: a) absoluto; b) relativo. El grado superlativo absoluto consiste en el agregado del sufijo “ísimo” al morfema-base del adjetivo calificativo. Ejemplo: “La derrota fue dignísima”. El grado superlativo relativo utiliza las formas “el más”, “el menos”. Ejemplos: “Vos sos el menos indicado para hablar de estas cosas”, “Imanol Arias es el más lindo de todos”.

La actividad N°6 apunta a que el alumno produzca textos descriptivos -en el ítem a) de un lugar que le agrada y en el ítem b) de un lugar que le desagrade-.

Es importante que el alumno comprenda claramente la funcionalidad de este tipo de textos, el para qué de su uso. En este sentido, es conveniente evitar enseñar ‘descripción’ fuera de la situación de comunicación en la medida en que la descripción no suele presentarse aislada, sino como un segmento dentro de un discurso más amplio que la contiene.

Tanto en la actividad N°6 como en la N°7 se profundiza en la descripción a partir de tareas de producción y de reconocimiento, incluyendo la idea de intención.

En la actividad N°6, el alumno debe producir dos textos: uno “a favor” de un lugar y otro “en contra”.

El alumno tendrá que prestar especial atención al uso y la elección de las palabras (en especial, de los adjetivos calificativos), pues de esto dependerá en gran medida su poder de persuasión. Un ejercicio clarificador puede consistir en

---

reemplazar los adjetivos elegidos -que van a orientar una lectura “positiva” en el texto a)- por sus antónimos. Por ejemplo: “El barrio, Pepa, es tranquilo, seguro, lindísimo para criar a nuestros hijos. Tiene negocios completísimos y cercanos. Los vecinos son solidarios, amables, de buen corazón”, puede transformarse en “El barrio, Pepa, es intranquilo, inseguro, feísimo para criar a nuestros hijos”.

Quizás se pueda incorporar el concepto de prefijo: morfema -unidad mínima de la lengua con significado propio- que se coloca antes del morfema-base. Algunos prefijos como “in”, “a”, “des”, “anti”, etc., implican o significan negación. De este modo, el alumno puede construir antónimos con facilidad. (Es necesario recordar que no siempre se puede utilizar este procedimiento; hay adjetivos que no lo permiten.) Y, simultáneamente, el alumno puede comprender que una palabra está compuesta, por lo general, por morfemas, entre los cuales se encuentran los prefijos -independiente, desordenado, amoral, antibiótico- y los sufijos: inteligentísimo, pequeñísimo, correctísima, etc.

La actividad N°7 continúa el trabajo cuya intención y finalidad es la descripción.

La actividad N°8 tiene como objetivo principal que el alumno reconozca el modo de organización de una descripción: lugar, elementos y características. Las características son, precisamente, las cualidades -representadas por los adjetivos calificativos-.

Sin embargo, en el caso de algunos de los elementos mencionados, sus atributos o características no están solamente representados por adjetivos calificativos. Por ejemplo:

casa de alquiler  
elemento

de cinco pisos  
atributo/característica

(Cabe aclarar que el nombre del elemento “casa de alquiler” ya incluyó un atributo y lo hizo propio; quedó incorporado al nombre casa /de alquiler. En el texto se toma todo “casa de alquiler” para señalar uno de los elementos que componen la calle descripta.)

Esta función de calificar o modificar al sustantivo en cuestión, en este caso, está indicada por una construcción de más de una palabra. Es importante que el alumno no circunscriba y limite dicha función sólo al adjetivo calificativo, ya que frecuentemente se dan casos como el citado más arriba en otros similares.

En la actividad N°9 se vuelve a relacionar la descripción con una situación de comunicación: el texto debe ser comprendido como el producto de la interacción comunicativa. El texto refleja sus propias condiciones de producción: ¿quién lo produce?, ¿a quién va destinado?, ¿en qué circunstancias se construye (cuándo, dónde)? y ¿para qué? son preguntas que, de algún modo, el propio texto responde. En esta actividad se trabaja con una descripción literaria. Conviene que el alumno pueda reconocer la diferencia respecto de la descripción del paisaje mendocino, por ejemplo. Es decir, importa que pueda vislumbrar la finalidad estética del texto de Mariani frente a la del folleto turístico, de corte más informativo.

---

La actividad N°10 tiende a la integración de los elementos de una situación de comunicación en el momento de producir un texto descriptivo, en la medida en que se incluyen circunstancias de enunciación (emisor / destinatario / intención / finalidad).

### ***Vocabulario: las palabras***

En la actividad N°11 el alumno debe completar el casillero con el nombre del lugar que contiene los distintos elementos, expresados por los sustantivos, que lo componen. Esta actividad permite, además, que el alumno reconozca la existencia de campos semánticos. Por ejemplo: “iglesia”, “escuela”, “casa” comparten “un haz de significados”. Está claro que tanto “iglesia” como “escuela” y “casa” son edificaciones. Difieren en cómo son y para qué se usan.

Los adjetivos calificativos “diminuto”, “estrecho”, “ancho”, “extenso”, “largo” y “bajo” también comparten un “haz de significados”. Aluden a formas y tamaños. Ello, obviamente, no ocurre, por ejemplo, con “simpático”, que se refiere a un modo de comportarse o de ser.

La actividad N°12 trabaja sobre el mismo procedimiento de descripción, pero ahora los términos están invertidos. Dado el lugar, hay que mencionar los elementos que lo componen.

La actividad N°13 retoma lo trabajado y propone la escritura de dos textos descriptivos explicitándole al alumno la finalidad de cada uno de ellos de modo que ajuste su producción al logro de un objetivo determinado.

En la actividad N°14 el alumno debe seleccionar el término adecuado. Y esto merece una profundización: ¿qué es lo que le marca cuál de las palabras que están en las llaves es la que corresponde utilizar en cada caso? Pues bien, por un lado, los conocimientos sobre geografía de San Luis que el alumno posea; por el otro, ciertas orientaciones que el mismo texto propone. Por ejemplo, el adjetivo calificativo “brillante” queda excluido debido a que no guarda una relación coherente con la proposición causal que lo sigue: “...pues la ocupan las sierras que forman el cordón occidental del sistema de Córdoba y San Luis”.

### ***El orden en la descripción***

Cuando se abordó el discurso narrativo en los tres primeros módulos para alumnos, se trabajó la organización de un relato dentro de una secuencia; así entonces se vio cómo los hechos que se narran no se presentan en forma caótica, sino que se articulan siguiendo un orden dado por la relación témporo-causal de las acciones.

Si bien no existe una norma que indique cómo debe ser la estructura de una descripción, sin embargo puede ser conveniente iniciar al alumno, aunque sea de un modo elemental, en el hábito de ordenar: de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, de “figura” a “fondo”, o viceversa. Se recomienda, entonces, ayudarlo a que ordene los diferentes elementos de acuerdo con los ejes espaciales

---

básicos y con la ubicación de quien describe en relación con lo descripto. Por ejemplo, la descripción que hace un adulto en poco puede parecerse a la de un niño, cuya perspectiva probablemente sea otra.

Una actividad complementaria puede consistir en la descripción de un mismo lugar desde la perspectiva de un gigante y desde la de un enano (esto puede llevar a la construcción de textos humorísticos, siempre útiles a la hora de hacer hincapié en el aspecto lúdico de la lengua).

La actividad N°15 permite, además de introducir la cuestión del orden en la descripción, incorporar una nueva categoría de palabras: el adverbio, específicamente el de lugar.

Esta nueva categoría de palabras, que muy probablemente no ofrezca mucha dificultad en su uso, se presenta para que el alumno identifique su función dentro de la descripción de un lugar. Se trata, además, de poder utilizarlas cada vez con mayor propiedad, para que reconozca la diferencia frente a las que ya trabajó: verbo, sustantivo y adjetivo. Éstas tienen modificaciones y accidentes morfológicos: el verbo varía según la persona (1<sup>ra</sup>, 2<sup>ra</sup> o 3<sup>ra</sup>) y el número, ya sea éste singular (yo, tú/vos, él) o plural (nosotros, vosotros/ustedes, ellos). El sustantivo y el adjetivo varían en género (masculino, femenino) y en número (singular, plural) El adverbio, en cambio, es invariable, no presenta accidentes morfológicos.

Las actividades N°16 y N°17 proponen la producción de dos textos. En este caso, además de la ejercitación para el uso de adverbios de lugar, se trabaja sobre una descripción de acciones para acceder a un determinado sitio. Es importante que el alumno elabore los textos teniendo en cuenta el orden en que éstas deben desarrollarse para que pueda lograrse el propósito planteado en la consigna.

### *La descripción de objeto*

Se ha señalado con anterioridad que toda descripción consta de uno o varios elementos observados y de un observador, que es el que los selecciona y ordena. Es el encargado de componer (distribuir una unidad en sus partes de la manera adecuada, construirla de determinado modo).

La descripción de objeto es semejante a la de lugar, excepto en un aspecto, que, como podrá deducirse, refiere su funcionalidad a un para qué, que se añade.

Para producir una descripción eficaz es fundamental la observación exhaustiva, pormenorizada, de los objetos. Es cierto que observamos lo que estamos dispuestos a captar y que estamos dispuestos a captar -y no se trata de un mero juego de palabras- lo que nuestras expectativas o hipótesis subyacentes nos lleven a buscar en el objeto. Se transcribe a continuación un párrafo de **El Principito**, de Saint-Exupéry.<sup>8</sup>

---

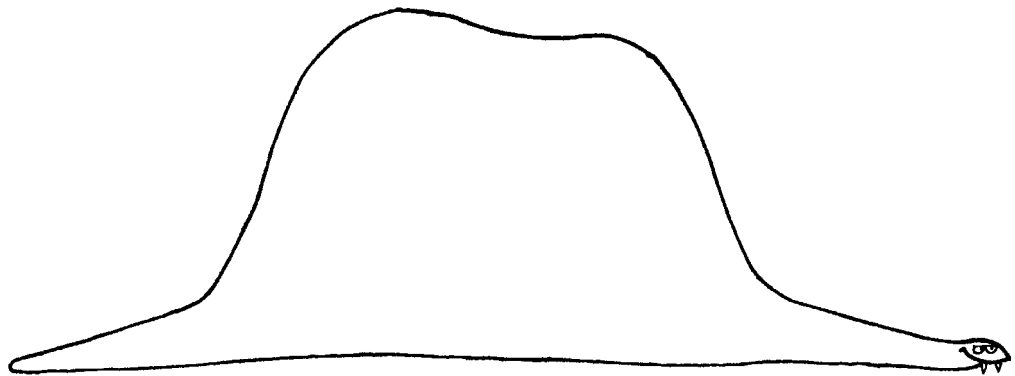
<sup>8</sup> Saint-Exupéry, **El Principito**, Buenos Aires, EMECE, 1968.

---

*Cuando tenía seis años, vi un magnífico dibujo en un libro sobre la selva virgen que se llamaba 'Historias vividas'. Representaba a una fiera. He aquí la copia del dibujo.*

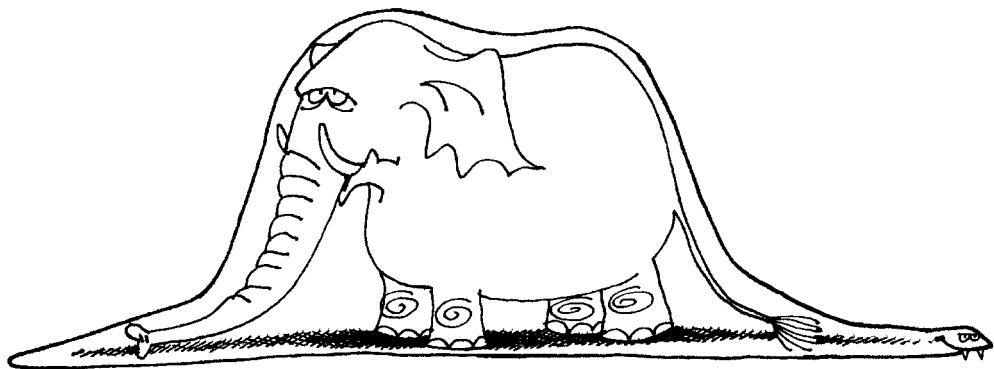
*En el libro decía: 'Las serpientes boas se tragan sus presas enteras, sin masticarlas. Después no pueden moverse y duermen los seis meses de la digestión.'*

*Reflexioné mucho entonces sobre las aventuras de la selva y, a mi vez, logré trazar con un lápiz de color mi primer dibujo. Mi dibujo número uno. Era así:*



*Mostré mi obra maestra a las personas mayores y les pregunté si mi dibujo les daba miedo.*

*Me respondieron: '¿Por qué un sombrero va a dar miedo?' Mi dibujo no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digería un elefante. Dibujé entonces el interior de la serpiente boa para que las personas mayores pudieran comprender. Ellas siempre necesitan explicaciones. Mi dibujo número dos era así:*



*Las personas mayores me aconsejaron dejar a un lado los dibujos de serpientes boas, abiertas o cerradas, e interesarme más por la geografía, la historia, el cálculo y la gramática. Fue así como abandoné, a los seis años de edad, una magnífica carrera de pintor.*

---

*Quedé desalentado por el fracaso de mi dibujo número uno y mi dibujo número dos. Las personas mayores jamás comprenden nada por sí solas, y es agotador para los niños tener siempre que darles explicaciones.*

*Tuve que escoger otro oficio y aprendí a pilotear aviones. Volé un poco por todo el mundo, y la geografía, en verdad, me sirvió de mucho. Aprendí a diferenciar, al primer vistazo, China de Arizona. Esto es muy útil si uno está perdido durante la noche.*

*Tuve así, a lo largo de mi vida, muchísimos contactos con muchísima gente seria. Viví mucho entre personas mayores. Las he visto muy de cerca. Esto no ha mejorado mucho mi opinión.*

*Cuando encontraba a alguien que me parecía un poco inteligente, hacía con él la experiencia de mi dibujo número uno que siempre conservé. Quería saber si era verdaderamente comprensivo. Pero siempre me respondía: 'es un sombrero'. Entonces no le hablaba ni de serpientes boas, ni de selvas vírgenes, ni de estrellas. Me ponía a su alcance, le hablaba de bridge, de golf, de política y de corbatas. Y la persona mayor se sentía muy contenta de haber conocido a un hombre tan razonable.*

No se trata específicamente de una descripción de un objeto, ya que es un relato en el que se hace referencia a un dibujo. Pero el texto resulta útil para rozar el tema de la imagen que crea una descripción. Es decir, lo que entiende quien recibe lo descrito no es único ni es transferible exactamente a la recepción de otro. En el proceso de construcción de esa imagen interna de lo que se describe, lo subjetivo cobra un papel fuerte y determinante. Resulta claro lo que ven los adultos a los que se refiere Saint-Exupéry en el dibujo, lo que pueden o quieren ver, y resulta una mirada muy codificada: a cada significante -o materia de la expresión- parecería corresponderle uno y sólo uno de los significados posibles.

Describir un objeto, por más simple que éste sea, implica un proceso bastante complejo. Nada se agota en una observación. Su tarea es promover e incentivar el interés del alumno por la observación (y no sólo en el área Lengua). La escritura en general, y la escritura de una descripción en particular, puede ser entendida como una *prueba de obstáculos*: primero, se elige el objeto (una botella, una mesa desvencijada, unos zapatos, una heladera, etc.); segundo, se enumeran los datos sensoriales posibles que pueda ofrecer el objeto. Para ello se ponen en juego todos los sentidos. Existe una tendencia a registrar sólo lo que aporta el sentido de la vista. Sin embargo, esto depende de cuál sea el objeto que va a ser descrito. Si se trata de una naranja madura, el sentido del gusto cobrará mayor relevancia que otros. En el caso de un mercado, por ejemplo, seguramente, además del sentido de la vista, intervendrá el del olfato en la construcción de imágenes. Si, en cambio, fuera necesario describir "las paredes de una gruta", es probable que interviniera fuertemente en esto el sentido del tacto; si se tratara de decir "cómo es una estación terminal de ómnibus" en horas pico, probablemente resaltarían las imágenes auditivas. Se organizan coherentemente las informaciones, luego se revisa lo producido y, de ser necesario, se introducen las correcciones adecuadas para dar una nueva versión textual (tal como se desarrolló en el Módulo 2 para docentes). El alumno debe convertir en hábito la lectura y la posterior revisión de lo que escribe. No existe el texto

---

“acabado”. Todo texto -y más aún en estas instancias de aprendizaje- es susceptible de ser mejorado en nuevas versiones, tantas como sean necesarias.

Para ampliar este trabajo con la descripción de un objeto, y, de ser posible, una instancia grupal de trabajo, una actividad complementaria puede consistir en lo siguiente: a) se forman grupos (en caso de que sea posible); b) se le entrega un objeto a cada uno de los grupos (un reloj antiguo, una cajita de música, un suéter tejido a mano, un ramo de flores, etc.); c) se le solicita a cada uno de los grupos que realice una descripción, procurando no decir explícitamente de qué objeto se trata; d) cada grupo, por intermedio de uno de sus integrantes, lee lo producido (vale aclarar que los otros grupos no deben saber qué objeto se le entregó); e) se le pide a cada uno de los grupos que identifique el objeto descripto a partir de lo expresado en la descripción.

Esta actividad puede servir para que el alumno compruebe los inconvenientes que supone, no sólo la producción, sino también la interpretación de un texto, en la medida en que lo que el emisor “sabe” es mucho más que lo que el receptor conoce. El mensaje lingüístico debe ofrecer ordenadamente una caracterización apropiada del objeto descripto.

Otra actividad complementaria, que puede ser formulada como un juego, puede denominarse “El buen vendedor”. Cada alumno elige un objeto, observa con máxima atención y escribe un texto descriptivo, en el que hablará de las bondades del producto (sobre todo, de las funciones -que pueden ser “inventadas”-) con el fin de convencer a los presentes de que lo compren. Un jurado, compuesto por tres o cuatro alumnos, determinará quiénes son “los buenos vendedores”.

La actividad N°18 propone un trabajo sobre un texto publicitario. En el ámbito de la publicidad, es muy importante poner sumo cuidado en las descripciones de los objetos promocionados, ya que, por su finalidad comercial, un texto confuso o poco eficaz puede perjudicar significativamente las ventas al provocar interferencias en la recepción del mensaje.

A continuación se plantea otra instancia de descripción, la de un objeto de uso; en este caso, una licuadora. Nuevamente son presentados los elementos que lo componen y también sus características. Pero, precisamente, por tratarse de este tipo de objeto, se brinda enseguida otra información que tiene relación directa con la función de cada uno de dichos elementos. Teniendo en cuenta estos contenidos, se proponen las tres actividades siguientes. En la actividad N°19 se profundiza en la descripción de objeto. El alumno debe unir el nombre de cada uno de los elementos que componen la licuadora -nombres que están acompañados de una definición- con la imagen (el signo icónico) correspondiente.

La actividad N°20 tiene como finalidad que el alumno comprenda que, en la descripción de un objeto de uso, no sólo se hace referencia a los elementos que lo conforman y a sus atributos, sino también a qué función desempeña cada uno de esos elementos.



---

La actividad N°21 apunta, por un lado, a que el alumno produzca una descripción de un objeto de uso y, por el otro, a que realice una tarea de discriminación, que consiste en identificar las partes, en reconocer las características de cada una de ellas y en indicar sus funciones.

Finalmente, se presenta la actividad N°22, en la que se retoma lo trabajado en las anteriores, sólo que esta vez el objeto de uso es elegido por el alumno. El motivo de la inclusión de este tipo de descripción que aparece en manuales de uso de diferentes objetos (radiograbadores, heladeras, herramientas, maquinarias, etc.) reside en la dificultad de comprensión que éstos generalmente entrañan. Si bien la propuesta que se hace en el módulo para alumnos no los abarca en su totalidad, y además trabaja con uno cuyo texto es muy simple, ciertamente sirve para crear la necesidad de trabajar también con este tipo de descripciones. Puede suceder que el alumno, no sólo en el ámbito de su casa, sino también en el de su trabajo, se vea ante la situación de tener que operar con un manual de uso y que, por las dificultades de comprensión que ofrece el texto, éste se haga inabordable. Es por ello que, de ser necesario, conviene ampliar esta propuesta extendiéndola a otros manuales de uso similares, que permitan al alumno alcanzar una progresiva idoneidad para operar con ellos, juntamente con una creciente comprensión de la información que brindan.

### **Para escribir mejor...**

---

Bajo este subtítulo, en el módulo para alumnos, se trabajan los contenidos correspondientes al eje *Normativa para la escritura*. Se retoman en el Módulo 4 los temas tratados en los tres módulos anteriores. Es por esto que las actividades N°23, N°24 y N°25 proponen trabajar la acentuación. En ellas se incluye la acentuación general de palabras agudas, graves y esdrújulas, y también la acentuación de palabras con hiato. El nuevo tema que presenta este módulo corresponde a la acentuación de monosílabos.

Las palabras pueden ser monosílabas (de una sola sílaba) o polisílabas (de más de una sílaba). En general, esto no ofrece dificultades de comprensión por parte del alumno ya que resulta del simple conteo de unidades silábicas de las palabras. Sin embargo, pueden existir casos en los que aparezcan dudas, sobre todo cuando se trata de palabras que contienen diptongo, lo que hace que su separación en sílabas produzca otros cortes diferentes de los habituales. Es por ello que muchas veces cuesta ver palabras como “cien”, “pues”, “fue” como monosílabos; pero, por la presencia del diptongo, resultan inseparables en unidades menores. Si el alumno presenta dificultades en el reconocimiento de estos términos, conviene detenerse en esto antes de avanzar sobre las reglas específicas de su acentuación.

Los monosílabos, por regla general, no llevan tilde. Esto se debe a que, por tener sólo una sílaba, no puede determinarse si se trata de palabras agudas, graves o esdrújulas. Es decir, es imposible determinar en ellos cuál es la última, la penúltima o la antepenúltima sílaba. Sin embargo, hay algunos monosílabos que sí llevan tilde, pero la tienen por otro motivo: para distinguir significados. Ocurre que hay un grupo de palabras de una sola sílaba que, según cómo se las use, significan una cosa u otra. Esto es lo que se pretende mostrar con las situaciones presentadas en el módulo para alumnos.

---

*Llevan tilde:*

mí: cuando se trata de la forma del pronombre de 1ª persona del singular (yo).

“¡Me lo vas a decir a mí!”

té: cuando se utiliza como sustantivo para nombrar la bebida o infusión.

“¡Qué rico es el té!”

sí: cuando es adverbio de afirmación.

“Sí, ya finalicé el Módulo 4.”

dé: cuando se trata del verbo dar.

“Es necesario que le dé el medicamento”.

tú: cuando se trata del pronombre de 2ª persona del singular.

“Tú partirás en el tren de las 10.30 hs.”

sé: cuando se trata del verbo saber o también del verbo ser. “Yo sé que Luis se fue de viaje.” “Sé buena. Alcanzame los zapatos.”

él: cuando se trata del pronombre de 3ª persona del singular.

“Él es el mejor compañero.”

más: cuando es adverbio de cantidad.

“Este mes cobraré el aguinaldo; por eso tendré más dinero.”

*No llevan tilde:*

mi: cuando se trata del pronombre posesivo o de la nota musical.

“Estoy haciendo arreglos en mi casa.” “No reconoció el mi.”

te: cuando se trata del pronombre personal de 2ª persona.

“¿Qué querés que te regale para tu cumpleaños?”

si: cuando se trata de la conjunción condicional o de la nota musical.

“Si cobro el viernes, podré prestarle \$50.” “El si sonó muy débil.”

de: cuando se trata de la preposición.

“En las vacaciones me iré de viaje.”

tu: cuando se trata del pronombre posesivo.

“Tu saco me parece hermosísimo.”

se: cuando se trata del pronombre personal de 3ª persona.

“Mi vecina se compró un auto.”

el: cuando se trata del artículo.

“El televisor se rompió anoche, por eso no vi la novela.”

mas: cuando se trata de la conjunción adversativa. “Vine mas no quería.”

En el módulo no se le dieron estas razones al alumno, sino que se le presentaron las distintas situaciones antes citadas para que en ellas pudiera discriminar los diferentes usos según el contexto. Sería conveniente por ello que registrara la acentuación correcta pensando en una situación en que se emplea tal o cual monosílabo de los citados (puede ser la que se sugiere en el módulo u otra similar). De este modo, es probable que, al recordar dicha situación, pueda discriminar si un monosílabo lleva tilde o no en el momento de escribirlo. Esto se ejercita en la actividad N°26. Luego, la actividad N°27 propone un texto para que el alumno coloque la tilde en las palabras monosílabas.

---

Seguramente no bastará con estas actividades para que el alumno logre acentuar correctamente palabras de una sola sílaba. Para ello será necesario insistir en que el alumno preste atención a esta particularidad en diferentes situaciones de escritura, sea en los módulos de Lengua o en los de otras áreas, o en cualquier otro texto que escriba, ya que los monosílabos son palabras de uso permanente.

---

## EVALUACIÓN

---

En el Módulo 4 se trabajó el discurso descriptivo, específicamente, la descripción de lugar y la descripción de objeto. Para evaluar los logros del alumno respecto de los contenidos desarrollados, es importante que el alumno:

- Discrimine entre qué es narrar y qué es describir, y pueda diferenciar un texto narrativo de uno descriptivo.
- Pueda visualizar dentro de una descripción elementos de la situación de comunicación en la que ésta se encuadra: emisor, destinatario, intención y finalidad.
- Pueda enunciar, a la hora de describir un objeto o un lugar, sus partes o elementos, así como también dar cuenta de sus características, o su función, en caso de tratarse de un objeto de uso, por ejemplo. Para esto es muy importante el empleo de sustantivos, adjetivos calificativos y frases adverbiales, principalmente.
- Elabore un texto descriptivo siguiendo un determinado orden para la presentación de los elementos que componen un objeto o un lugar, es decir, de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo, etc.
- Lea un texto descriptivo y logre aislar el “objeto” de la descripción y cuáles son las características que se le asignan.

Como se ha sugerido en los módulos anteriores, es conveniente que todo lo que se ha venido trabajando en la sección *Para escribir mejor* sea contemplado en el momento de evaluar: uso de la mayúscula y el punto, acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas, acentuación de palabras con hiato, acentuación de palabras monosílabas.



---

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

Bratosevich y Rodríguez Nicolás, **Expresión oral y escrita**, Buenos Aires, Guadalupe, 1975.

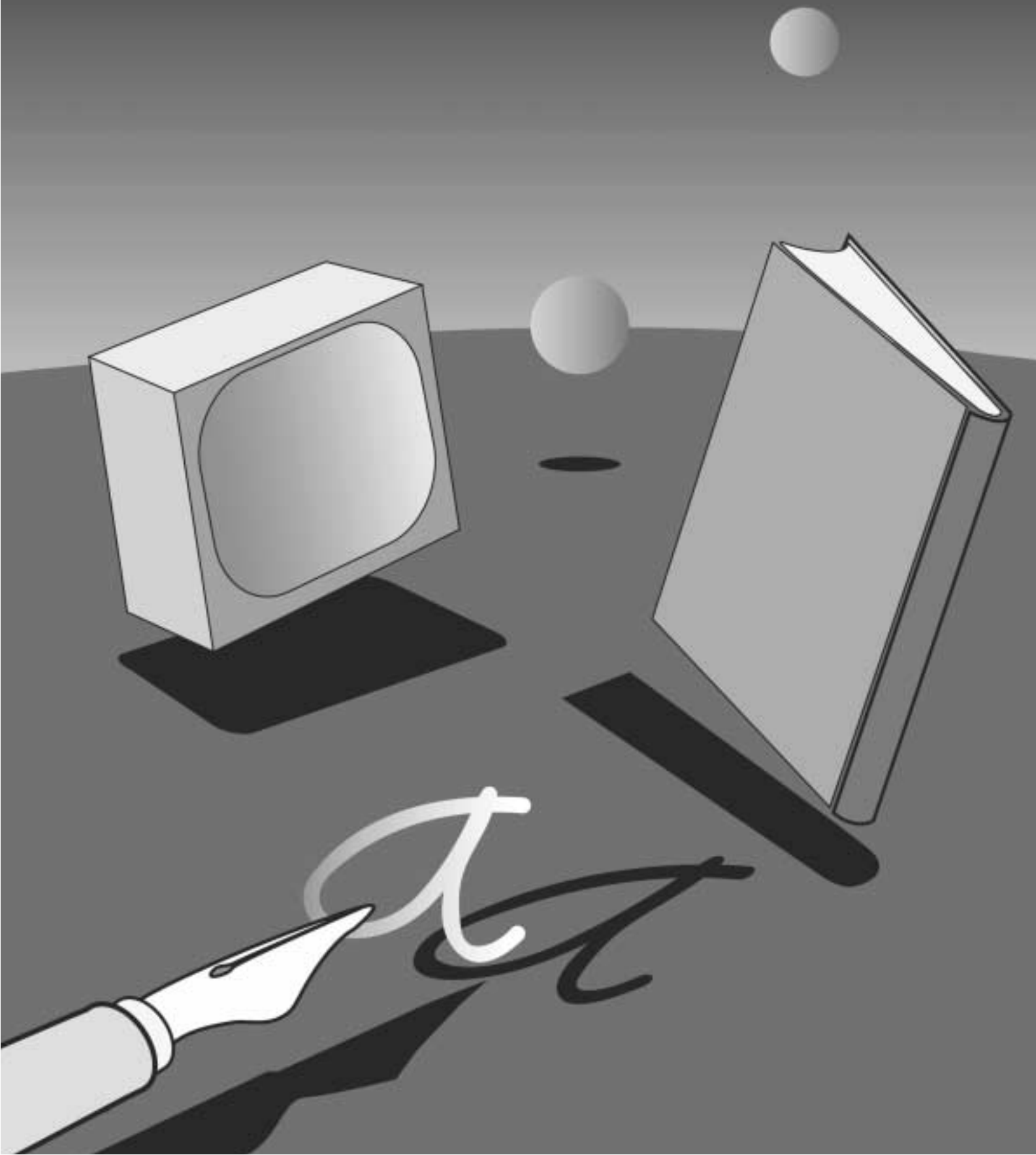
En este libro se desarrollan contenidos relacionados con la descripción. Además del análisis de dicho discurso, se incluyen estrategias para la producción de textos descriptivos.

Hanom, Philippe, **Introducción al análisis de lo descriptivo**, Buenos Aires, Edicial, 1991.

Se puede encontrar en esta obra un marco teórico general para el discurso descriptivo y sus diferentes posibilidades, ya que estudia sus características generales y las de algunos géneros descriptivos.

# MÓDULO 5

---



---

## ÍNDICE

---

---

Introducción	115
Contenidos y actividades	115
<i>Cómo son las cosas</i>	117
<i>¿Qué se describe?</i>	117
<i>¿Cómo se describe?</i>	118
<i>La oración</i>	125
<i>De la oración al texto</i>	128
Para escribir mejor	132
Evaluación	135
Bibilografía	137

---





---

## INTRODUCCIÓN

---

El Módulo 5 continúa el trabajo con la descripción ya iniciado en el Módulo 4. En su Introducción se plantean al alumno dos cuestiones que son clave en este tipo de discurso. Una tiene que ver con que describir algo (ya sea un objeto, un fenómeno, un lugar, una situación, etc.) implica desarrollar el “cómo es” aquello que es tomado como objeto de la descripción; la otra se refiere a la actitud analítica necesaria de parte de quien describe, dentro de un proceso de minuciosa observación, para poder así aislar elementos y características de lo descrito.

En el Módulo 4 el alumno trabajó con los soportes básicos de este objeto para luego abordar la descripción de objeto y de lugar. En el Módulo 5 continúa con esto, pero dentro del marco de la descripción informativa. Esto implica otro modo de circulación de la información. No resulta lo mismo una descripción de lugar cuando se trata de decir cómo es el barrio en el que vive alguien o la casa en que habita que describir una región geográfica en un manual de estudio. Lo mismo ocurre a la hora de describir la célula, un fenómeno social o una época histórica. Dentro de las propuestas de trabajo que presentan los módulos de las otras áreas, en numerosas oportunidades aparecen descripciones informativas. El alumno se ve entonces con frecuencia en situación de enfrentarse a este tipo de textos sin contar con elementos para poder operar con ellos. Lo mismo ocurre si tiene que consultar algún libro, un artículo o una publicación sobre un tema específico. Es por esto que se pretende a través del módulo 5 poner a su alcance ciertas herramientas de utilidad para poder manejarse con ellas con soltura y competencia.

Los objetivos del Módulo 5 para alumnos tienden a que éstos logren:

- ◆ *Conocer las características genéricas básicas de una descripción informativo-científica.*
- ◆ *Leer y comprender este tipo de textos.*
- ◆ *Producir una descripción informativo-científica siguiendo un orden determinado.*
- ◆ *Aplicar lo trabajado en este módulo a la lectura y a su producción escrita en los módulos del resto de las áreas.*

---

## CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

---

Con respecto al eje *Discurso*, el Módulo 5 para alumnos trabaja específicamente contenidos correspondientes a la descripción informativa. Los contenidos de este eje se organizan en las diferentes actividades alrededor de la situación de comunicación en la que se utiliza este tipo de textos, es decir, quién los produce, a quién van dirigidos, con qué intención y cuál es la finalidad que se persigue. Si bien se retoma lo tratado en el módulo anterior sobre descripción de lugar y de objeto, esta vez se centra el trabajo en la especificidad

---

de descripciones de lugar y de objeto en textos informativos. (Se incluye el trabajo con este género discursivo ya que, en principio, en los módulos de las distintas áreas el alumno se verá con frecuencia ante este tipo de textos.)

En relación con el eje *Texto*, los contenidos se presentan sobre la base de un esquema de organización de un texto de información que tiene como soporte lo descriptivo. En una descripción, sobre todo de este tipo, la información se encuadra dentro de un plan organizativo. Conocer pautas básicas de dicha organización permite ver el texto en su complejidad. De esta manera, el alumno logra, por un lado, alcanzar un mejor nivel de comprensión lectora y, por otro, va adquiriendo recursos para la producción de un texto informativo en el que haya que describir algo. Ambas acciones, leer y comprender, o bien, escribir dentro del encuadre de este género, presentan dificultades a las que resulta importante atender. Es por ello que se abordarán en principio los elementos que aparecen en este tipo de descripción y organizan el material desarrollado en el texto.

Estos serían:

- a) Tema de la descripción.
- b) Enumeración de partes de lo descripto.
- c) Presentación de características (cualidades o propiedades) de lo que se describe o de las partes de lo descripto.
- d) Comparación de lo que se describe con algún referente con el que tiene cualidades en común.
- e) Evaluación (valoración positiva o negativa) de lo que se describe.

Los elementos que se mencionan más arriba pueden aparecer todos en un texto o bien puede suprimirse alguno. Tampoco es necesario que estén estrictamente en el orden en que lo hacen aquí. De todas maneras, representan en su conjunto el armado de un texto de descripción informativa.

En el Módulo 5 para alumnos se desarrolla cada uno de estos elementos para que, al conocerlos y operar con ellos funcionando en un texto, manejen con mayor fluidez este tipo de descripción.

Con respecto al eje *Lengua*, por tratarse de un módulo dedicado a la descripción -en este caso informativa-, se prioriza el trabajo con sustantivos y adjetivos. Se introduce la oración como elemento constitutivo del texto teniendo en cuenta la relación entre las estructuras básicas que la conforman. Los contenidos referentes a la sintaxis oracional quedan circunscriptos al reconocimiento de la bipartición en sujeto y predicado a partir de la relación de concordancia entre sustantivo y verbo.

En el eje *Normativa para la Escritura*, el Módulo 5, en la sección “Para escribir mejor”, remite al trabajo con la ortografía de palabras a partir de su presentación en “familias”, lo que permite establecer analogías para el registro de su escritura correcta.

---

## *Cómo son las cosas*

Luego de la Introducción que aparece en el módulo se presenta al alumno una situación que sirve de marco general para el trabajo con este tipo de discurso. Se trata de una revista de interés general, escrita por un grupo de jóvenes aficionados, en la que irán apareciendo los textos con los que se trabajará.

Se presentan los títulos mencionados en la página central de la revista. El título representa una parte esencial del texto ya que es la primera aproximación al contenido del mismo. Es muy importante que el alumno se detenga en esto ya que reparar en el título, reconocerlo como anticipador, le permitirá acceder a una más amplia comprensión de lo que lee. Aparece luego el sumario o índice de la revista. Ya en el módulo 3 se trabajó con índice/capítulo, etc. Es conveniente que el alumno se familiarice con el manejo de estos elementos ya que le serán de gran utilidad a la hora de buscar cualquier tipo de información en libros, revistas, etc.

La actividad N°1 propone al alumno que se establezca la relación entre las diferentes secciones de la revista y los títulos, de modo de ubicarlos como corresponde según la temática de cada una de ellas.

Para afianzar más este manejo se puede mostrar al alumno distintas revistas o libros. Se le pide que busque en qué lugar del libro o revista, en qué capítulo o artículo, se podrá hallar una determinada información que se le sugiere. El objetivo se centrará en la importancia de comprender la información que brinda el índice o sumario de una publicación informativa.

### *¿Qué se describe?*

Comienza ahora el desarrollo del primer elemento de los cinco que se destacaron anteriormente: el tema de la descripción. Aislar el tema es quizás una de las mayores dificultades que ofrece este tipo de texto ya que se pierde dentro de un caudal de datos, nombres y precisiones. Representa un acto importantísimo de discriminación para ver por dónde transcurre el eje temático alrededor del cual se organiza el texto.

El trabajo con el tema de la descripción se realiza hasta la actividad N°6 inclusive. Cada una de las consignas apunta a lograr que el alumno se centre en qué es lo que se describe, cuál es el tema desarrollado. (Para ello, ya cuenta con el título para guiarse en su recorrido por el texto.)

La actividad N°7 retoma lo que se trabajó en la anterior, pero como la producción del texto está ahora a cargo del alumno, se propone una descripción similar a la de la actividad N°6, pero de un sitio próximo y familiar.

---

## ¿Cómo se describe?

Se retoma lo que se desarrolló en el Módulo 4, donde se le mostraba al alumno un esquema básico del orden dentro de una descripción. Así como en los tres primeros módulos se planteó la cuestión del orden en una secuencia narrativa, ahora se trata de establecer con claridad la diferencia que existe, en este aspecto, con el discurso descriptivo. Conviene insistir en que, si bien en la narración el orden existe a partir de una organización témporo-causal de las acciones, en el caso de la descripción, éste se plantea respecto de la manera en que se presentan los elementos de lo que se describe, así como también las características de los mismos. En caso de tratarse de un objeto, las partes o elementos pueden describirse siguiendo un criterio, como sería ir de arriba hacia abajo o de derecha a izquierda, de lo general a lo particular, etc., según sea el objeto de la descripción.

El texto presentado en el módulo para alumnos, en que se describe “La reserva natural de Iberá”, organiza la información yendo de lo general a lo particular. Así se trabaja en la actividad N°8, donde se pide al alumno que subtitule los párrafos del texto indicado. Si se toman en cuenta los subtítulos que se señalan en la Clave de Corrección, puede verse que el orden se da desde los aspectos más generales de la reserva hasta llegar al nivel de lo particular de las características de la laguna Iberá.

1 <sup>er</sup>	párrafo	La reserva natural
2 <sup>do</sup>	párrafo	El sistema lacustre
3 <sup>er</sup>	párrafo	La laguna Iberá

Si se analizan los subtítulos, puede verse cómo “La reserva natural” incluye de hecho a los otros dos (“la laguna Iberá” representa una particularización de lo desarrollado en el párrafo segundo, así como éste lo es del primero). Es decir que lo que se muestra supone un proceso analítico que organiza conceptualmente la información. Es tan importante que el alumno reconozca este orden, para una mejor comprensión en el momento de leer el texto, como tenerlo en cuenta cuando sea necesario que él produzca una descripción similar.

Llegado a este punto de lo desarrollado en el módulo, el alumno estaría en condiciones de reconocer –como ya se explicitó– que: el título funciona como anticipador del contenido de un texto y que todo texto informativo que plantea una descripción de algo lo hace manteniendo un orden. (La información no aparece como una superposición arbitraria de datos, sino que se centra en un criterio que la organiza y le da un sentido.)

¿Cómo se describen los diferentes aspectos de la reserva en la nota sobre Iberá?

El alumno comienza aquí con el trabajo sobre el segundo y tercero de los puntos a tener en cuenta dentro de una descripción, anticipados en los contenidos correspondientes al eje Texto. Estos son: enumeración de partes de lo descripto y presentación de características (cualidades o propiedades) de lo que se describe o de las partes de lo que se describe. En las actividades anteriores se elaboró el tema es decir el “objeto” de la descripción. Ahora se trata de que se

---

señalen estrategias o mecanismos para poder describirlo, es decir, cómo se presentan los elementos que conforman lo descripto.

Se describe, tal como se ha anticipado, siguiendo dos criterios. En principio, por enumeración de los elementos que componen el objeto descripto y también por la presentación de las características de dichos elementos. Si bien aquí se está en presencia de la descripción de un lugar, se trata, en este caso, de un texto de información cuya finalidad específica es fomentar el turismo en la zona.

Así, aparece en él una descripción por enumeración:

“El espectro de aves de la región de Iberá está constituido por:

garzas blancas,  
garzas moras,  
federales, biguás”

Primero se plantea el “objeto” que se va a describir -el espectro de aves de la región- y luego se enumeran los elementos que lo conforman -garzas blancas, garzas moras, federales, biguás-.

A continuación se transcriben textos descriptivos

### ***Diversiones y juegos***<sup>1</sup>

*Los griegos ricos, especialmente los que vivían en las ciudades, tenían mucho tiempo libre para hablar, dar cenas, visitar el gimnasio y practicar toda clase de juegos. La música era particularmente importante. Los griegos la cantaban en los nacimientos, en las bodas y en los funerales. Tenían canciones de amor, canciones de guerra, canciones para beber y canciones de acción de gracias a los dioses para celebrar la cosecha. Disponían también de muchos instrumentos musicales: instrumentos de cuerda, como el arpa, la lira y la cítara, e instrumentos de viento, como la siringa, o zampoña, fabricada con cañas de diferentes longitudes. Desgraciadamente, no ha perdurado casi ninguna música de la antigua Grecia. Quizá podríamos imaginar cómo sonaba al ver la forma en que bailan las mujeres en los vasos griegos. Parecen moverse rítmicamente al son de una melodía lenta y obsesionante. Los hombres griegos no bailaban, pero les gustaba contemplar a las bailarinas en las celebraciones y en los banquetes donde se bebía. Los griegos pobres, como eran los agricultores y los esclavos, tenían muy poco tiempo libre.*

### ***Artesanía, viajes y comercio***

*En las ciudades griegas había multitud de canteros, trabajadores de metal, joyeros, zapateros y otros muchos artesanos. Sus talleres estaban situados, normalmente, en el centro de la ciudad, en los alrededores del ágora o plaza del*

---

<sup>1</sup> Biblioteca Visual Altea, **La Antigua Grecia**, Madrid, Altea, 1993.

---

*mercado. La gente iba para comprar sus productos y los agricultores vendían sus vegetales, frutas y quesos. Había también funcionarios de pesas y medidas, cambistas, acróbatas, bailarines y esclavos que, situados en unas plataformas, aguardaban que alguien los comprara. La mayoría de la gente corriente no viajaba lejos de su lugar de residencia (excepto para ir a la guerra). Había pocos caminos buenos y el fiel asno constituía la forma más segura de transporte para desplazamientos cortos. Si un griego quería recorrer una distancia larga, normalmente iba en barco, bordeando la costa, evitando así las montañas que cubren gran parte del país. Había mucho comercio entre las ciudades-estado y las colonias griegas, así como con otros países mediterráneos. El aceite, el vino, la cerámica y los trabajos en metal eran los principales productos de exportación.*

### *¿Qué es un anfibio?<sup>2</sup>*

*Los anfibios actuales se dividen en tres grupos: ranas y sapos, tritones, salamandras y sirenas, y las vermiformes sencillas, mucho menos conocidas. Los anfibios son vertebrados (tienen columna vertebral) como los peces, reptiles, aves y mamíferos.*

*Tienen sangre fría, lo que significa que su temperatura corporal varía con los cambios de la temperatura ambiente. A diferencia de los animales de sangre caliente (mamíferos y aves), los anfibios no necesitan comer frecuentemente para mantener la temperatura de su cuerpo, así que la frecuencia con la que ingieren alimentos aumenta o disminuye de acuerdo con su temperatura y su grado de actividad. Los anfibios tienen la piel desnuda (sin pelo, plumas o escamas) y pueden respirar tanto a través de ella como por pulmones.*

En la actividad N<sup>o</sup>9, como para que el alumno pueda producir un texto de estas características, se le propone que describa un armario. No se trata de un texto de descripción informativa como los que estuvo trabajando hasta ahora en el módulo 5, sino que se relaciona con lo que trabajó en el módulo 4. Pero el objetivo es que, dentro de una propuesta más sencilla, pueda reconocer:

- qué va a describir (un objeto);
- cómo lo va a describir (por enumeración de los elementos que lo componen);
- qué orden va a seguir en la descripción (de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo, etc.).

Organizar su texto a partir de un plan o esquema le permitirá una mejor comprensión cuando se trate de una descripción informativo-científica (por ejemplo, en caso de trabajar con módulos de otras áreas).

---

<sup>2</sup> Biblioteca Visual Altea, *Anfibios*, Madrid, Altea, 1993.

---

Una vez que se enumeran los elementos que componen el objeto que se describe, se hace también la presentación de las características de los mismos. Se retoma el adjetivo -ya trabajado en el módulo 4- como clase de palabra que cumple primordialmente esta función calificativa (ello no implica que otras palabras no puedan cumplir función similar). La actividad N°10 propone trabajar con el reconocimiento de adjetivos y su función como caracterizadores y calificadores dentro del texto de publicidad de la avena.

Finalmente, dentro de “Cómo se describe” se incluye el cuarto elemento de los presentados como soporte de un texto descriptivo: la comparación de lo que se describe con algún otro referente con el que tenga cualidades en común. Ciertamente, representa un mecanismo descriptivo de mayor grado de abstracción y complejidad que el de enumeración o caracterización que resultan más elementales. Sin embargo, es importante que se tenga en cuenta ya que dentro de este proceso de metaforización y trasposición de sentido se da otra posibilidad de decir “cómo es” algo. En este paso importantísimo del proceso de descripción en que se busca la puesta en evidencia de las características, la comparación cumple un papel fundamental, ya que, al referir a otro objeto (objeto propiamente dicho, situación o fenómeno similar), se permite una mayor apertura de sentido. Por ejemplo:

Las revoluciones americanas de principios del siglo XIX se extienden por el continente como reguero de pólvora...

La célula dentro de los seres vivos, como una usina, interviene activamente en el proceso de producción de energía necesaria...

Se elige un elemento referencial (un reguero de pólvora o una usina energética), tomando alguna característica en común con lo que se quiere describir y en sentido figurado para dar con lo que se quiere resaltar en lo que se está describiendo. Esto es a lo que apunta la propuesta de la actividad N°11. Como se trata de un mecanismo más complejo, se puede proponer al alumno que lo ejercite (oralmente o por escrito) con sugerencias tales como “el barrio como un...” “la familia como...” “el biosistema, del mismo modo que un...”, etc.

Para ampliar este trabajo de descripción por comparación, se pide al alumno en la actividad N°12 que relacione los elementos de la primera lista con los de la segunda. Aparentemente, los términos de ambas resultan de imposible conexión. Sin embargo se puede, a partir de una comparación por algún aspecto común, construir una imagen útil para describir.

La metaforización y trasposición de sentido es más frecuente en el ámbito de la descripción literaria que en la descripción informativa y científica. La primera, al poner en acto la función poética del lenguaje, permite con mucha más frecuencia la construcción de imágenes por comparación para decir cómo es algo o alguien.

Finalmente, se llega al último de los aspectos señalados dentro del esquema de producción de un texto descriptivo: la evaluación. Generalmente, se deja de lado este elemento en el análisis de una descripción y, sin embargo, su consideración resulta imprescindible a la luz de la contextualización de la lengua.



---

Como ya se ha planteado desde el comienzo, tanto en la presentación del área como en los módulos para alumnos y docentes, la lengua siempre se da y se pone en uso dentro del marco de una situación de comunicación determinada. Esto supone que existe quién dice o describe (emisor) a quién va dirigido el mensaje (destinatario), y esto se produce con la intención de lograr una finalidad.

Un texto descriptivo, como toda instancia de producción lingüística, no escapa a esta contextualización. Siempre que se describe, alguien se dirige a otro evidenciando una intención, persiguiendo una finalidad. Algo de esto ya fue trabajado en el módulo 4, donde se formulaban propuestas de actividades dirigidas a que el alumno tomara conciencia de que no es lo mismo la descripción de su provincia en un manual de Geografía que en un folleto turístico. En ambas situaciones, la intención está centrada en brindar información sobre “cómo es” dicho lugar. Sin embargo, en un caso la finalidad es informar con fines didácticos y en el otro es informar para fomentar la mayor afluencia posible de turistas. Esto provoca entonces la aparición de diferentes textos, desde su formato y organización general hasta el modo en que se presenta dicha información. Para la descripción del lugar, se utilizarán adjetivos o construcciones que den cuenta de sus características físicas, económicas, políticas, etc., y no serán los mismos que los empleados para destacar determinadas condiciones del lugar que se quiera visitar. Es decir, en toda descripción hay una valoración, una ponderación (positiva o negativa); depende de cuál sea la intención y la finalidad. Lo importante es el rastreo de dicha intencionalidad en el texto como una forma de acceso al universo de significación que en él subyace, más allá de lo literalmente dicho o escrito.

Esto es lo que el alumno trabajará desde la actividad N°13 hasta la N°15 inclusive. A continuación de ellas, se presenta una síntesis de lo expuesto hasta ahora. El alumno estaría en condiciones de discriminar en una descripción:

- qué se describe (objeto de la descripción);
- cómo se describe (enumeración, caracterización, comparación);
- el orden en que se describe (de lo general a lo particular, de derecha a izquierda, de arriba hacia abajo);
- por qué se describe;
- para qué se describe (finalidad).

Ya se ha explicitado la importancia que adquiere el hecho de planificar la escritura como paso previo a la etapa de textualización. La planificación supone tener en cuenta estos elementos señalados, de modo que lo enunciado logre la eficacia buscada.

La actividad N°16 presenta una adivinanza como otra forma descriptiva. El objetivo es que, dentro de un género sencillo y que seguramente le resulta familiar, el alumno pueda ver también el desarrollo del “cómo es” algo. (En eso consiste el mecanismo básico de una adivinanza: a partir de una descripción se debe hallar a qué se está haciendo referencia con ella.)

---

La actividad N°17 propone que el alumno escriba un texto publicitario. Lo importante es que, a partir de la información que le brinda una descripción científica, obtenga los elementos necesarios para elaborar una publicidad que también busca dar información sobre el producto, pero con una finalidad claramente diferente: que el agua mineral se venda.

En la actividad N°18 se propone la elaboración de un texto para un folleto turístico. Se presenta al alumno un plan a tener en cuenta, que retoma una vez más lo ya señalado respecto de la planificación de la escritura.

En la propuesta de la actividad N°19 se apela a la comprensión lectora. Para resolver el crucigrama y ubicar la palabra correcta, el alumno debe rastrear la información dentro de lo que presenta el texto de “El sueño de la huerta propia”, donde aparecen descripciones de algunos cultivos y de distintos tipos de siembra.

En la actividad N°20 se retoma lo tratado sobre descripción para aplicarlo en la producción escrita. Se puede proponer al alumno que describa un cultivo de su zona, pero aclarando que es con una finalidad determinada (por ejemplo: lograr que dicho cultivo pueda entrar en una red de comercialización para exportarlo). Luego, la idea es que pueda reconocer, en principio, qué tipo de adjetivación tuvo que utilizar, o bien, cómo se tuvo en cuenta el destinatario, y la finalidad.

En la próxima actividad, N°21, se sitúa al alumno frente a un texto donde se describen tipos de plantas y su relación con el medio ambiente. En este caso ya se encuentra directamente en situación de reconocer, a partir de la lectura, el tema, a la vez que puede rastrear cierta información que se le pide.

Si el texto, por su extensión o complejidad, presentara dificultades, conviene realizar con el alumno un trabajo sistematizado para lograr un mejor nivel de comprensión en su lectura para que ésta se convierta en significativa. Para ello se sugiere proponerle estrategias que lo ayuden a organizar la lectura del texto para que éste deje de ser sólo líneas de palabras y se convierta en un cuerpo de información con sentido.

Se puede comenzar con el título. En él se anticipan el tema y, a grandes líneas, el contenido que será desarrollado. La idea es que, a partir de preguntas como ¿qué se nombra con ambiente? “¿qué relación puede haber entre plantas y medio ambiente?”, etc., el alumno pueda acceder a la recuperación de saberes previos, lo cual permite que se instale más cerca del eje temático del texto. Representa un recurso para entrar en el universo del mismo.

Para el trabajo con el cuerpo de la información propiamente dicha, se tratará que el alumno sistematice mediante una estrategia la posibilidad de aislar ciertos elementos que hagan accesible y significativo lo desarrollado en el texto. El objetivo de este tipo de trabajo es que logre controlar dicha información. Para ello, se puede pensar en efectuar modificaciones para hacerle más accesible la mencionada información. Tales modificaciones podrían ser:

- Centrar la atención del lector sobre algunos puntos de la información para

---

facilitar su selección y tratamiento empleando el subrayado, negritas, diferente tipografía, recuadros, etcétera.

(Conviene hacer una aclaración respecto de esta primera propuesta. Es importante señalar que en este caso la organización de la información le es dada al alumno, es decir, que no es el resultado de su propio proceso de comprensión, sino que se le proporciona desde afuera una selección y una ponderación de contenidos. Sin embargo, puede resultar de utilidad, sobre todo en el caso de alumnos con un bajo nivel de comprensión lectora. Es de esperar que progresivamente puedan ir desprendiéndose de esta ayuda externa para instrumentar un mecanismo propio de organización del contenido de un texto.)

- Segmentar el texto en capítulo, párrafo, oración, palabra.
- Proveer al alumno de un plan del contenido del texto a partir de preguntas que guíen la comprensión y la recuperación de la información.
- Clarificar y trabajar junto con el alumno la finalidad de la lectura.
- Controlar cómo va desarrollándose el contenido dentro de un encuadre de coherencia temática.

Una de las dificultades que puede ofrecer la comprensión de un texto informativo reside en el léxico. Es por eso que conviene detenerse en este problema.

Como se aclara antes de la actividad N°22, muchas veces el significado desconocido de una palabra puede dejar de serlo a partir de inferirlo por las otras palabras que la acompañan. Es decir, se puede suponer cuál puede ser su significado deduciéndolo por contexto. También es necesario recurrir al diccionario. Es muy importante que el alumno se familiarice con el uso del diccionario. La utilización de este recurso no sólo sirve para conocer un significado nuevo, sino además para tomar contacto con la escritura correcta de la palabra, lo que le permite mejorar su ortografía en forma progresiva. La actividad N°22 trabaja con esto. Es conveniente que el alumno adquiera el hábito de enfrentar de este modo a las palabras que le resultan desconocidas en cualquier situación, más allá de cómo lo hace en los módulos de Lengua (también cuando lee un diario, una revista, un libro, cuando trabaja con los módulos del resto de las áreas).

Cuando se abordó el punto “Cómo se describe”, se trató sobre la descripción por enumeración y también se dijo que uno de los criterios para otorgar un orden dentro de un texto descriptivo podría ser ir de lo general a lo particular. Esto tiene que ver con que muchas veces, en el cuerpo de la información, aparece mencionada la clase (lo general) y luego se especifican y enumeran sus elementos (lo particular). Es conocida la importancia de operar clasificando como una vía de acceso a la formalización de la realidad. Es por esto que la actividad N°23 propone una clasificación de elementos. Es importante que se pueda reconocer el criterio de inclusión, que resulta de gran importancia cuando se trata de conceptualizar. Sería necesario que este trabajo no quedara reducido a la resolución de esta actividad, sino que se retome en diferentes oportunidades, aprovechando -en principio- los módulos de las otras áreas donde se haga pertinente un trabajo similar.

---

## *La oración*

Ya en la fundamentación de la propuesta general para el área se explicitó el porqué de privilegiar el trabajo sobre el enunciado como unidad de comunicación y no sobre la oración. Conviene detenerse nuevamente en este tema. Existen razones por considerar para dicha propuesta. Para ello se toman en cuenta algunas de las apuntadas por M. Bajtin.<sup>3</sup>

Cabe aclarar que en lo que sigue nos referiremos a “oración”, en tanto oración suelta, fuera de todo encuadre situacional y de contexto.

A continuación se plantean algunas de las diferencias básicas entre:

<i>La oración</i>	<i>El enunciado</i>
* Es una unidad lingüística resultado de una abstracción.	* Es una unidad concreta de la comunicación discursiva.
* No se reconoce en ella emisor/destinatario/intención/finalidad.	* Por encuadre en una situación de comunicación determinada, se reconoce en el emisor/destinatario/intención/finalidad.
* Es una idea relativamente concluida que está en relación con otras ideas de un mismo hablante dentro de la totalidad del enunciado.	* Representa una unidad conclusa y completa de comunicación.
* Las pausas que se reconocen entre oraciones son de carácter gramatical.	* Las pausas o intervalos entre enunciados son de carácter real.
* En tanto unidad de lengua, carece en sí misma de recursos para determinar la responsabilidad del hablante.	* Por su pertenencia a lo contextual, denota recursos para determinar la responsabilidad del hablante.
* Como unidad abstracta no puede ser contestada.	* Puede ser contestado por su carácter concluso y su encuadre contextual.
* Puede ser considerada “neutra”.	* No es “neutro” pues se inserta en una situación de comunicación específica.
* Como unidad de lengua posee una entonación gramatical, no expresiva.	* Tiene una entonación expresiva propia que le otorga la situación de comunicación en la que se produce.

<sup>3</sup>Bajtin M, *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1990- Págs. 248 a 294.

---

Estas son algunas de las razones por las que, a lo largo de los módulos para alumnos, la oración ha sido tomada como una unidad que se aísla dentro de un texto para organizar la información que se desarrolla en éste. Pero esto siempre se presenta sin perder la perspectiva de que una oración -salvo que se constituya en enunciado- se integra en un texto y éste representa el soporte interno de toda unidad de comunicación representada por el enunciado. Este tiene, a diferencia de la oración aislada, suelta, un marco contextual que sustenta el sentido desarrollado en el mismo. Como ya ha quedado explicitado, un enunciado tiene un emisor, un destinatario, una intención y una finalidad.

Sin embargo, una oración o una palabra pueden, en una situación de comunicación determinada, constituirse en un enunciado completo, concluso, que se baste a sí mismo. Se puede tomar como ejemplo:

Ya son las cuatro.

Se trata de una oración. Lo que plantea literalmente es que ha llegado una hora precisa. Pero sin reponerse los elementos básicos de toda situación de comunicación (emisor/destinatario/intención/finalidad), el sentido de lo dicho no se manifiesta en plenitud. ¿Quién dice “ya son las cuatro”? ¿A quién se lo dice? ¿Por qué lo dice? Podría tratarse de diferentes mensajes dependiendo de estos factores: un profesor, diciendo esto a sus alumnos, da por finalizada su clase, ya que tanto él como ellos saben que el horario de trabajo finaliza a esa hora. Bien podría tratarse de un periodista deportivo que, con la misma oración, dirigiéndose a la audiencia radial o televisiva, anuncie sin más que el partido esperado está por comenzar. El sentido de las palabras organizadas en la estructura de dicha oración se manifiesta en direcciones diferentes. Es entonces cuando una oración aislada, al insertarse en una encuadre contextual, deja de ser sólo una unidad de lengua para ser un enunciado.

Lo mismo puede ocurrir con una palabra. Puede verse en este ejemplo:

Basta. Suficiente.

Si se piensa en dicho encuadre situacional de quién lo dice, a quién y con qué finalidad, surgen diferentes posibilidades: una madre a su hijo, poniendo un límite a sus travesuras; un profesor al alumno que está en situación de examen; un joven que no quiere escuchar más explicaciones por parte de su novia, etc. Si cada una de esas palabras se enmarca en un determinada situación, y se tienen en cuenta los factores que intervienen en el momento de la enunciación, ya no son unidades abstractas, sino que pasan a constituirse en unidades de comunicación, en enunciados.

En las últimas décadas, el trabajo en el área Lengua se organizaba desde la Lingüística de la frase y consistía en un análisis pormenorizado de las estructuras que la integran. Dicho abordaje se hacía desde un punto de vista absolutamente formal, dejando de lado los aspectos contextuales que funcionan abriendo un campo que hace de lo dicho algo significativo.

Es importante, sin embargo, que el alumno, aun dentro de esta propuesta de trabajo, pueda reconocer la oración y el funcionamiento elemental sobre el que

---

se asienta su estructura. Indudablemente necesita valerse de ella como unidad de organización de la información y desarrollo temático en la producción textual. Esto es lo que comienza a trabajarse a partir de la actividad N°24. En ella se pide al alumno que reconozca una parte que se repite dentro de la publicidad presentada. Al hacerlo, aparecerá una oración. A continuación la reflexión a que se hizo referencia antes respecto de oración/contexto/sentido. Sería conveniente ampliar un poco más esta propuesta con el trabajo sobre oraciones fuera de contexto. Para esto puede presentarse una diversidad de ellas para que el alumno tenga que reponer contextos situacionales en términos de emisor/destinatario/intención/finalidad; de esta manera comprobará cómo varía el sentido de la oración de acuerdo con la situación de comunicación de que se trate.

Luego de esta presentación, se encara directamente la oración. En principio, se la trata a partir de sus límites gráficos, mayúscula y punto, y se determinan en ella básicamente dos partes: sujeto - predicado. A partir del texto de donde se han extraído las oraciones que funcionan como ejemplo, se centra el trabajo en dicha bipartición teniendo en cuenta quién o qué -en el caso del sujeto- y qué se dice del sujeto -en el caso del predicado-. Es evidente que una visión completa de la sintaxis de cada uno de los ejemplos representa un análisis más estricto y pormenorizado de cada una de las dos estructuras mencionadas. Pero aquí se trata de que el alumno pueda reconocer dos partes en la unidad oracional: una que funciona como tema -de lo que se trata, de lo que se habla-, otra que funciona como comentario de dicho eje temático. De esta manera no se perderá dentro de los vericuetos de análisis y discriminación de mínimas estructuras complejas que no le permiten lograr la perspectiva necesaria y alejan la posibilidad de ver cuál es el tópico desarrollado.

El sentido de lo dicho en una oración varía también -además de todo lo explicitado respecto del marco contextual- a partir de mecanismos de funcionamiento interno de la misma. Por ejemplo, el orden en que aparecen las dos partes antes señaladas:

La noticia llegó tarde.

Tarde, llegó la noticia.

La selección de palabras es la misma, pero su ordenamiento varía en uno y otro caso. El efecto comunicativo cambia a partir de dicha organización, a partir de en qué se pone el énfasis. Volviendo a los ejemplos, se resalta qué cosa llegó tarde (la noticia), en la primera, o bien, cómo llegó la noticia (tarde), en la segunda. La delimitación del sujeto oracional y de su predicado permite un primer reconocimiento de la estructura de la frase. De todos modos, salvo que se tome una oración en términos de enunciado conclusivo, lo importante es ver cómo se inserta dentro de una entidad mayor que la encuadre, el enunciado completo, donde la oración encuentra su pertenencia referencial y completa su sentido al enriquecerlo en su relación con otras.

Ya se ha desarrollado la cuestión del tema de un texto. Acá se la retomará, ya que en una estructura textual el tema se va planteando a lo largo de un "tejido" de oraciones y el sujeto oracional lo va desagregando para que se haga manifiesto. Es importante entonces que el alumno se acostumbre a que reconocer los

---

sujetos oracionales puede representar un recurso para el descubrimiento del “sujeto del enunciado”, es decir, del tópico planteado, del tema.

Ha sido una limitación dentro del ámbito de enseñanza de la lengua circunscribir todo el trabajo a la organización sintáctico-formal de la oración, y la descripción de las clases de palabras que integran sus estructuras, sin tener en cuenta la relación entre diferentes unidades oracionales en su integración textual. De esa manera, el alumno operaba sobre un minucioso análisis de la frase como dentro de un ámbito de experimentación cerrado, sin que importara para ello ni el contexto situacional de lo dicho -lo extraverbal- ni tampoco su articulación temática con otras oraciones. Luego, cuando debía enfrentarse con un texto completo, todo ese aprendizaje, de hecho, no resultaba significativo ya que las frases sueltas no son autosuficientes, en general, en términos de un desarrollo temático.

La actividad N°25 propone un trabajo con el orden de los elementos de una oración. La recomendación que se hace al alumno es muy importante: que, aun cambiando el orden de una oración, ésta mantenga un sentido. La actividad N°26 plantea la delimitación de sujeto y predicado en diferentes ejemplos.

En el caso de la actividad N°27, introduce la relación de concordancia entre el sujeto y el verbo de cada una de las oraciones dadas. Esta es la clase de articulación de ambas partes. Ya el alumno estaría en condiciones de reconocerla a partir de lo que tiene trabajado respecto del sustantivo y el verbo. Es decir, puede ver que un sustantivo en plural no podrá articularse con un verbo en singular, o viceversa. La ruptura, en este caso, provoca no sólo un quiebre en la articulación de la estructura formal, sino que impide la reconstrucción del sentido de lo dicho. Es probable, sobre todo en el momento de la producción escrita, que el alumno tenga dificultades para hacer concordar el sujeto con el predicado. Es una de las razones que con mayor frecuencia provocan interferencias en el progreso de la información presentada en un texto escrito. Es por esto que el resto de la actividad N°27, en los puntos b) y c), propone una ejercitación operando con la relación sujeto/verbo para que luego puedan ser reconocidos como núcleos de sendas estructuras. Finalmente, la Actividad N°28 retoma el reconocimiento de los núcleos (tanto del sujeto como del predicado), así como también la relación de concordancia entre sustantivo/verbo.

### ***De la oración al texto***

Para cerrar la presentación de la oración, resulta imprescindible remitirla a una estructura significativa mayor: el texto. Por ello, la actividad N°29 vuelve sobre la organización de un texto y sobre cuándo un grupo de oraciones conforma uno (cuestión planteada desde el Módulo Inicial). Debe quedar claro al alumno que la conformación de un texto no tiene como condición el que se presente agrupadas algunas oraciones sin criterio alguno.

En lo trabajado tanto en los módulos para alumnos como en los módulos para docentes, en diversas oportunidades se ha hecho referencia a condiciones básicas que deben darse dentro de algo dicho o escrito para que esto constituya un texto. Como en el Módulo 5 se desarrollaron con mayor profundidad

---

contenidos del eje *Texto*, conviene recordar algunas reflexiones respecto de qué es un texto. Si bien los diferentes autores que abordan este tema plantean algunas divergencias, podría decirse, siguiendo a Mabel Marro y Amalia Dellamea,<sup>4</sup> “que los textos se diferencian de las emisiones que no conforman un texto por dos grandes propiedades: la coherencia respecto del registro o contexto situacional y la coherencia respecto de sí mismo, es decir cohesión”. Ambas propiedades permiten que el mensaje adquiera una textura determinada y lo dicho sea comunicable. Para que esto se produzca, las partes que lo integran deben estar relacionadas y conectadas entre sí.

¿Cómo se relacionan entre sí las partes de un texto? En principio, a través de la coherencia que se manifiesta en la unidad temática que garantiza que las ideas desarrolladas en distintas oraciones refieran a un mismo tópico. Esto permite que el destinatario, al recibir el mensaje, pueda otorgarle un sentido. En el módulo para alumnos se plantea este problema en la actividad N°29:

Los girasoles se cultivan en nuestro país.

Era una ruta transitada por todo tipo de camiones, por camionetas y autos.

Son plantas oleaginosas de grandes flores amarillas que siempre miran al sol.

Los vehículos circulaban a baja velocidad porque permanentemente bordeaban precipicios.

Estas oraciones no arman la textura necesaria ya que a simple vista puede verse que se rompe con la coherencia temática. Es imprescindible que el tema en cuestión se desarrolle sin fracturas que interfieran y entorpezcan su comprensión. Las oraciones del ejemplo citado muestran una ruptura en la interrelación que debe existir para que éstas conformen un texto. No existe vinculación temática, no hay coherencia temática. Pero además, no es condición, causa o antecedente que los girasoles se cultiven en nuestro país para que determinados vehículos circulen por la ruta. A su vez, dicha falta de coherencia impide que lo que aparece explicitado se relacione con un contexto situacional determinado, es decir, donde pueda verse a quién va dirigido dicho mensaje, quién lo emite, con qué intención y hacia el logro de qué finalidad. ¿Se trata de un manual de estudio, de un folleto turístico? Esta falta de claridad respecto de las circunstancias de enunciación pone también de manifiesto su falta de coherencia.

Para que el alumno tome conciencia del problema de falta de coherencia en un texto se propone la actividad N°29. En ella deberá trabajar con esas oraciones para que, en principio, guarden entre sí una vinculación temática. Es sabido que una de las principales dificultades de la producción escrita tiene que ver con esto. (Luego, también, como una alternativa de esta actividad, se puede proponer que a partir de estas oraciones continúen la escritura de los dos textos que éstas integrarían pero teniendo en cuenta no sólo la coherencia temática, sino también todo lo que hace a quién se dirige el mensaje y cuál es la intención y la finalidad que se persigue.)

---

<sup>4</sup> Marro M. y Dellamea A., **Producción de textos**, Buenos Aires, Docencia, 1993-Pág.322



---

Como ya se dijo antes, un texto se diferencia de una emisión que no conforma un texto por las relaciones de coherencia respecto de un tema y de una situación o contexto determinado, y también por cohesión interna.

La cohesión de un texto permite ver cómo se relacionan entre sí sus elementos constitutivos. Un texto compuesto por varias oraciones que muestre interferencias en la articulación de las mismas, seguramente tendrá dificultades en su recepción, ya que no guarda coherencia, esta vez, respecto de sí mismo.

Lo que con mayor frecuencia dificulta el avance o proyecto de la información -que muy probablemente sea uno de los obstáculos que el alumno deberá sortear- tiene que ver con la reiteración abusiva de palabras. Generalmente no cuenta con recursos para operar con sustituciones léxicas. Una de las vías utilizadas para ello es la sustitución por medio de sinónimos. (Por ejemplo, si el texto en cuestión hace referencia a alguna actividad realizada por el Papa, es probable que a lo largo de su desarrollo aparezcan “Sumo Pontífice”, “Jefe de la Iglesia Católica”, “Santo Padre”, etc. Esto evita que sea nombrado siempre de la misma manera, lo que entorpece la lectura del mismo ya que no progresa con la fluidez necesaria.

Otro recurso para sortear esta dificultad de la escritura es el que se trabaja en el módulo para alumnos en las actividades N°30 y N°31. Consiste en la sustitución de hiperónimos e hipónimos. Conviene aclarar que los primeros nombran a una clase de elementos -flor/insecto/fenómeno de la naturaleza, etc.-; en cambio, los hipónimos refieren a un elemento específico de esa clase. En el caso de los ejemplos que se acaban de citar, serían:

<i>Hiperónimos</i>	<i>Hipónimos</i>
Flor	rosa/jazmín/margarita
Insecto	mosca/mosquito/pulga
Fenómeno natural	terremoto/lluvia/tornado

El empleo de este recurso puede verse en el siguiente texto.

### *Tornados*<sup>5</sup>

*El tornado es un fenómeno meteorológico que consiste en una masa de aire que adquiere un movimiento rotativo de hasta 500 km/h y adopta la forma de enorme embudo vertical, desde un cumulonimbus hasta el suelo. Se desplaza cientos de kilómetros con un diámetro de alrededor de 250 metros.*

*Las causas de su origen todavía son enigmáticas, pero de todos modos se considera que se produce por una violenta perturbación en la presión atmosférica, con centro en una baja presión de 900 hPa.*

<sup>5</sup> Lorenzini, Balmaceda, *Geografía 4º año*, Buenos Aires-Serie de Plata-Ed. A-Z, 1992.

---

*Se presenta con grandes tormentas eléctricas y si pasa sobre un océano ocasiona el embravecimiento del mar y produce trombas o mangas de 2000 litros por m<sup>2</sup> en un día.*

*La brusca disminución de la presión atmosférica que se produce en las áreas afectadas por el paso de una tornado provoca la descompensación entre la presión externa y la del interior de los edificios, los que se rajan y derrumban dispersándose a varios metros de distancia.*

*Los registros de este fenómeno meteorológico en América del Sur indican que se dan con mayor frecuencia en la cuenca del Plata, especialmente en el sector septentrional de la llanura pampeana, entre los meses de octubre y marzo.*

*Uno de los tornados de mayores efectos fue el del 10 de enero de 1973, que asoló la localidad de San Justo, en la provincia de Santa Fe. Se calcula, por los daños que produjo, que la velocidad del viento fue de 400 a 500 km/h.*

Como se ve, para no repetir “tornado”, se emplea “este fenómeno meteorológico”. Se produjo la sustitución sin que esto interfiriera en la comprensión de la información desarrollada en el texto.

Para finalizar, conviene referirse a otro recurso de sustitución de uso muy frecuente: el empleo de pronombres. Por ejemplo:

*Los cereales son cultivos de la zona de la llanura pampeana. Éstos constituyen una fuente importantísima de producción de recursos económicos para la región.*

El pronombre demostrativo da la posibilidad de repetir “los cereales”. En el caso del texto citado anteriormente, es también un pronombre -en este caso posesivo- el que evita la reiteración de la palabra “tornado”.

*El tornado es un fenómeno meteorológico que consiste en una masa de aire que adquiere un movimiento rotativo de hasta 500 km/h y adopta la forma de enorme embudo vertical, desde un cumulonimbus hasta el suelo. Se desplaza cientos de kilómetros con un diámetro de alrededor de 250 metros. Las causas de su origen todavía son enigmáticas, pero de todos modos se considera que se produce por una violenta perturbación en la presión atmosférica, con centro en una baja presión de 900 hPa.*

Las actividades N°29, N°30, N°31, N°32 proponen a los alumnos la sustitución léxica mediante procedimientos como el empleo de sinónimos, de pronombres y de hipónimos e hiperónimos.

---

Es sabido que la escritura acarrea importantes dificultades, sobre todo tratándose, como en este caso, de alumnos que la retoman probablemente después de no ponerla en práctica durante mucho tiempo y, en caso de hacerlo, circunscrita a situaciones de menor exigencia que las que se plantean en los módulos de cada una de las áreas. Se aprende a escribir, escribiendo, pero para ello es necesario tomar contacto con recursos que permitan sortear dificultades y mejorar la escritura. Por lo tanto, resulta imprescindible proporcionar al alumno dichas herramientas para la producción textual de modo que, al incorporarlas, experimente mayor seguridad a la hora de escribir.

### **Para escribir mejor**

---

En los cuatro módulos anteriores se mantuvo esta sección, donde se han presentado contenidos pertenecientes al eje *Normativa para la escritura*.

En ellos, el alumno trabajó el uso de mayúsculas, punto, coma (puntuación), acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, palabras con hiato y monosílabos (ortografía). Por lo tanto, en lo que se hace al campo de lo ortográfico, ya estaría en condiciones de superar los errores más frecuentes en el uso de la tilde.

Sin embargo, queda todo el aspecto relacionado con la corrección de uso de algunas de las consonantes, g/j- s/z/c-b/v, etc.

Dada la extensión por cubrir, es necesario apelar a ciertos criterios que permitan realizar un trabajo eficaz al respecto. Para esto es imprescindible acordar sobre algunas cuestiones:

Las razones por las cuales una palabra se escribe con “j” y no con “g”, con “s” y no con “z”, son variadas y sobre todo de muy diverso origen. Resulta muy difícil sistematizarlas de modo que pueda emplearse correctamente cada una de las consonantes señaladas. En general, se debe a cuestiones de etimología y origen de las palabras que, en su evolución y por los factores que la rigen, han provocado el establecimiento de tal o cual fonema. Es por esto que, tradicionalmente, se apelaba a las reglas ortográficas que, aprendidas de memoria, permitirían un mejor desempeño de los alumnos a la hora de escribir. Ha quedado demostrado que dicho método no resultó del todo eficaz ya que dicha memorización, por tratarse de un procedimiento de funcionamiento mecánico, no permitía que se produjeran aprendizajes significativos, susceptibles de ser transferidos a situaciones nuevas.

Para no abundar en información que no pueda ser realmente integrada por el alumno y, tratándose de un espacio acotado -cinco módulos del área-, se optó por trabajar con un criterio que tiene que ver con la organización de palabras en “familias”. Este método permite encontrar una manera de “filiación ortográfica” extensible a un gran número de vocablos. De este modo, pueden trabajarse los usos correctos de algunas consonantes sin fatigar al alumno con reglas y normas que demandan un excesivo esfuerzo para su memorización.

---

De todos modos, aun cuando resulta muy difícil enfrentar la corrección de errores ortográficos en ese tan amplio espectro, pueden tenerse en cuenta algunas cuestiones que permitirían ser optimistas en lo que a este aspecto se refiere respecto de su proceso de aprendizaje en el campo de la ortografía. Una tiene que ver con apostar a la enseñanza y el señalamiento ocasional de los errores cometidos, tratando de seleccionar los más importantes de modo de no abrumar logrando un efecto contrario al esperado. Otra es tener en cuenta que el alumno está trabajando -al menos en lo que hace a este proyecto- con material escrito. El uso frecuente del mismo hace que vaya familiarizándose con la escritura correcta de un universo atendible de palabras que, es de esperar, incorpore y transfiera a otras situaciones de su propia producción. Por último, la frecuentación del diccionario -sugerida en diversas oportunidades- favorece notablemente el mejoramiento de la escritura en lo que a ortografía se refiere.



---

## EVALUACIÓN

---

Para la evaluación de los contenidos desarrollados en el Módulo 5 para alumnos, conviene tener en cuenta:

- que el alumno pueda enfrentarse a un texto de descripción científica dentro de un nivel de comprensión lectora que le permita identificar el objeto de la descripción presentada, así como también cuáles son los elementos que lo conforman y las características que presentan;
- que produzca una descripción dentro de las características genéricas presentadas en el módulo, mostrando con claridad lo descrito a partir de la explicitación de componentes y características siguiendo un orden determinado. Para esto es muy importante observar cuál es su desempeño en este sentido, no sólo en lo que respecta al área Lengua, sino también en las otras áreas, ya que seguramente en ellas deberá con frecuencia no sólo leer y comprender, sino también producir este tipo de descripciones.



---

## **BIBLIOGRAFÍA**

---

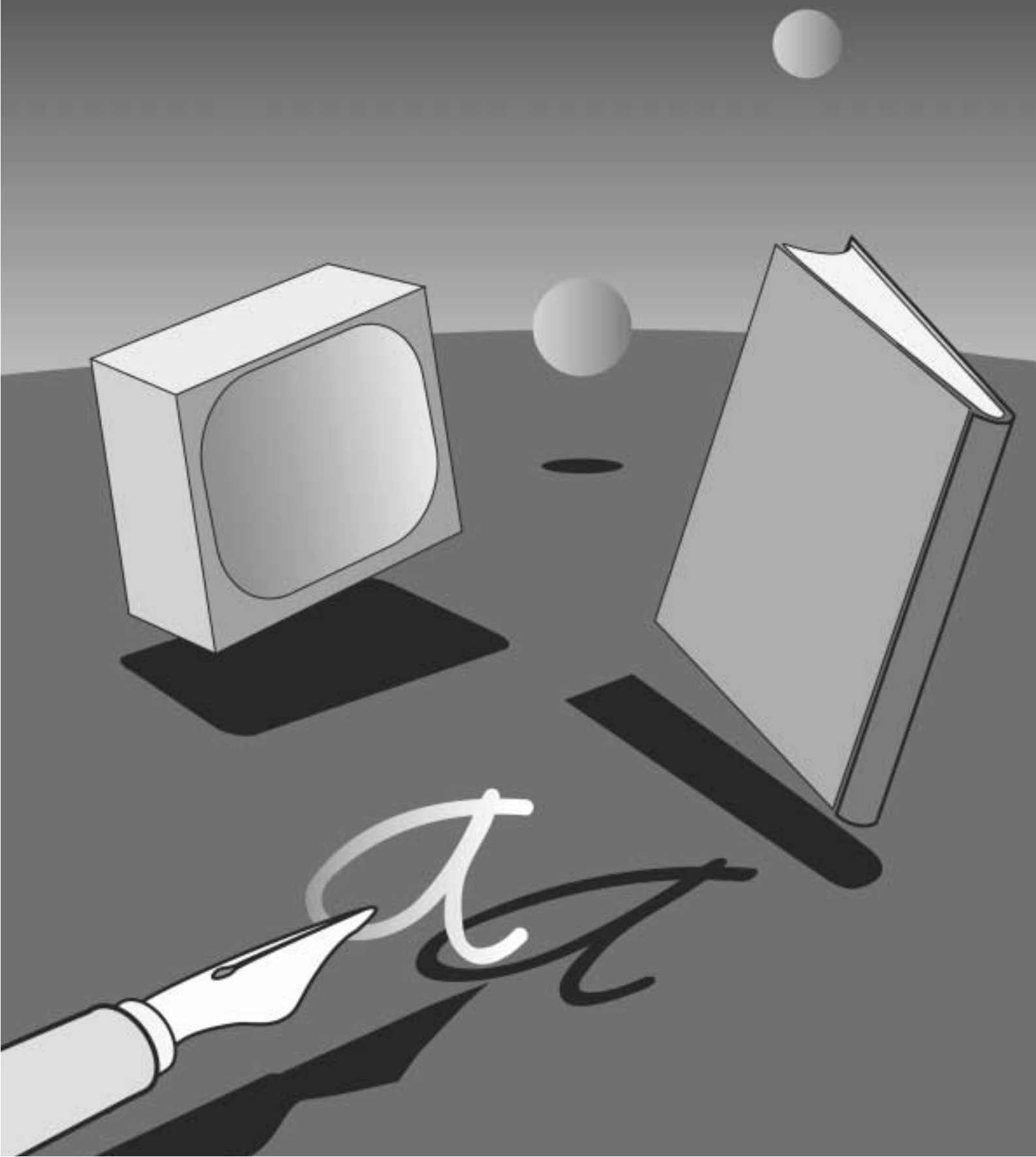
Marro, M., Dellamea, A., **Producción de textos**, Buenos Aires, Docencia, 1993.

Ya citado en otras ocasiones, en este libro se puede encontrar un minucioso análisis de procesos de lectura y escritura con propuestas de trabajo para favorecer la comprensión lectora y la producción textual. Si bien dichas estrategias no están formuladas con textos descriptivos específicamente, sin embargo pueden aplicarse a lo trabajado en el módulo, sobre todo en lo que hace a coherencia y cohesión textual.



# MÓDULO 6

---



---

## ÍNDICE

---

---

Introducción	143
<i>Los Ejes</i>	143
<hr/>	
Consideraciones sobre las actividades	144
<hr/>	
Dificultades de los alumnos en comprensión y producción de textos	149
<i>Escritura</i>	149
<i>Lectura</i>	151
<hr/>	
Evaluación	153
<hr/>	
Bibilografía	155

---

---

## INTRODUCCIÓN

---

La propuesta del área Lengua ha intentado que el alumno se “adueñe” del lenguaje a partir de la reflexión y de la práctica centrada en el empleo que se hace de él en diferentes situaciones de comunicación. El trabajo se inició con actividades que remitían a interacciones verbales con registro oral, muy próximas a la cotidianidad del alumno, y concluye ahora con actividades focalizadas en los géneros escritos (cartas protocolares, telegramas, avisos clasificados, reclamos, cartas de lectores ) vinculados a situaciones de comunicación más formales. La intención ha sido que el alumno se vaya afianzando en el uso de la palabra para lograr mayor seguridad y fluidez cada vez que necesite comunicar algo. El desarrollo de los contenidos de Lengua privilegió el valor instrumental del área por lo que procuró facilitar la aplicación de los conocimientos adquiridos en el mundo del trabajo y en la comunidad a la que pertenece el alumno.

En este módulo para docentes, junto al desarrollo de los objetivos y las actividades correspondientes al Módulo 6 para alumnos, se incluye una reflexión sobre las prácticas de lectura y escritura que tiende a facilitar la orientación de las actividades.

El Módulo 6 es un módulo integrador de los conocimientos que el alumno ha adquirido en los anteriores. A la vez, propone aplicar esos conocimientos en la escritura y la lectura de textos frecuentes en las actividades cotidianas. Por esta razón, se trata de un módulo en el que se intenta que el adulto integre los conocimientos del área con los de otras áreas para resolver situaciones nuevas.

Los objetivos del Módulo 6 tienden a que el alumno:

- ◆ *Resuelva problemas en los que esté involucrada la comunicación escrita.*
- ◆ *Mejore la comprensión y la producción de textos pertenecientes a géneros vinculados con la actividad laboral y la vida comunitaria.*
- ◆ *Integre los conocimientos adquiridos en los módulos anteriores, aplicándolos a situaciones nuevas.*

### Los ejes

---

Todas las actividades del Módulo 6 para alumnos se focalizan sobre el eje *Discurso* y sobre el eje *Texto* dado que es un módulo especialmente dedicado a la escritura y a la lectura de textos. Si bien no se plantean contenidos específicos referidos al eje *Lengua* y al eje *Normativa para la escritura*, la resolución de las actividades del Módulo 6 implica la aplicación de los conocimientos vinculados con estos ejes de los módulos anteriores.

Para trabajar el Módulo 6 para alumnos, se deberá tener presente los rasgos típicos de la narración y de la descripción que el alumno ha trabajado. Es importante que éste logre comprender y producir un texto narrativo adecuado a la situación planteada en la consigna de trabajo y pueda identificar a los participantes de las acciones narradas, ubicar el relato en el espacio y en el tiempo, encadenar

---

correctamente las acciones e interpretar o producir el texto teniendo en cuenta el género discursivo al que pertenece la narración.

En lo que se refiere a la descripción, es importante que el alumno pueda localizar los segmentos descriptivos de un texto e identificar claramente cuál es el objeto de la descripción y cómo se lo describe. A la hora de producir textos escritos en los que deba incluir descripciones, el alumno deberá decidir si enumerará las partes del objeto, si seguirá un orden u otro en dicha enumeración, si indicará cualidades o propiedades del objeto descrito y si recurrirá a comparar ese objeto con otro similar para destacar semejanzas o diferencias. Tanto en la lectura como en la escritura deberá tener en cuenta la finalidad de la descripción y el género al que pertenece el texto.

---

## **CONSIDERACIONES SOBRE LAS ACTIVIDADES**

---

El módulo se divide en dos bloques. En el primero, el alumno deberá leer y escribir textos para resolver los inconvenientes que se plantean en la organización de un baile de un club (actividades N<sup>o</sup>1 a N<sup>o</sup>10). En el segundo bloque, deberá leer y escribir textos que le permitan resolver satisfactoriamente las dificultades que sobrevienen cuando una familia vive las consecuencias de un accidente (actividades N<sup>o</sup>11 a N<sup>o</sup>19). Ambos bloques se desarrollan a partir de situaciones de la vida cotidiana y tienden a que al alumno aplique a situaciones nuevas los conocimientos adquiridos en los módulos anteriores.

Las actividades de cada bloque están organizadas en secuencias. El alumno escribe primero sobre la situación simulada en el módulo (actividades N<sup>o</sup>2, N<sup>o</sup>3, N<sup>o</sup>5, N<sup>o</sup>6, N<sup>o</sup>7, N<sup>o</sup>8, N<sup>o</sup>9 del primer bloque y actividades N<sup>o</sup>11, N<sup>o</sup>13, N<sup>o</sup>14, N<sup>o</sup>17 y N<sup>o</sup>18 del segundo bloque) y luego lo hace tomando su propia realidad como referencia (actividades N<sup>o</sup>4, N<sup>o</sup>12, N<sup>o</sup>16 y N<sup>o</sup>19). En ambos casos, se le propone que escriba textos pertenecientes a géneros no ficcionales que puedan servirle como experiencia para futuras necesidades de comunicación (cartas protocolares, publicidades, telegramas, mensajes radiales). Cada bloque culmina con una actividad de escritura más extensa y menos pautada que tiene por finalidad la integración y aplicación de lo trabajado en los cinco módulos del Proyecto (actividades N<sup>o</sup>10 y N<sup>o</sup>20).

En la actividad N<sup>o</sup>1 el alumno tiene que expresar su opinión sobre la música que animará el baile, teniendo en cuenta las opiniones de otros y, a partir de ellas, señalará sus coincidencias, divergencias o sugerencias. Esta actividad intenta promover un modo de comunicación que facilite la interacción cooperativa en un grupo. Por eso, permite una reflexión sobre la forma en que pueden encararse algunos problemas surgidos en la comunidad y se podrá tomar decisiones que involucran al grupo de adultos del centro o a otros grupos de pertenencia del alumno. El escuchar y analizar los comentarios de los otros para luego ofrecer las opiniones propias es un camino para resolver problemas de modo satisfactorio.

Las actividades N<sup>o</sup>2, N<sup>o</sup>3 y N<sup>o</sup>4 proponen al alumno la redacción de un aviso publicitario, una publicidad y una convocatoria. Para ello recurren a textos que

---

funcionan como modelos y a prácticas de reescritura. Se trata de que el alumno tenga en cuenta algunos elementos que están siempre presentes en todas las publicidades y en los anuncios. Por ejemplo, una localización clara del lugar, la fecha y el motivo de una convocatoria son elementos fundamentales tanto para la producción como para la interpretación de este tipo de textos.

La actividad N<sup>o</sup>5 retoma uno de los temas del Módulo Inicial pues solicita al alumno que escriba una receta de cocina. En este caso, el alumno deberá aplicar también lo aprendido en los módulos sobre la descripción. Usted puede ofrecer un formato típico para orientar la planificación del texto. Por ejemplo, puede dar al alumno los siguientes subtítulos que facilitarán la organización de la información:

Nombre de la comida que se prepara con la receta:

Ingredientes:

Preparación:

Las actividades N<sup>o</sup>6 y N<sup>o</sup>7 retoman lo formulado en el Módulo 3 sobre la reducción de la información de un texto y la elaboración de resúmenes. En especial, el alumno deberá tener presente la organización del texto en párrafos para acceder a la información que allí se localiza. La consigna solicita que aplique una técnica diferente de la aplicada anteriormente: el subrayado. La actividad N<sup>o</sup>6 plantea la lectura vinculada con un propósito determinado: obtener la información necesaria para organizar de manera adecuada la elaboración de la comida para el baile. Se trata así de reforzar un modo de leer orientado por una finalidad concreta, pues de este modo se desarrollan las prácticas cotidianas de lectura. La jerarquización de la información está mediada por el propósito de la lectura. En la actividad N<sup>o</sup>7 se aplica la información del texto leído para identificar las fechas de vencimiento de productos para el consumo. Su resolución implica un proceso cognitivo en el que el alumno opera desde conceptos más abstractos –información general de un texto– hacia otros más concretos –identificación de esa información, la diagramación de los envases–. Es importante que el alumno pueda aplicar una información obtenida a partir de la lectura de un texto a la resolución de un problema en el que dicha información resulte relevante para tomar decisiones.

La actividad N<sup>o</sup>8 consiste en la producción de un aviso clasificado. En esta parte del módulo se empieza a trabajar la lectura y la escritura de textos que incluyen abreviaturas y convenciones de redacción telegráfica. La actividad N<sup>o</sup>11 continúa desarrollando estos contenidos sobre un género muy próximo: el telegrama.

Las abreviaturas consisten en supresiones de varias letras de una palabra, ya sea para ahorrar tiempo y espacio, o porque su uso lo consagra. De este modo, en lugar de escribir “señora” o “atentamente”, se suele escribir Sra., atte. Los nombres de diversas instituciones, compañías o asociaciones pueden también

---

abreviarse. Estas abreviaturas suelen realizarse por medio de las iniciales del nombre separadas por punto y se llaman siglas. Por ejemplo: Confederación General del Trabajo se abrevia con la sigla C.G.T.

La comprensión de abreviaturas y de siglas es necesaria para encarar la lectura de telegramas, avisos clasificados, cartas protocolares, formularios, y también para poder usar la información que porta el diccionario. Usted puede proponer actividades que requieran la interpretación de siglas y abreviaturas a partir de una palabra definida en el diccionario o de los avisos clasificados de algún rubro vinculado con los intereses del alumno, o bien con las que aparecen en diarios y revistas, para luego aplicar estos conocimientos a nuevas situaciones.

La actividad N<sup>o</sup>9 propone al alumno la redacción de invitaciones de diferente grado de formalidad. Trabaja sobre la orientación de todo texto hacia su destinatario. Su finalidad es mostrar cómo se escribe de modo diferente según el productor del texto se dirija a un amigo o a una autoridad pública.

La actividad N<sup>o</sup>10 consiste en integrar los contenidos de los módulos 1, 2 y 3 sobre narración. El alumno deberá escribir un texto extenso en el que se narren acciones. Para ello, es importante que usted promueva actividades de planificación y de revisión de lo escrito. En lo que se refiere a la planificación puede plantearle que tenga presente lo que quiere contar y a quién se dirige y que ordene la serie de acciones que narrará de modo tal de no omitir ninguna cuya importancia sea relevante para comprender el sentido de la acción siguiente. Esta actividad puede funcionar como un indicador de la apropiación de los conocimientos que el alumno ha adquirido en los tres primeros módulos.

Las actividades N<sup>o</sup>11 y N<sup>o</sup>12 implican un trabajo de reducción de la información por transmitir. Proponen que el alumno aprenda a redactar telegramas y a expresar sintéticamente un mensaje para transmitir por radio. Tanto estas actividades como las referidas a cartas protocolares pretenden que el alumno tenga una experiencia de redacción de textos que son útiles para un buen desempeño en su comunidad y en el mundo del trabajo. El alumno conservará, en su módulo, modelos de cartas y de telegramas que podrá consultar si necesita redactar textos similares.

En lo que se refiere al telegrama, es importante que el alumno reflexione sobre las convenciones que rigen su composición. El que escribe un texto de este tipo deberá tener en cuenta que su redacción está al servicio del ahorro de tiempo y dinero. Es por eso que en el telegrama se eliminan todas las partículas que no afecten a la comprensión global (artículos, algunos pronombres, algunos otros nexos que el lector puede reponer). El redactor del telegrama debe controlar el mensaje verificando que la interpretación no dé lugar a equívocos. Muchas veces deberá reordenar el mensaje o agregar palabras para no generar ambigüedades. Usted puede proponer al alumno la redacción o la lectura de telegramas cuya finalidad esté vinculada con una actividad laboral o social (de felicitaciones, de renuncia, de reclamo, de despido, entre otros) para facilitar la interacción con este tipo de textos.

La actividad N<sup>o</sup>13 tiene por finalidad desarrollar la comprensión lectora de un texto periodístico. La redacción de titulares y subtulares implica que el

---

alumno identifique el tema de la crónica y la información más relevante sobre dicho tema. La reflexión sobre la crónica, incluida en el Módulo 3 para docentes, puede contribuir a orientar el trabajo.

A partir de la lectura realizada en la actividad N°13, las actividades N°14 y N°15 trabajan la producción escrita. El alumno deberá escribir dos versiones, desde diferentes puntos de vista, del hecho relatado en la crónica que ha leído. Para ello, en el primer caso se le solicita que incluya en su texto un fragmento del texto anterior –la crónica– y en el segundo, que redacte un versión más libre de un testigo. Será interesante una reflexión sobre el uso de las personas gramaticales, que podrá continuarse en los ejercicios de escritura posteriores.

La actividad N°16 consiste en la producción escrita de un reclamo en una carta de lectores. En este tipo de cartas existe un plan global altamente convencionalizado. Como estos planes son conocidos, aunque de manera no sistemática, por quienes escriben cartas de lectores, usted puede ampliar la información que se ofrece en el módulo para alumnos para contribuir a que el adulto logre producir un texto adecuado.

M. Marro y A Dellamea sintetizan el plan global de este tipo de cartas del siguiente modo:

- 1) Se deberá comenzar con un saludo al director del diario.
- 2) Se seguirá con la presentación o actualización somera del problema.
- 3) Luego vendrá el desarrollo y un espacio para pedir, exhortar, denunciar, agradecer.
- 4) Con los saludos y la identificación del autor, ocupación, domicilio y documento de identidad, el plan global estaría concluido<sup>1</sup>.

Estos planes globales están destinados a actuar como controles durante la producción de la escritura.

Las actividades N°17, N°18 y N°19 se proponen que el alumno conozca el formato típico y el vocabulario propio de las cartas protocolares.

Estas actividades permitirían al alumno familiarizarse con un uso del lenguaje frecuente en comunicaciones escritas en las que no hay una relación de confianza, ni familiaridad en el trato, entre quien escribe y quien recibe el mensaje. El alumno deberá leer y producir textos en lenguaje protocolar. Para ello, es necesario tener en cuenta que existe una distancia marcada entre el que escribe y el destinatario. Notará que se emplea el *usted* en lugar del *vos* para indicar formalidad y registrará los modos de encabezamiento y de saludo característicos de las cartas administrativas. Este tipo de carta responde a un formato y a un uso del vocabulario más restringido y convencionalizado. La selección de palabras y giros y la organización del escrito están orientadas por la intención de resultar cortés y respetuoso ante la persona o institución a la cual la carta está dirigida.

<sup>1</sup> Adaptación de: Marro, M. y Dellamea, A. **Producción de textos**, Buenos Aires, Docencia, 1993.

---

Nicolás Bratosevich y Susana Rodríguez describen del siguiente modo las características de la redacción de cartas protocolares:

Una expresión como “envíenos usted ya mismo la mercadería” choca (en una carta protocolar) precisamente por el modo directo y compulsivo con el que está concebida. Confrontemos: “Sírvasse Ud. disponer se nos envíe a la brevedad posible la mercadería solicitada.. “ Y esta otra: (...)“En relación con nuestras posibilidades y las del público nos enfrentamos con la dificultad de adquirir...”, como vemos la expresión atenuada se consigue mediante:

- fórmulas en forma de circunloquio o perífrasis (rodeo que permite un lenguaje más indirecto):  
juzgamos necesario (cf. “es necesario”)  
estimamos más conveniente (cf. “nos conviene”)
- selección del léxico, morfología o giros apropiados y ya convencionalizados:  
Con atenta consideración quisiéramos (cf. “queremos”)
- hipérbaton cortés (cambio en el orden habitual de las palabras): no necesita Ud. molestarse.
- retardamiento táctico conseguido por la vía de la sintaxis:  
me es ineludiblemente necesario recurrir a usted para solicitarle (n.: el pedido viene a continuación)  
habiendo considerado la propuesta que usted amablemente nos ha hecho llegar, juzgamos conveniente que (la decisión se revela después de esta introducción).

Los mencionados autores aconsejan:

*Obviamente, todo giro, construcción o vocablo que roce el lenguaje oral debe eliminarse. Pero no basta: es necesario familiarizarse con el repertorio de recursos y fórmulas ya consagrados por este tipo especial de lengua protocolar y eso se consigue manejando constantemente con los alumnos realizaciones concretas y bien seleccionadas de esta clase de mensajes: copiar fórmulas, sistematizarlas, repertoriar en listas sinónimas las expresiones que se presten a ello, graduándolas cuando quepa, por intensidad, comparando distintas soluciones de redacción y juzgando su eficacia <sup>2</sup>.*

La actividad N°20 consiste en integrar los contenidos trabajados en los Módulos 4 y 5 sobre la descripción. Usted puede consultar los módulos para docentes con el fin de orientar la actividad.

---

<sup>2</sup> Bratosevich, N. y Rodríguez, S., **La expresión oral y escrita**, Buenos Aires, Guadalupe, 1975.



El Módulo 6 está especialmente dedicado a la lectura y la producción de textos. Las dificultades de los alumnos en estas prácticas han dado origen a numerosas investigaciones y han configurado distintas propuestas didácticas. Se presentan a continuación algunos aspectos de estas reflexiones consideradas de sumo interés para el abordaje de los problemas que presentan los alumnos que completan lo que sobre el tema se ha venido planteando en los módulos para docentes.

### *Escritura*

Para desarrollar la capacidad de escribir es importante reflexionar sobre la naturaleza de las dificultades de los alumnos y sobre las causas que habitualmente intentan explicarlas.

Las dificultades que presentan los alumnos en redacción de textos pueden estar asociadas con:

- a) La artificialidad de las situaciones escolares de producción escrita:
  - ausencia de destinatario preciso del escrito a producir (¿a quién me dirijo?),
  - ausencia de una finalidad del escrito (escribir por escribir);
  - desconocimiento por parte del alumno de los valores y conocimientos del destinatario, lo que le impide adecuar su discurso a las personas a quienes se dirige (una autoridad, un compañero, un familiar).
  
- b) La deficiencia en la elaboración de consignas:
  - falta de claridad en las consignas de escritura respecto del tipo de texto solicitado (descripción, narración) o del género (carta, comentario, resumen, publicidad, reclamo);
  - ambigüedad en los temas planteados para el desarrollo de textos escritos.
  
- c) Las representaciones de los alumnos respecto del escrito, de sus funciones, de las cualidades que debe poseer y de las capacidades que su producción requiere.

Muchas veces, para los alumnos el texto escrito está vinculado con un “lenguaje exquisito”, únicamente reservado a especialistas. Para ellos saber escribir es tener cierto estilo no asociado a la idea de trabajo sobre el texto y sobre la lengua, sino a un conjunto de técnicas ornamentales.

En las actividades de los módulos se ha intentado siempre presentar consignas que ofrezcan información sobre la situación comunicativa. También se ha tenido en cuenta lo que el alumno conoce sobre el tema para resolver los

---

ejercicios y, en los casos en los que resultó necesario, se proveyó al alumno de información previa sobre el destinatario o sobre el tema para la resolución de las actividades. Los aspectos reseñados acerca de las dificultades de los alumnos deberán tenerse en cuenta también para la explicación de las actividades y para sugerir actividades nuevas.

Como se ha señalado en los módulos anteriores, para modificar la idea de la escritura como un acto espontáneo, en el Proyecto de Terminalidad de Primaria para Adultos se trabaja a partir de los modelos que describen los procesos de escritura.

Tradicionalmente se ha considerado a la escritura como un acto de creación individual y se han privilegiado algunos parámetros tales como la inventiva, el conocimiento de reglas gramaticales y la referencia a textos pertenecientes a géneros literarios para su enseñanza.

Los estudios actuales han permitido focalizar el aprendizaje de la redacción desde un marco conceptual diferente. Conciben la escritura y, en particular, la redacción, como un trabajo, una tarea que implica la resolución de problemas de comunicación tanto individuales como sociales. El conocimiento de los modelos de producción textual contribuye a sortear de manera eficaz muchos de los obstáculos que se presentan en esa tarea de redacción. Estos modelos, provenientes de la psicología cognitiva, señalan que el proceso de producción de un texto comienza antes de la escritura del mismo, con una etapa de planificación ya trabajada en el Módulo 2 para docentes. La planificación implica actividades de movilización, selección, búsqueda y composición de conocimientos que concluyen en la elaboración de un plan de texto. El plan comprende como mínimo una representación de la finalidad del escrito (qué es lo que uno quiere escribir, para qué) y una representación del destinatario (para quién).

En síntesis, la finalidad del escrito vinculada al tema y a la representación del destinatario guía la búsqueda de los datos pertinentes y su adaptación a la situación de comunicación y al género discursivo solicitado.

La planificación textual, que debe tener un espacio destacado en este proyecto, no se incluye en la mayoría de las propuestas didácticas pues consideran, de manera implícita, a la escritura como un acto espontáneo guiado por la inspiración.

Junto a la escritura propiamente dicha del texto, los modelos describen una tercera etapa denominada de revisión y reescritura. Ésta incluye operaciones de relectura y corrección del texto a partir de supresiones, expansiones o reformulaciones que también deben ser objeto de trabajo en este proyecto. Esta temática ha sido desarrollada en el Módulo 2 para docentes.

Según los trabajos de M. Marro y A. Dellamea, un análisis de las acciones efectuadas por los escritores incipientes durante el proceso de aprendizaje de la escritura permite describir por lo menos tres comportamientos típicos. En el primer comportamiento, los escritores sufren problemas de bloqueos de escritura por estar pendientes en exceso de cada uno de los parámetros

---

implicados en la tarea de planificar. Un segundo tipo de comportamiento incluye a las personas que toman decisiones apresuradas al no tener en su conciencia ninguno de los parámetros de la planificación, lo que causa un descontrol en el proceso. El tercer tipo de comportamiento detectado por las investigadoras es inicialmente lento porque los escritores no atienden excesivamente a los parámetros, pero logran sin embargo, en las sucesivas versiones de los textos, una comunicación más eficiente <sup>3</sup>.

### *Lectura*

La interacción entre el autor, el lector, el texto y la situación comunicativa a la que hacen referencia los modelos de producción textual tiene lugar también en la comprensión.

La lectura es un proceso de producción de sentido que depende de las características del texto tanto como de la participación activa del lector.

Los textos escritos no son unidades completas, acabadas y autosuficientes. Esto implica que la lectura es un proceso en el que el lector debe realizar movimientos cooperativos, activos y concientes para interpretar el texto. El lector es, pues, un operador que debe asignar un significado y una función a los términos en el contexto de las oraciones. Pero, además, como los textos están plagados de elementos “no dichos”, el lector deberá también rellenar esos espacios en blanco del texto. Un aspecto fundamental de la tarea interpretativa consiste en reponer las informaciones faltantes, completar el texto. En el proceso por el cual se da sentido a esos espacios en blanco –denominado por Eco “cooperación interpretativa”– el lector actualiza algunos de los sentidos potenciales del texto<sup>4</sup>.

Pedagogos e investigadores han estudiado y clasificado diferentes estrategias para desarrollar la habilidad lectora, para que el lector no experto pueda evidenciar esa actitud cooperativa que requiere la lectura.

En el Módulo 5 para docentes se han mencionado los criterios que permiten valorar las estrategias propuestas para favorecer el desarrollo de la habilidad lectora. Se presentan aquí, en forma más detallada, algunas de ellas.

Existe un conjunto de estrategias que apuntan a que el lector controle la toma de información del texto y a que pueda integrar dicha información. Estas estrategias consisten en efectuar modificaciones al texto “real” para que el texto que se entrega a los alumnos sea más sencillo. Por ejemplo:

- Atraer la atención del lector sobre algunas informaciones para facilitar su selección y su tratamiento con mayor profundidad, a través del empleo de subrayados, negritas, diferentes tipografías, recuadros, etc.
- Efectuar cortes en el texto (destacando palabras, oraciones, párrafos, apartados o capítulos)

<sup>3</sup> Marro, M. y Dellamea, A. op. cit.

<sup>4</sup> Cf. Eco, U. **Lector in fabula**, Barcelona, Lumen 1981.

- 
- Trabajar con textos sobre los cuales haya que realizar pocas inferencias o con textos modificados para facilitar la elaboración de inferencias (continuidad de las frases sucesivas, explicitación de las conexiones entre párrafos).
  - Proveer al alumno de un plan del contenido del texto (por ejemplo, ofrecerle el texto y un esquema del contenido aparte).
  - Mostrar antes de la lectura un título que anticipe el contenido o una ilustración que ofrezca una representación del tema a desarrollar.
  - Presentar a los alumnos resúmenes cada vez más detallados: el resumen es un instrumento que favorece la integración y el acceso a la organización de los contenidos del texto.

Otras estrategias apuntan a inducir al lector hacia ciertos comportamientos. Entre ellas:

- Enseñar procedimientos que mejoren la comprensión lectora tales como:
  - Clarificar la finalidad de la lectura.
  - Activar conocimientos previos del alumno sobre el tema a través de cuestionarios, charlas, etc.
  - Reponer la situación comunicativa que generó el texto que debe leerse (quién es el autor, cuando escribió, para qué y para quiénes, etc...).
  - Controlar la coherencia de lo que se lee.
- Enseñar a los lectores a recurrir a la autorregulación:
  - Identificación de procedimientos del texto.
  - Explicitación de los procedimientos utilizados por los lectores
  - (atención selectiva, relectura, reconstrucción del plan del texto).

Para aplicar cualquiera de estas estrategias, usted deberá realizar previamente una evaluación teniendo en cuenta la actividad en la que el alumno presenta dificultad y el tipo de dificultad mostrada<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> La reflexión sobre los procesos de lectura y escritura ha sido elaborada a partir de la siguiente bibliografía:

Eco, U. *Lector in fabula*, Barcelona, Lumen, 1987.

Fayol, M. "Para una didáctica de la redacción", REPERES, 1984.

Charrolles, "Análisis de los Procesos redaccionales", Pratiques 49, 1986.

---

## EVALUACIÓN

---

Para la evaluación del alumno se debe tener en cuenta su desempeño en la resolución de las actividades propuestas tanto en los módulos del área Lengua como en las otras áreas que integran el Proyecto. Se tratará de evaluar, de acuerdo con los objetivos formulados inicialmente, si el alumno puede valerse del lenguaje escrito para leer y producir textos adecuados a diferentes situaciones de comunicación.

Se tendrán presente para la corrección de los trabajos los cuatro ejes (*Discurso, Texto, Lengua y Normativa para la escritura*) que organizaron las actividades realizadas.

Así, en escritura, se considerará si el texto se adecua a la situación comunicativa que lo generó (si está escrito con el registro adecuado, si cumple con la finalidad para la cual fue producido, si el alumno tiene en cuenta el destinatario al que se dirige y el género discursivo solicitado), si el alumno organiza su escrito en función de la elaboración de planes y del conocimiento de los tipos textuales (narración y descripción, especialmente), si produce un texto coherente, sin baches en la información que impidan la comprensión, si se relacionan adecuadamente las diferentes partes del escrito y si se aplican correctamente las reglas gramaticales y ortográficas trabajadas en los módulos.

En lo que se refiere a la lectura, se ponderará la adecuación de la estrategia de lectura a la información que obtiene el alumno de la consigna, la aplicación de los conocimientos de los tipos narrativo y descriptivo a la localización e interpretación de esos segmentos en los textos y la capacidad para acceder a la información básica del texto.

Como actividades para evaluar el Módulo 6 pueden proponerse ejercicios que impliquen escribir textos a partir de la información que se obtiene de la lectura de otro texto. Las consignas deberán contemplar una situación de comunicación indicada explícitamente al modo de las actividades N°10 y N°20 del módulo.

---

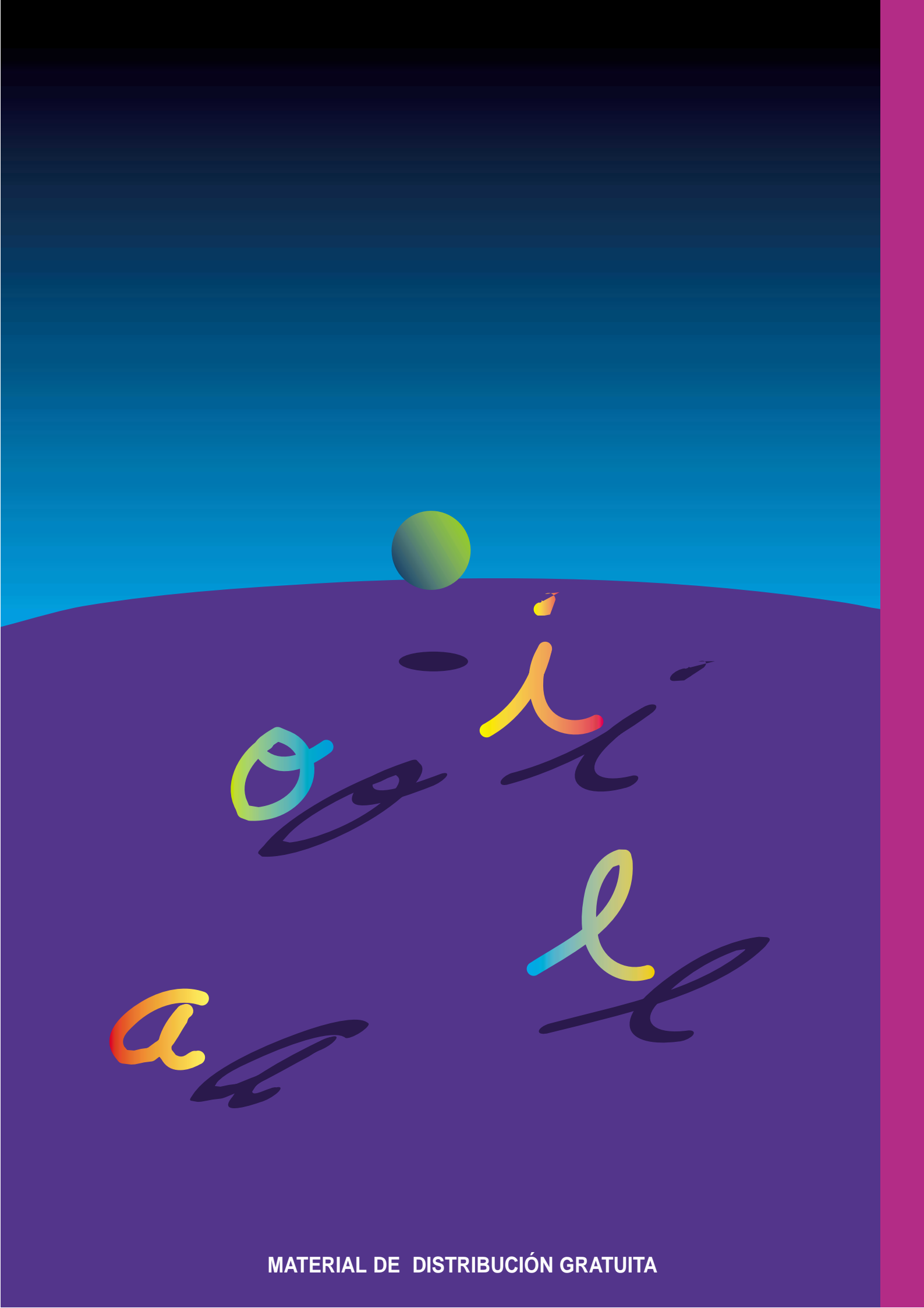
## **BIBLIOGRAFÍA**

---

Eco, U. **Lector in fabula**, Barcelona, Lumen, 1981.

Teberosky, A. y Tolchinsky, L. **Más allá de la alfabetización**, Buenos Aires, Santillana 1995.





MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA