PROGRESIONES
DE LOS APRENDIZAJES

Segundo ciclo

Prácticas del Lenguaje

Lectura

Progresión en el uso de estrategias lectoras:
localizar información explícita, describir correferencias, realizar inferencias

Escritura de textos

Localizar información explícita, describir correferencias, realizar inferencias

El docente trata de hacer notar a los alumnos que el primero de los puntos y aparte del texto se halla entre dos momentos diferentes del relato: la presentación y la descripción del personaje - Carlos Abud- y el comienzo de la acción.



PROGRESIONES
DE LOS APRENDIZAJES

Segundo ciclo

Prácticas del Lenguaje



Buenos Aires Ciudad

Vamos Buenos Aires

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Progresiones de los aprendizajes : segundo ciclo : Prácticas del Lenguaje
Ana María Kaufman ; María Elena Rodríguez ; contribuciones de Flavia Caldani ; comentarios de Jimena Dib ; Silvia Lobello ; Mirta Torres. - 1ª edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa, 2019.
112 p. ; 29 x 21 cm. - (Progresiones de los aprendizajes / Armendáriz, Celina; 3)

ISBN 978-987-549-800-6

1. Práctica del Lenguaje. I. Caldani, Flavia, colab. II. Dib, Jimena, com. III. Lobello, Silvia, com. IV. Torres, Mirta, com. V. Título.
CDD 372.6

ISBN: 978-987-549-800-6

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), 2019
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa
Av. Pte. Roque Sáenz Peña 788, 8° piso
(C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
(+54) 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión mencionada, deberá solicitarse autorización a la UEICEE.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Ministra de Educación
María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

Subsecretario de Planeamiento
e Innovación Educativa
Diego Javier Meiriño

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica
y Equidad Educativa
Andrea Fernanda Bruzos Bouchet

Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
Tamara Vinacur

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Coordinadora General de Evaluación Educativa
Lorena Landeo

Coordinadora del proyecto Progresiones de los aprendizajes
Celina Armendáriz (UEICEE)

Autoras
Ana María Kaufman
María Elena Rodríguez

Colaboración
Flavia Caldani

Lectura crítica y discusión del material
Jimena Dib (GOC)
Silvia Lobello (EM)
Mirta Torres (DEP)
Equipo de especialistas en Prácticas del Lenguaje de la UEICEE

Coordinadora de Comunicación
Flor Jiménez Gally

Edición y corrección
Gabriela Berajá, Irene Domínguez

Colaboración
Alejandra Lanía

Diseño gráfico
Agustín Burgos, Adriana Costantino, Magalí Vázquez

Web
Luca Fontana

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Índice

Presentación 7

Introducción 11

Condiciones didácticas 15

Lectura 17
1. Presentación 19
2. Progresión en el uso de estrategias lectoras: localizar información explícita, descubrir correferencias, realizar inferencias 21
3. Actividades para relevar los aprendizajes 24

Escritura de textos 29
1. Presentación 31
2. Progresión de los aprendizajes: coherencia textual, cohesión textual, recursos literarios 33
3. Actividad para relevar los aprendizajes 37

Conocimiento ortográfico 45
1. Presentación 47
2. Progresión de los aprendizajes: separación entre palabras, uso de mayúsculas, ortografía literal, tildación, signos de puntuación 48
3. Actividades para relevar los aprendizajes 55

Reflexión sobre la lengua 59
1. Presentación 61
2. Progresión de los aprendizajes: correlación verbal, estrategias para evitar repeticiones, sintaxis oracional 62
3. Actividades para relevar los aprendizajes 65

Situaciones didácticas e intervenciones docentes 71
Presentación 73
1. Lectura 74
2. Escritura de textos 79
3. Conocimiento ortográfico 87
4. Reflexión sobre la lengua 98

Referencias bibliográficas 111

Presentación

¿Qué saben y son capaces de hacer los alumnos
en un área en cierto momento de su recorrido escolar?

¿Cómo podemos ayudarlos a avanzar en su proceso
de aprendizaje apoyándonos en lo que ya saben?

¿Cómo abordar en el aula la diversidad de cada grupo, reconociendo
las diferencias en los niveles de aprendizaje, y ofrecer a distintos
alumnos las oportunidades adecuadas para que continúen aprendiendo?

¿Qué hacemos con los alumnos que están en un grado
y que requieren completar aprendizajes de años anteriores?

Estas y muchas otras preguntas similares atraviesan las progresiones para la enseñanza y el aprendizaje que aquí se presentan y han orientado el proceso de su elaboración. Se trata de interrogantes típicos para quienes nos dedicamos a la enseñanza y compartimos el desafío de fortalecer la calidad y la equidad en el acceso al conocimiento para todos los estudiantes.

El material propone una mirada sobre el aprendizaje que parte del reconocimiento de la heterogeneidad de la clase escolar como rasgo constitutivo de la realidad del aula, y se propone colaborar con el diseño de la enseñanza atendiendo a la singularidad de los avances que cada estudiante manifiesta.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

¿Qué son las progresiones?

Se entiende por progresiones la descripción de recorridos posibles y pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos fundamentales de la trayectoria escolar. Estas descripciones se sustentan en el enfoque didáctico adoptado por el Diseño Curricular para cada área. Por lo tanto, las progresiones no representan líneas de desarrollo natural sino que reconocen un contexto escolar situado en el marco de las definiciones propias del sistema educativo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo, al estar basadas en evidencia de aula e investigación didáctica, son verificables y proporcionan criterios claros y compartidos para el monitoreo de los aprendizajes con una perspectiva formativa, orientada a la toma de decisiones para la enseñanza.

Las progresiones en desarrollo corresponden a las áreas de Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura y Matemática, en los niveles Primario y Secundario. La definición de las áreas atiende a su carácter básico, transversal e instrumental en el recorrido formativo de la educación obligatoria. Al interior de cada área (o asignatura en el Nivel Secundario) se establecen ejes (tomados de los respectivos diseños curriculares) que permiten organizar la descripción de los aprendizajes prioritarios, con secuencia y complejidad creciente. Vale destacar que en tal sentido, no se toman todos los contenidos del currículum, sino aquellos respecto de los cuales resulta posible, a la vez que necesario, establecer algunas pautas para la evaluación formativa.

Un aspecto contemplado en la elaboración es el progreso relativamente dispar o desparejo que las trayectorias escolares ponen frecuentemente de manifiesto aun al interior de una misma área o asignatura. Los avances en un área de conocimiento no siempre son homogéneos. Un niño puede progresar más rápidamente en su dominio de las operaciones que en la exploración del espacio y los contenidos del campo de la geometría, por ejemplo. O bien, puede desplegar estrategias lectoras muy interesantes y aún requerir más apoyo en la producción de textos. Por ello las progresiones se han organizado asumiendo que un alumno puede avanzar con ritmo dispar en los diversos recorridos que se proponen según los ejes de cada área.

¿Cómo se relacionan las progresiones con el marco curricular?

Las progresiones ponen en relación los contenidos de enseñanza y objetivos establecidos en los documentos curriculares de la jurisdicción (*Diseño Curricular para la Escuela Primaria*, *Diseño Curricular. Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires*, *Metas de aprendizaje. Niveles Inicial, Primario y Secundario de las escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* y *Objetivos de aprendizaje para las escuelas de Educación Inicial y Primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*) y los aprendizajes manifestados por los alumnos, considerando la heterogeneidad de los puntos de partida. En este sentido, como instrumento para la evaluación formativa, las progresiones resultan un complemento del marco curricular en el que se basan y dialogan con los materiales de desarrollo curricular que apuntan a fortalecer la intervención didáctica.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

¿Para qué se pueden usar en la escuela las progresiones de aprendizaje?

El desarrollo del material busca contribuir a la tarea docente en lo que hace al proceso de observación y análisis del aprendizaje de los alumnos, relevando elementos centrales a observar en cada área curricular. Ayudan a poner en diálogo las prescripciones curriculares con la realidad de los grupos para responder, de manera oportuna y pertinente, a las necesidades heterogéneas de aprendizaje que se identifican en el aula.

A la vez, esta mirada sobre los aprendizajes permite también a maestros y profesores establecer expectativas desafiantes y viables para cada alumno, en función de las oportunidades generadas en el aula y en la escuela mediante la enseñanza. Es indudable que para la configuración de mejores trayectorias escolares resulta fundamental incorporar en la escuela estrategias de trabajo y herramientas que reconozcan los distintos ritmos de aprendizaje, así como los puntos de partida de cada alumno.

¿Cuál es la relación entre los niveles de las progresiones y los grados o años escolares?

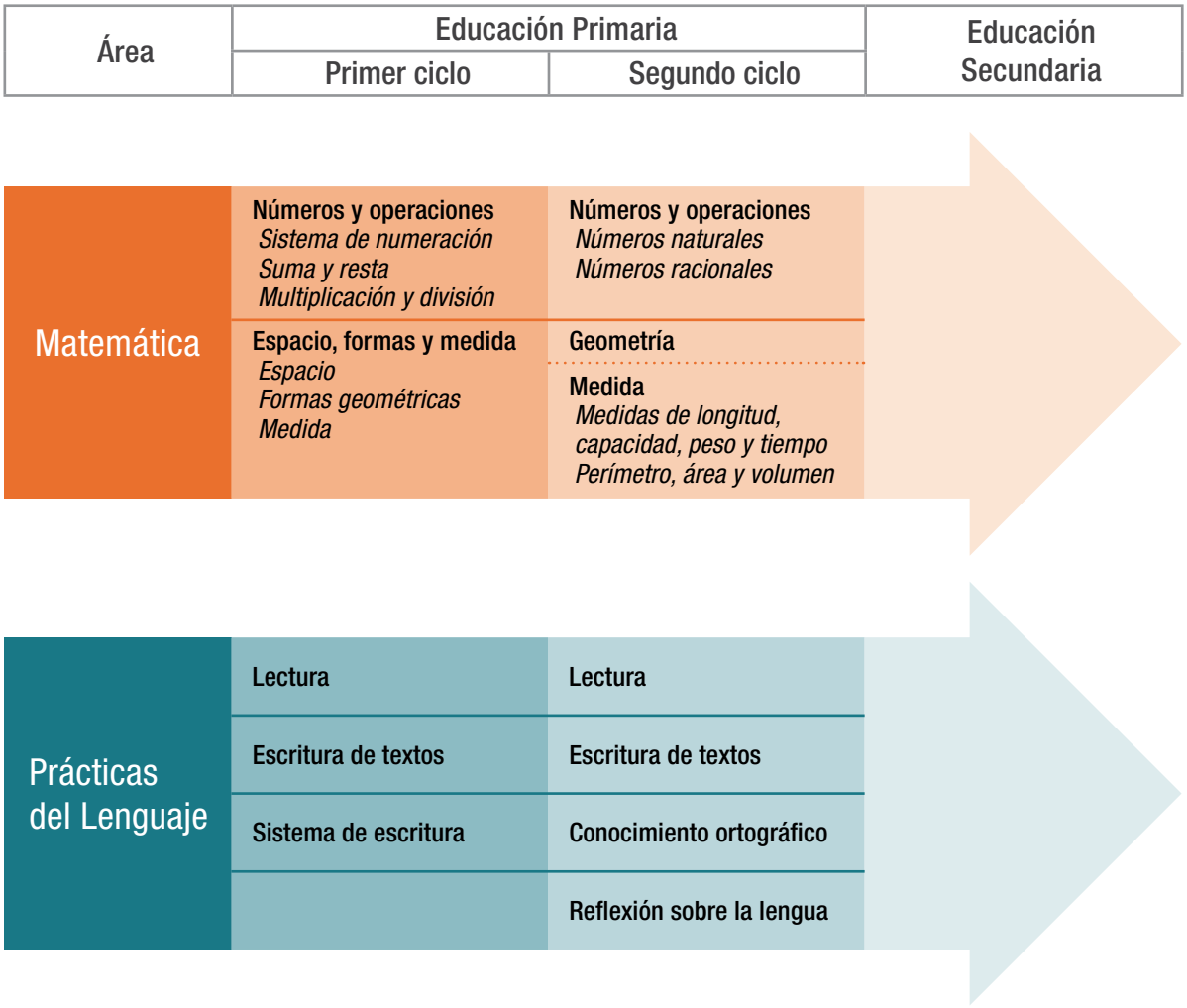
Las progresiones se plantean por ciclo. Esta decisión fue adoptada con el propósito de alentar una mirada más amplia que el grado como horizonte de intervención, contemplar los logros de los niños en perspectiva y favorecer su uso para la definición de secuencias de trabajo específicas que se ajusten a las necesidades reales de aprendizaje.

Al mismo tiempo, permiten plasmar la idea ya expresada de que los avances no se dan de manera "pareja" u "homogénea" en relación con las diversas áreas ni ejes de una misma área. Las progresiones deben ayudar, en este sentido, a individualizar las intervenciones en el aula y romper con la expectativa de homogeneidad en la clase escolar. Este material puede asimismo alimentar aquellas experiencias de reagrupamiento de alumnos que ya existen y que son promovidas por diversas acciones, como el programa Grados de Aceleración o las instancias de promoción acompañada.

Desarrollo de las progresiones del aprendizaje

El siguiente esquema representa las progresiones de los aprendizajes a desarrollar en Prácticas del Lenguaje/Lengua y Literatura y Matemática. Comprende los niveles Primario y Secundario en una lógica de trayectoria o recorrido extenso por la escolaridad obligatoria.

Las progresiones de cada área se organizan por ejes, establecidos a partir de los respectivos diseños curriculares.



Este documento presenta las progresiones de aprendizaje en **Prácticas del Lenguaje** para el segundo ciclo de la escuela primaria.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Introducción

En las *Progresiones de los aprendizajes* para el primer ciclo[1] se señala que existen cuatro situaciones didácticas fundamentales a partir de las cuales los alumnos pueden aprender a escribir escribiendo y a leer leyendo desde el comienzo de la escolaridad. Esas situaciones son: escritura a través del maestro, escritura de los niños por sí mismos, lectura a través del maestro y lectura de los niños por sí mismos.

Esas situaciones deben continuar poniéndose en práctica a lo largo de toda la escolaridad. Existe una tendencia muy difundida que consiste en mantenerlas en las aulas solo mientras los alumnos no leen ni escriben de manera convencional y luego continuar proponiendo nada más que situaciones en las que los niños leen y escriben por sí mismos. Este malentendido priva a los alumnos de las situaciones de lectura y escritura a través del maestro, que constituyen experiencias muy ricas para sus aprendizajes. Estas situaciones permiten a los niños estar en contacto con textos que tal vez los excedan en sus posibilidades de leer por sí mismos y también da lugar a que tengan acceso a una mayor cantidad de textos que no abordarían por su cuenta. La escritura a través del maestro los habilita para centrarse en aspectos textuales, discursivos y pragmáticos sin el peso de tener que ocuparse simultáneamente de cuestiones ortográficas.

En suma: el interjuego permanente de las cuatro situaciones didácticas fundamentales favorece los avances de los alumnos tanto en la calidad de los textos que escriben como en el despliegue de sus estrategias lectoras.

En este documento solamente se incluyen las situaciones de lectura y escritura de los niños por sí mismos, porque pueden ser observadas y analizadas a través de actividades de fácil implementación por parte de los docentes a fin de relevar los aprendizajes de sus alumnos. Estas actividades son propuestas por el maestro en pausas evaluativas que tienen lugar fuera de las situaciones habituales de enseñanza.

De este modo, los maestros podrán conocer determinados aprendizajes y orientar o reorientar la enseñanza, tanto desde la perspectiva de las situaciones que pueden plantear al

---

[1] Kaufman, Ana María y Flavia Caldani (2018) *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje.* Buenos Aires, GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE. Disponible en: www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/progresiones_practicas_del_lenguaje_1deg_ciclo.pdf

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

grupo total como desde las intervenciones particulares aconsejables para reforzar los avances de quienes más lo necesitan.

Las otras dos situaciones didácticas fundamentales, en las que los niños leen y escriben a través del maestro, así como los progresos en los intercambios orales entre los alumnos, no son abordados en este material. Esto no implica, lógicamente, restarles importancia, sino que las limitaciones del documento obligan a efectuar determinados recortes. Tampoco se incluyen indicadores sobre los avances de los niños en las prácticas habituales de elaboración de textos escritos (planificación, textualización, revisiones, edición).

Las progresiones de los aprendizajes que aquí se presentan parten de concebir que el aprendizaje no consiste en una sucesión de estados donde las informaciones van apilándose, sino en un proceso constructivo en función del cual cada alumno va asimilando diferentes datos de la realidad a través de una interacción permanente con ellos. De ese modo, los niños se ponen en contacto reiteradas veces con las mismas informaciones a lo largo de su aprendizaje en sus prácticas como lector y como escritor, en un proceso a través del cual van resignificándolas.

Estas progresiones están organizadas alrededor de cuatro ejes: lectura, escritura de textos, conocimiento ortográfico y reflexión sobre la lengua.

En el primero, se presenta la progresión de los aprendizajes vinculados con el uso de determinadas estrategias lectoras. En el eje de escritura de textos, se muestra la progresión de los aprendizajes sobre la coherencia, la cohesión y el uso de algunos recursos literarios, verificables en las producciones de los alumnos. En el tercero, se expone la progresión de los aprendizajes sobre la ortografía a lo largo de segundo ciclo. Finalmente, en el último eje se seleccionan algunos aspectos de reflexión sobre la lengua que pueden optimizar la formación de los niños como lectores y escritores.

Se ha tomado la decisión de presentar diferentes cantidades de niveles en las progresiones de los aprendizajes correspondientes a los cuatro ejes mencionados. El número de niveles establecidos guarda relación con las características de cada uno de los contenidos involucrados. Por ejemplo, para la separación entre palabras se presentan dos niveles mientras que para la tildación se han definido cinco.

En cada uno de estos ejes se proponen actividades pensadas para ser aplicadas en una pausa evaluativa, es decir, en una situación en la que se indagan los conocimientos de los alumnos para conocer el punto de partida, planificar la enseñanza en función de esos datos y, posteriormente, ponderar los aprendizajes logrados. Esto no significa que puedan llegar a constituirse en actividades modelo para la enseñanza. Por el contrario, el mejor desempeño de los niños solo tendrá lugar si participan día a día en las diferentes modalidades de organización de las actividades cuya eficacia ha sido reiteradamente probada: desarrollo de actividades habituales, proyectos institucionales, proyectos de producción de textos con destinatarios reales, secuencias de lectura y escritura, etc.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Si el docente lo considera adecuado, se sugiere utilizar los ejemplos de actividades incluidas en el documento para relevar el punto de partida en relación con lo planteado en estas progresiones y volver a hacerlo al finalizar el año. Lógicamente, a lo largo del ciclo escolar irá elaborando sus propios instrumentos de evaluación enmarcados en los proyectos o secuencias que esté trabajando, que reproducirán el modo de enseñar propuesto por el enfoque del Diseño Curricular. Estas instancias de evaluación, estrechamente ligadas a la enseñanza, le permitirán ir monitoreando el efecto de las diferentes situaciones ofrecidas y de las intervenciones realizadas.

En este documento, para cada actividad se señala, en primer término, la manera en que el docente presenta la tarea a los alumnos ("Consigna"); en segundo lugar, aparece la actividad que el alumno debe realizar ("Hoja del alumno") y, por último, se ofrecen las categorías de respuestas esperadas ("Claves de corrección"). Se utilizaron tres categorías (A, B y C) para clasificar las respuestas de los alumnos.

> Respuestas A: ponen de manifiesto que el niño ha adquirido los conocimientos del mayor nivel esperado en el ítem correspondiente.
> Respuestas B: son indicadoras de una construcción parcial del conocimiento.
> Respuestas C: corresponden a un momento incipiente del proceso constructivo.

Como puede observarse, en todas las actividades para relevar los aprendizajes, las respuestas están categorizadas en tres grandes grupos que no necesariamente coinciden con la cantidad de niveles de cada una de estas progresiones. De todas maneras, es factible relacionar el nivel inferior con las respuestas C y el nivel superior con las respuestas A. Las respuestas B se ubicarían en el/los nivel/es intermedio/s.

Las progresiones de los cuatro ejes dialogan entre sí. Algunos aprendizajes esperados no aparecen de manera reiterada, sino que se consignan en uno de los ejes; esto no implica que no sean importantes en otros. Por ejemplo: el uso de recursos literarios solo está desarrollado en el eje de escritura de textos, pero el docente sabe la importancia que tienen estos recursos en las situaciones de lectura. De hecho, los niños que mejor escriben son aquellos que más leen.

Por esa razón, se sugiere presentar a los alumnos las actividades correspondientes a los cuatro ejes mencionados a fin de poder tener una idea adecuada de sus aprendizajes como lectores y escritores.

Todos los grupos de todos los grados son heterogéneos y *todos* los niños pueden y deben aprender. En función de esta heterogeneidad, es muy probable que algunos alumnos de segundo ciclo todavía no hayan transitado todos los niveles de las progresiones mencionadas en el documento correspondiente al primer ciclo. En ese caso, se recomienda consultarlo para poder orientar mejor la enseñanza y las intervenciones con esos niños.

Por otra parte, si bien en algunos aspectos (por ejemplo, separación entre palabras) es esperable que todos los niños terminen el segundo ciclo habiendo accedido al último nivel,

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

esto no sucede en otros. Es decir: muchos niños no completarán la progresión al finalizar la escuela primaria y esos aprendizajes continuarán desarrollándose en la escuela secundaria. Todo dependerá de los conocimientos con los que ingresen a 4º grado y del contexto de enseñanza. La decisión de incluir todos los niveles posibles no se debe, entonces, a que todos los niños deban llegar a adquirir esos conocimientos, sino que responde a la intención de abarcar la heterogeneidad mencionada, sin dejar afuera a ningún alumno.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Condiciones didácticas

Las progresiones de los aprendizajes que se describen en este documento están necesariamente relacionadas con las posibilidades que los alumnos tengan de participar de manera sistemática en actos de lectura y de escritura, así como de vincularse con diferentes materiales escritos. Muchos niños cuentan con este tipo de experiencias fuera de la escuela, pero muchos otros no. Para que todos avancen en sus aprendizajes es fundamental la planificación de la enseñanza centrada en las prácticas sociales de la lectura y la escritura.

Al planificar la enseñanza es necesario incluir:

- Diversas **modalidades de organización** de las actividades que han resultado exitosas: situaciones habituales, proyectos de trabajo –de producción de textos que tendrán un destinatario real– y secuencias de lectura y escritura.

- Las cuatro **situaciones didácticas fundamentales**, mencionadas en la introducción, desplegadas a lo largo de todo el segundo ciclo para que los alumnos puedan avanzar en sus prácticas como lectores y escritores: escritura a través del maestro; escritura de los niños por sí mismos; lectura a través del maestro; lectura de los niños por sí mismos.

- La creación de un ambiente que favorezca la **inclusión de los alumnos en la cultura escrita**. Esto implica que se les brinde la posibilidad de participar cotidianamente en situaciones de escritura y de lectura en el ámbito escolar, así como de reflexión acerca de cuestiones enunciativas, textuales, ortográficas y gramaticales a lo largo de este ciclo. En este sentido, son importantes los criterios de continuidad y diversidad: continuidad de estas situaciones y diversidad respecto de los niveles en que los contenidos pueden ser abordados.

- Por último, pero no menos importante, las **intervenciones** que los docentes ponen en juego con todos los alumnos en función de los conocimientos adquiridos, en particular, con quienes más lo necesiten.

Si se cumplen estas condiciones, son esperables las progresiones de los aprendizajes que se describen en este documento.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Lectura

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

1. Presentación

Lo planteado en el comienzo de las *Progresiones de los aprendizajes* para el primer ciclo acerca del uso de estrategias lectoras tiene validez para los años siguientes.

"[…] la formación del lector implica el desarrollo de una serie de prácticas sociales e individuales. Cabe señalar que las prácticas individuales se despliegan a partir de la participación cotidiana en una comunidad de lectores. Si bien es obvio que nadie se convierte en lector en soledad, las limitaciones de este documento no permiten incluir la dimensión social de la lectura. En cuanto a la dimensión personal, la progresión de aprendizajes que se presenta está focalizada en las estrategias que los niños ponen en juego cuando quieren comprender un texto que, además de manifestarse en múltiples situaciones de clase, pueden ser también identificadas por los maestros en situaciones de pausas evaluativas".[2]

Leer es comprender, es construir el sentido de un texto y no solo oralizar las grafías: no solo es "darle voz a la letra callada". Se concibe la lectura como una práctica social que consiste en la interacción entre lector y texto, en cuyo transcurso ese lector desarrolla varios procesos cognitivos, pone en juego estrategias de complejidad diversa, para llegar a comprender el texto, como:

- anticipar lo que puede decir lo escrito a partir de ciertos indicadores como el título, una ilustración que lo acompaña, un gráfico, etc.;
- aportar conocimientos previos acerca del tema, del género, del tipo de texto, etc.;
- identificar datos, atender a la información explícita;
- dar una acepción verosímil según el contexto a palabras que tienen diversos significados;
- asignar referentes, es decir, vincular las palabras con elementos de la realidad;
- relacionar dentro del texto distintos términos y expresiones que tienen la misma referencia;
- elaborar inferencias, tomando en cuenta distintas marcas textuales, para comprender lo no dicho, lo sugerido, lo que se comunica sin decirlo explícitamente;
- incorporar evaluaciones y críticas al significado del texto a partir del conocimiento del mundo y de las representaciones socioculturales del lector.

La puesta en juego de estas estrategias que optimizan la interacción lector-texto, si bien no da cuenta de todo lo involucrado en la práctica social de la lectura, permite que el alumno

[2] Kaufman, Ana María y Flavia Caldani (2018) *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje.* Buenos Aires, GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE, p. 21.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

avance en el proceso de construcción de sentido que define esa práctica y comience a formarse como lector crítico.

No cabe duda acerca del papel esencial que juegan los conocimientos previos del lector para la comprensión de los textos. Si bien este documento no incluye esa dimensión, tomar en cuenta los conocimientos de los niños es fundamental a la hora de diseñar propuestas didácticas. Como plantea el Diseño Curricular, las tareas de lectura se realizan en el contexto de itinerarios lectores, de estudio de diferentes temas, de proyectos, etc.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

2. Progresión en el uso de estrategias lectoras: localizar información explícita, descubrir correferencias, realizar inferencias

En este documento se ha decidido incluir las mismas estrategias seleccionadas para el primer ciclo, dado que son fundamentales para construir el sentido de un texto. Sin embargo, en segundo ciclo estas estrategias están contempladas en el abordaje de textos de mayor complejidad.

a) Localizar información explícita
Esta estrategia consiste en identificar datos que aparecen en la superficie del texto. Si bien es una estrategia más simple que las dos siguientes, barrer un texto para encontrar determinada información también puede complicarse en función de la complejidad de este y del tipo de preguntas que se le formulen. Localizar datos es una condición necesaria para acceder a la comprensión, pero no suficiente, porque el sentido de un texto no aparece explícito en su superficie ni procede de la suma del significado de cada una de sus partes.

b) Descubrir correferencias
Esta estrategia implica detectar los vínculos que hay entre diferentes expresiones que aparecen en un texto y que aluden al mismo referente, ya se trate de cosas, hechos, personas, sentimientos, comportamientos… Desde la perspectiva didáctica, es muy importante que los docentes ayuden a sus alumnos a identificar estas relaciones a fin de que puedan acceder a una buena comprensión, por ejemplo, comprender de qué diferentes maneras se menciona un mismo personaje a lo largo de un texto, identificar sinónimos, establecer relaciones entre determinados pronombres y sus antecedentes. Cabe destacar que esta estrategia debe ponerse en juego desde el inicio de la escolaridad, sin embargo, durante el segundo ciclo es interesante que los docentes propongan situaciones que inviten a los estudiantes a establecer correferencias más complejas.

c) Realizar inferencias
Esta estrategia pone en juego la capacidad de hacer explícito lo que no está dicho en el texto. Permite deducir lo que el escritor quiere comunicar más allá de lo que dice expresamente. El proceso de elaboración de inferencias requiere “leer entre líneas”, es decir, poner en interacción el conocimiento del mundo del lector con las pistas que da el texto.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Un texto que presenta indicios claros para develar lo que está implícito o múltiples pistas para hacerlo permite realizar inferencias con mayor facilidad. Un lector con amplios conocimientos acerca del tema o del género del texto puede inferir lo no dicho con menor esfuerzo cognitivo y en menos tiempo.

La progresión que aparece a continuación se refiere a la lectura silenciosa. En cuanto a la lectura en voz alta, si bien es esperable que al ingresar a 4° grado los alumnos hayan logrado alcanzar cierta elocuencia que les permita capturar el interés de sus compañeros, esto no sucede en todos los casos. Muchos niños continúan leyendo de manera vacilante en segundo ciclo, razón por la cual no es conveniente que lo hagan delante de sus compañeros u otras personas sin tomar ciertos recaudos, por ejemplo, que tengan oportunidad de ensayar previamente en sus casas la lectura en voz alta del texto que quieran o deban compartir. Cada docente decidirá qué situaciones planteará a sus alumnos que constituyan verdaderas prácticas sociales de lectura en voz alta: compartir un texto interesante, un instructivo, un buen poema, una función de teatro leído, etcétera. En este documento no se incluye la lectura en voz alta en las progresiones porque no es fácilmente graduable.

ESTRATEGIAS LECTORAS		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
Localiza informaciones explícitas fácilmente identificables.	Comienza a localizar informaciones explícitas aunque no aparezcan destacadas en el texto.	Localiza informaciones explícitas distribuidas a lo largo del texto y/o aunque no estén destacadas.
Establece correferencias entre dos términos que están próximos en el texto.	Establece correferencias aunque los componentes de la relación no estén próximos en el texto.	Establece correferencias entre varios componentes distribuidos a lo largo del texto.
Realiza inferencias si el texto ofrece múltiples indicios.	Realiza inferencias si el texto presenta algunos indicios.	Realiza inferencias aunque el texto presente escasos indicios.

A continuación se ofrecen algunos ejemplos de preguntas sobre el cuento *El traje del Emperador* (p. 38) que involucran las distintas estrategias y presentan diferentes niveles de complejidad.

En lo que atañe a la estrategia de localizar información explícita, la pregunta "¿Cómo era el Emperador?" demanda encontrar un dato fácilmente identificable por el lugar en que está ubicado (al comienzo del cuento) y se reitera en otros lugares del texto. En cambio, si la pregunta es: "¿Qué hacían los presuntos tejedores en vez de trabajar?", la localización se complejiza porque no se encuentra en un lugar destacado del texto ni se reitera en otros fragmentos. También se dificulta si la información a localizar se encuentra en diferentes partes del texto, por ejemplo, si se solicita a los alumnos enumerar a todas las personas que fingen ver la tela o el traje.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

En relación con la estrategia de descubrir correferencias, un ejemplo de consigna simple es solicitar que ubiquen en el texto esta frase: "–Tengo un plan con el que pronto nos volveremos ricos –dijo uno de ellos" y señalen a quién se refiere con la expresión "uno de ellos". Una correferencia algo más compleja es identificar a quién se refiere el pronombre "lo" en esta frase: "Los bandidos lo recibieron muy amablemente". Una dificultad mayor se presenta en las correferencias cuyos componentes están a lo largo de todo el texto. Por ejemplo, si se solicita que mencionen todas las expresiones que se refieren a los tejedores en este cuento.

En cuanto a la estrategia de realizar inferencias, en este cuento una pregunta que lleva a una inferencia simple es: "¿Por qué todos fingían ver la tela?", mientras que responder a la pregunta "¿Por qué el niño dijo que el rey estaba desnudo?" demanda un nivel de inferencia más complejo. En el primer caso, el texto ofrece muchos indicios: por ejemplo, los tejedores comentan que la tela tiene la propiedad de ser invisible para todo aquel que sea tonto y no esté a la altura de su puesto; el Emperador envía al Primer Ministro a ver la tela convencido de que, como no es tonto, no será invisible para él; cuando el Emperador desfila, muchos dicen con admiración que las prendas son muy delicadas porque nadie quiere pasar por tonto. En el segundo caso, el texto no aporta ninguna información directa que permita entender por qué el niño hace ese comentario. El lector, basándose en la inferencia anterior –referida a que todos fingían ver la tela para no aparecer como tontos y cuidar su imagen o su trabajo– debe dar un paso más y preguntarse por qué el niño se comporta distinto: podría ser porque no sabe que los tejedores mintieron sobre las cualidades mágicas de la tela, o porque es inocente y dice lo que ve, o porque es pequeño y no tiene nada que perder. Como puede advertirse, esta segunda pregunta abre la posibilidad de diferentes interpretaciones válidas.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

3. Actividades para relevar los aprendizajes

En este apartado se incluyen dos actividades que pueden presentarse a los alumnos para relevar algunas de sus estrategias lectoras.

La primera consiste en interrogar un texto sobre los dinosaurios extraído de una enciclopedia de divulgación. Esta actividad no está presentada como parte de una secuencia de estudio sobre el tema.

La segunda propuesta está elaborada sobre un cuento breve anónimo al que se le formulan preguntas. Haber incluido un cuento para interrogarlo y ponderar las estrategias lectoras de los niños no significa, en modo alguno, que se considere adecuado realizar permanentemente este tipo de tareas con los textos literarios. Cuando se abren espacios de intercambio a partir de la lectura pueden incluirse preguntas de este tipo, pero no de manera privilegiada. La magia y el hechizo de los mundos posibles incluidos en los textos literarios podrían ser seriamente desdibujados si un docente convirtiera esta pausa evaluativa en una situación de enseñanza corriente con este tipo de textos.

El abordaje de un cuento en clase requiere atender, principalmente, a cómo está contada la historia. Apreciar no solo lo que se dice sino cómo se lo dice. Es necesario observar de qué manera se encadenan las acciones a lo largo del relato para crear la intriga; cómo se desarrollan esas acciones y sus transformaciones en el tiempo; de qué modo se construye el mundo que se presenta en el texto para atrapar al lector y hacerlo entrar en el universo de la ficción; y, asimismo, saber quién narra y desde qué punto de vista lo hace. Algunos de los componentes del relato se analizan en el apartado “Escritura de textos, Recursos literarios” (p. 35).

Actividad 1

Consigna

Van a leer en silencio este texto. Cuando terminen, respondan las preguntas que están al final.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

El docente no dará ninguna otra información para orientar la tarea ni leerá el texto ni las preguntas en voz alta bajo ninguna circunstancia. Puede repetir la consigna si fuera necesario.

Hoja del alumno

Leé atentamente este texto y respondé las preguntas que aparecen al final.

Los dinosaurios

Los dinosaurios generan una gran atracción entre el público en general y, más especialmente, entre niños y jóvenes a pesar de haber desaparecido hace millones de años. Su nombre significa, en griego, "lagarto terrible". A pesar de que estos animales se extinguieron hace mucho tiempo, podemos saber de su existencia porque, gracias a numerosas excavaciones, los paleontólogos fueron encontrando huellas y huesos convertidos en fósiles. Con los grandes restos óseos hallados, los hombres de ciencia han podido reconstruir sus esqueletos, que podemos ver hoy en los museos.

En lo que respecta a su alimentación, algunos eran carnívoros y otros comían hierbas. El más famoso del primer grupo, llamado *Tiranosaurio rex*, era un gigante de 12 metros de largo cuya cabeza tenía el tamaño de un hombre. Las extremidades superiores eran demasiado pequeñas para su tamaño y le colgaban inútiles. Se valía de sus enormes fauces para atrapar a las presas. Entre los dinosaurios pertenecientes al segundo grupo había uno muy peculiar llamado *Anquilosaurio*, cuya cola disponía de un mazo de hueso con el que podía destrozar a sus atacantes. Si alguno de estos lograba eludir su cola, todavía tenía que lidiar con su duro cuerpo, protegido por espinas y placas óseas.

El *Pteranodonte* era un dinosaurio que podía volar. Tenía grandes alas de piel que medían 8,5 metros de amplitud cuando las desplegaba. Le permitían descender en picada cuando descubría un pez o un animal pequeño para atraparlo con su poderoso pico.

Solo imaginar cómo era la Tierra en esa antigüedad tan remota, poblada por esos seres primitivos, gigantescos y salvajes puede producir temor y hasta espanto. Sin embargo, estos monumentales predecesores no provocaron guerras ni situaciones de exterminio comparables a las generadas por los seres humanos, cuyo tamaño y fuerza son mucho menores.

1) ¿Quiénes pudieron reconstruir los esqueletos de los dinosaurios que están en los museos?
2) ¿De qué se alimentaban los *Anquilosaurios*?
3) ¿Cómo puede explicarse que los hombres hayan provocado situaciones más destructivas que los dinosaurios?

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Claves de corrección

Pregunta 1: localizar información explícita

A	Respuestas que aludan a que los paleontólogos y/o los hombres de ciencia reconstruyeron sus esqueletos con los huesos hallados.
C	Respuestas incorrectas o no pertinentes.

(En este caso no existe la categoría B porque no hay opciones de respuestas parcialmente correctas.)

Pregunta 2: descubrir correferencias

A	Son herbívoros / que comen hierbas.
C	Respuestas incorrectas, por ejemplo, que son carnívoros.

(En este caso no existe la categoría B porque se mencionan solo dos elementos.)

Pregunta 3: efectuar una inferencia

A	Respuestas que hacen referencia a la inteligencia del hombre y a la ambición de poder.
B	Respuestas que hacen referencia a las guerras, a las armas nucleares, a la destrucción del medio ambiente, etc.
C	Respuestas no pertinentes.

Actividad 2

Consigna

Van a leer en silencio este texto. Cuando terminen, respondan las preguntas que están al final.

> El docente no dará ninguna otra información para orientar la tarea ni leerá el texto ni las preguntas en voz alta bajo ninguna circunstancia. Puede repetir la consigna si fuera necesario.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Hoja del alumno

Leé atentamente este texto y respondé las preguntas que aparecen al final.

¿Culpable o inocente?

Cuenta una antigua leyenda que en la Edad Media un hombre muy virtuoso fue injustamente acusado de asesinato. El verdadero culpable era una persona muy influyente del reino, y por eso desde el primer momento se procuró desviar la investigación para encubrirlo.

El hombre fue llevado a juicio y comprendió que tendría escasas oportunidades de escapar a la horca. El juez, aunque también estaba confabulado, se cuidó de mantener todas las apariencias de un juicio justo. Por eso le dijo al acusado:

–Conociendo tu fama de hombre justo, voy a dejar tu suerte en manos de Dios: escribiré en dos papeles separados las palabras *culpable* e *inocente*. Tú escogerás, y será la Providencia la que decida tu destino.

Por supuesto, el perverso funcionario había preparado dos papeles con la misma leyenda: *culpable*.

La víctima se dio cuenta de que el sistema era una trampa. Cuando el juez le dijo que debía tomar uno de los papeles, el pobre hombre respiró profundamente y permaneció en silencio unos segundos con los ojos cerrados. Luego abrió los ojos y, con una sonrisa, tomó uno de los papeles, se lo metió a la boca y lo tragó rápidamente. Sorprendidos e indignados, los presentes le reprocharon.

–Pero, ¿qué ha hecho? ¿Ahora cómo diablos vamos a saber el veredicto?
–Es muy sencillo –replicó el hombre–. Yo ya elegí un papel. Es cuestión de leer el papel que queda, y sabremos lo que decía el que me tragué.

Con refunfuños y una bronca muy mal disimulada, debieron liberar al inocente y jamás volvieron a molestarlo.

1) ¿Por qué se trató de encubrir al verdadero culpable?
2) Subrayá todas las expresiones con que es mencionado el hombre que es acusado del asesinato.
3) ¿Para qué se tragó el acusado uno de los papeles?

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Claves de corrección

Pregunta 1: encontrar información explícita

A	Respuestas que aludan a que el verdadero culpable era una persona muy influyente del reino.
C	Respuestas que no se refieran a que el verdadero culpable era una persona muy influyente.

(En este caso no existe la categoría B porque no hay opciones de respuestas parcialmente correctas.)

Pregunta 2: descubrir correferencias

Expresiones que deben ser identificadas:

- un hombre muy virtuoso,
- el hombre,
- el acusado,
- la víctima,
- el pobre hombre,
- el inocente.

A	Descubre entre 5 y 6 expresiones.
B	Descubre 3 o 4 expresiones.
C	Descubre menos de 3 expresiones.

Pregunta 3: realizar inferencias

A	Respuestas que pongan de manifiesto la comprensión de la estrategia del inocente: al dejar solo una opción *(culpable)*, el tribunal debía aceptar que la otra era *inocente* para no poner en evidencia al juez.
B	Respuestas que mencionen que el acusado se tragó el papel para ganarle al juez, sin aclarar cuál es la lógica subyacente.
C	Respuestas que no se relacionen con el tema preguntado.

Escritura de textos

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

1. Presentación

La formación de escritores competentes a lo largo de toda la escolaridad y, en especial, en el segundo ciclo de la escuela primaria, implica brindar a los alumnos múltiples situaciones de escritura de textos pertenecientes a diferentes géneros, con variadas intencionalidades comunicativas y dirigidas a destinatarios diversos. Es decir, escribir con distintos propósitos y en diferentes contextos, redactar desde textos para uno mismo –listas, recordatorios, apuntes– hasta textos para otros que tal vez se publiquen y circulen socialmente. En este último caso, la escritura implica un largo proceso que se inicia con una planificación, continúa con la puesta en texto que, por lo general, demanda múltiples revisiones y la producción de sucesivos borradores hasta arribar a la versión que se considera aceptable para los propósitos previstos. Hace necesario, asimismo, promover una interacción constante entre lectura y escritura.

El proceso de producir textos es altamente complejo. El escritor tiene que activar y organizar sus conocimientos previos acerca del tema a tratar; seleccionar el género adecuado para abordarlo y atender a los requerimientos de ese género; introducir el tema e ir incorporando de manera progresiva y coherente la información nueva; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias; controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto; respetar las convenciones ortográficas. Producir un texto, entonces, demanda ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas, que ponen en escena saberes acerca del mundo, del sistema de la lengua y del lenguaje que se escribe, de la situación de comunicación y de la estructuración de los textos. La revisión del texto mientras se lo va redactando y luego de finalizadas las distintas versiones es una tarea de fundamental importancia, cuya inclusión permanente en las aulas permite mejorar la escritura de los niños.

Se necesita insistir una vez más en que se aprende a escribir escribiendo. Es posible ofrecer múltiples situaciones de escritura mediante diferentes modalidades organizativas, en las que los alumnos leen y escriben a través de su maestro o por sí mismos. En términos de la dinámica grupal, pueden escribir en situaciones colectivas, grupales, por parejas o individuales.

Al igual que en el documento correspondiente al primer ciclo, se decidió seleccionar una situación particular: la reescritura de un fragmento de un cuento conocido, a fin de poder apreciar la progresión de algunos aspectos vinculados con la calidad de las producciones

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

infantiles. Se eligió esta opción porque libera a los alumnos de la invención de la historia y les permite centrarse en cómo contarla. De este modo, se puede apreciar en un contexto de evaluación qué recursos toman en cuenta para armar el relato.

La diferencia entre los dos ciclos radica en el nivel de complejidad de los textos elegidos. En comparación con *Los tres chanchitos*, cuya reescritura fue sugerida para el primer ciclo, el cuento seleccionado para la actividad en segundo ciclo, *El traje del Emperador*, incluye, en distintas partes del texto, descripciones y diálogos que promueven las acciones y complican el relato, la base descriptiva es más amplia y los descriptores usados para caracterizar personajes y objetos son más variados. Asimismo, aparecen distintas expresiones sobre las motivaciones que orientan el comportamiento de los personajes y el léxico empleado vehiculiza con mayor propiedad la función estética del lenguaje. Estos rasgos, entre otros, hacen más compleja la configuración del cuento, y por lo tanto, su reescritura también se complejiza.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

2. Progresión de los aprendizajes: coherencia textual, cohesión textual, recursos literarios

Coherencia textual

Para evaluar esta propiedad esencial de todo texto, se focalizan los episodios nucleares que configuran el relato. Estos episodios están constituidos por acciones que se encadenan causalmente y que son fundamentales para la reconstrucción de la historia. Las relaciones de sentido que se establecen entre las distintas partes del cuento para crear la intriga orientan la interpretación del lector.

COHERENCIA TEXTUAL		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
Omite algunos episodios o altera su orden.	Incluye todos los episodios en el orden adecuado pero altera el contenido de alguno de ellos.	Incluye todos los episodios en el orden adecuado.

Si bien en este documento se considera solo la coherencia en un texto narrativo, existen otros indicadores según los tipos de texto que se tomen en consideración. Por ejemplo, en los textos que transmiten información, la coherencia se vincula con la manera en que se delimita y presenta el tema a abordar, con la progresión temática, con el modo en que se va incorporando la información nueva sin alterar la congruencia con lo ya dicho, con la pertinencia de las citas y de los ejemplos presentados en relación con el tema, etc.

Cohesión textual

Para analizar la cohesión textual se toman en cuenta los recursos empleados por los alumnos para evitar repeticiones innecesarias de palabras o expresiones (estrategias de supresión y/o sustitución) y para conectar distintas partes del texto (estrategias de conexión). En relación con el uso de estrategias para evitar repeticiones innecesarias, se trata de verificar si los niños pueden *suprimir* términos (elipsis) y/o *sustituirlos* mediante sinónimos o pronombres. Con respecto a la *conexión*, se analizan los organizadores textuales (había una vez, un tiempo después, los días siguientes), los conectores empleados y la puntuación.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Además, se considera la pertinencia de los recursos lingüísticos empleados en las estrategias mencionadas así como la variedad de los elementos y estructuras de la lengua usados para conectar o reemplazar. Por ejemplo, la adecuación de los sinónimos y de los pronombres utilizados en los reemplazos y si las omisiones de palabras repetidas provocan o no ambigüedades. Asimismo, se aprecia la diversidad de recursos empleados para conectar las distintas partes del texto. Una narración presenta siempre la posibilidad de incluir marcas de temporalidad dado que desarrolla acciones que se ubican en una línea temporal. Esas marcas pueden ser, entre otros recursos lingüísticos: *adverbios temporales* (luego, antes, después, mientras), *frases adverbiales* (demasiado tarde, de vez en cuando, mientras tanto), *construcciones* y *proposiciones adverbiales* (al anochecer… o cuando la luna se asomaba tímidamente tras los pinos).

COHESIÓN TEXTUAL: SUPRESIONES Y SUSTITUCIONES		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
Evita repeticiones innecesarias sustituyendo o suprimiendo términos en algunas partes del texto.	Evita la mayoría de las repeticiones innecesarias empleando en algunos casos estrategias que pueden generar ambigüedades y/o usando en forma reiterada los mismos recursos.	Evita la mayoría de las repeticiones innecesarias a partir del uso adecuado de diferentes estrategias (sinonimia, pronominalización y elipsis) y de variados recursos lingüísticos.

COHESIÓN TEXTUAL: CONEXIÓN		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
En algunas partes del texto incluye organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación.	Incluye algunos organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación en la mayor parte del texto.	Incluye una variedad de recursos de conexión utilizados en el texto base[3] o los sustituye por otros que mantienen las relaciones de cohesión presentes en dicho texto.

Los recursos de cohesión varían en relación con los distintos tipos de texto. Es decir, guardan relación con las características predominantes en cada tipo, aunque ello no signifique que en algún texto en particular se presente una amplia diversidad según la intencionalidad del escritor. En los textos narrativos predominan, como se ha dicho, los organizadores y conectores temporales, mientras que en los expositivos los más frecuentes son los conectores lógicos de causa-efecto (*porque, puesto que, ya que, dado que, por esta razón,* etcétera), causa-consecuencia (*por consiguiente, por lo tanto, así pues,* etcétera); los de adición (*asimismo, además, incluso,* etcétera), de comparación (*del mismo modo*, *como*, *más que*, etcétera), de ejemplificación (*por ejemplo, a modo de ejemplo, es el caso de,* etcétera), de explicación, aclaración y reformulación (*esto es, dicho de otro modo, en otras palabras, es*

[3] Texto original que los niños deben reescribir.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

decir, mejor dicho, etcétera); los marcadores de apertura (*en primer lugar, para empezar, érase una vez,* etcétera), conclusión o cierre (*por último, en conclusión, para terminar,* etcétera); los resumidores (*en resumen, en suma, todo esto, resumiendo,* etcétera), entre otros.

Recursos literarios

Es indudable que el uso de ciertos recursos se relaciona directamente con la calidad de los textos literarios. Para valorar los progresos vinculados con la calidad de las producciones infantiles se seleccionaron estos aspectos: de qué modo aparecen incluidas las *descripciones* y las *voces de los personajes* en la narración y si el *léxico* empleado responde a la función estética del lenguaje, tal como se da en los cuentos.

Las descripciones
Incluir elementos descriptivos al servicio de la narración:

- ayuda al lector a imaginar aspectos, comportamientos, estados de ánimo de los personajes, marcos y/o ambientes;
- caracteriza de manera adecuada y con diferentes recursos objetos o situaciones de relevancia para la intriga desarrollada en el cuento (por ejemplo, el supuesto traje del Emperador);
- incide en el ritmo de la historia lentificando el avance de las acciones;
- provoca en el lector efectos tales como sorpresa, dudas, temor; crea mayor suspenso en el relato de los hechos acaecidos.

La descripción puede responder a dos operaciones diferentes: la *aspectualización* y/o la *tematización*. La primera consiste en presentar los diferentes aspectos de aquello que se quiere describir (personajes, lugares, objetos), aunque luego los descriptores empleados para hacerlo no tengan incidencia alguna en el desarrollo de las acciones. Estas descripciones pueden, sin embargo, enriquecer el vocabulario desde una perspectiva estilística y ser relevadas cuando se analiza el lenguaje usado. La segunda operación alude a que una o más de las características empleadas para aspectualizar luego se tematiza e incide en el desarrollo de la narración, es decir, se describe en función de lo que se narra para hacer avanzar el relato.

Las voces de los personajes
Incorporar estas voces en una narración:

- hace más vívido el relato;
- facilita una mayor cercanía entre el lector y el personaje;
- ayuda a construir retratos más acabados de los personajes a través de lo que ellos dicen de sí mismos y de otros;
- actualiza lo que está sucediendo mediante el uso del tiempo presente del indicativo en los parlamentos;
- puede hacer avanzar la historia.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

El léxico de los cuentos

El uso adecuado de este léxico implica incluir, por ejemplo:

- vocabulario y expresiones propias de los cuentos (metáforas, comparaciones, diferentes tipos de imágenes, juegos de palabras, rimas, etc.);
- adjetivos antepuestos a sustantivos;
- riqueza y variación en la adjetivación;
- repeticiones con fines estilísticos o para poner énfasis en determinadas acciones.

RECURSOS LITERARIOS		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
Incluye la voz de algún personaje, escasos términos propios del léxico de los cuentos y/o alguna descripción muy breve que, por lo general, se ubica al comienzo del texto.	Incluye las voces de algunos personajes para hacer más vívido el relato.	Incluye las voces de los personajes para hacer más vívido el relato y/o hacer avanzar la acción.
	Incluye términos propios del léxico de los cuentos en diversas partes del texto.	Incluye variados elementos del lenguaje figurado: metáforas, comparaciones, imágenes.
	Incluye alguna descripción para caracterizar a personajes, lugares u objetos.	Incluye descripciones para caracterizar a personajes, lugares u objetos, algunas de las cuales son luego tematizadas.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

3. Actividad para relevar los aprendizajes

Esta actividad consiste en la reescritura de la mitad de un cuento y debe desarrollarse en varios días que pueden no ser consecutivos. El docente leerá la versión del cuento *El traje del Emperador*, que aparece a continuación, y propondrá que lo comenten entre todos hasta alcanzar una interpretación compartida. Esto se debe a que, en este caso, no estamos evaluando la comprensión lectora de los alumnos: la intención es observar cómo reescriben un cuento conocido, entretejiendo las palabras y respetando las características textuales, discursivas y literarias que corresponden a este tipo de relato escrito. Volverá a leérselos otra vez antes del día de la evaluación de este ítem, abriendo un nuevo espacio de intercambio, a fin de asegurarse de que todos lo recuerden. En función de las posibilidades de cada escuela, el maestro decidirá si reparte entre sus alumnos esa primera mitad del cuento impresa o no.

Consigna

Voy a volver a leerles el comienzo del cuento El traje del Emperador. Presten mucha atención porque ustedes deberán escribir lo que falta hasta el final del cuento.

> Lee el cuento hasta la línea de puntos, cuando el Primer Ministro regresa al palacio. Los alumnos reescriben el resto. En otra oportunidad, que puede ser el día siguiente, les entrega sus producciones para que las revisen. Es importante que aclare que no se las da porque estén mal. Les dirá que algunas están muy bien y que otras pueden ser mejoradas y les pedirá que las revisen con atención y decidan. Esta aclaración es importante porque está muy generalizada la creencia de que si un docente devuelve un trabajo para su revisión, esto se debe a que está mal y hay que corregirle algo.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

El traje del Emperador

Érase una vez un Emperador muy vanidoso a quien le encantaban los finos ropajes. Gastaba la mayor parte de su tiempo y mucho dinero en espléndidos trajes nuevos mientras descuidaba por completo los asuntos de su gobierno.

Un día llegaron a la ciudad dos estafadores y decidieron sacar partido de la afición exagerada del Emperador.
–Tengo un plan con el que pronto nos volveremos ricos –dijo uno de ellos.

Como las puertas del palacio estaban abiertas para los tejedores y sastres de todos los rincones de la Tierra, en poco tiempo los dos pícaros tuvieron audiencia con el Emperador.
–Somos tejedores de un país muy lejano y fabricamos la tela más hermosa que se pueda imaginar, Su Excelencia. Los colores son majestuosos y el diseño es inigualable. Esta tela –continuaron diciendo–, tiene la propiedad de ser invisible para todo aquel que sea tonto y no esté a la altura de su puesto.

"Una tela así me sería muy útil –pensó el Emperador–. Así podré saber cuáles de mis ministros no están a la altura de sus cargos". Sin pensar más, el Emperador le ordenó a su Primer Ministro entregarles el dinero necesario, así como la seda y los hilos de oro, para que empezaran el trabajo de inmediato.

Los falsos tejedores pusieron manos a la obra y cada vez que alguien iba a verlos, fingían trabajar arduamente. Por supuesto, no estaban tejiendo nada. Todos los días escondían un poco de seda y de hilos de oro, y se pasaban el tiempo comiendo y bebiendo.

Entretanto, el Emperador se deleitaba imaginando su maravilloso traje nuevo. "Me pregunto cómo irá el trabajo de esos tejedores" –pensaba–. No estaba muy seguro de ir a ver la tela por sí mismo, pues lo inquietaban sus poderes mágicos…
–¡Ya sé! –exclamó el Emperador–. Enviaré a mi Primer Ministro. No es ningún tonto y está a la altura de su cargo: la tela no será invisible para él.

El Emperador lo mandó llamar y le pidió un reporte detallado sobre la elaboración de la tela. El Primer Ministro, que era un hombre sensato, decidió ir solo a supervisar el trabajo de los tejedores.
–No soy estúpido y sé muy bien que soy apto para mi cargo, pero es mejor tomar precauciones.

Los bandidos lo recibieron muy amablemente. Mientras uno de ellos levantaba los brazos en el aire, como si estuviera sosteniendo la tela, y hablaba de sus magníficos colores, el otro movía las manos sobre el telar fingiendo entrelazar los hilos. El ministro, lógicamente, no veía nada.
–¿Me habré vuelto estúpido? –se preguntó preocupado. Después de pensar un tiempo, regresó al palacio.

.....

–Su Excelencia –dijo en tono solemne–. Jamás he visto nada igual.
–¡Pues dime cómo es! –preguntó impaciente el Emperador.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

–Su Excelencia... los colores son exquisitos, como un hermoso atardecer: azul, rosado, malva y dorado. El diseño es muy elaborado… como un jardín, con delicadas flores, árboles majestuosos y límpidos arroyos. ¡Estoy sorprendido de la habilidad de esos tejedores!

Al cabo de unos días, los embaucadores le pidieron más dinero al Primer Ministro. En el fondo de su corazón, él sabía que algo no andaba bien, pero le daba temor confesar que no veía la tela. Así pues, accedió a enviarles más dinero.

Una semana después, el Emperador decidió ir a ver la tela con sus propios ojos. Los truhanes lo recibieron con grandes reverencias. El Emperador no salía de su asombro: ¡solo veía los telares vacíos!
–Toque esta tela, Su Excelencia, es de una suavidad y una delicadeza indescriptibles.
–Mmm... sí, claro, claro, muy suave –respondió disimulando su angustia–. Es un trabajo absolutamente maravilloso.

El día de la prueba del traje llegó por fin. El Emperador, rodeado de sus colaboradores más cercanos, quitose sus prendas y los simuladores fingieron ponerle las diversas piezas del traje nuevo. Luego hicieron como si le atasen algo, la cola seguramente, y el monarca comenzó a dar vueltas ante el espejo.

–¡Dios, y qué bien le sienta, le va estupendamente! –exclamaban todos–. ¡Vaya dibujo y vaya colores! ¡Su Excelencia debería lucir este traje en la procesión de mañana! –dijo alguien.
–¿Me veo bien? –preguntaba con nerviosismo el Emperador, al tiempo que se miraba en el espejo.
–¡Oh, sí, Su Excelencia! –todos exclamaban, con una sonrisa de oreja a oreja.

Al día siguiente, el Emperador desfiló por toda la ciudad. Muchos comentaban con admiración la delicadeza y vistosidad de las prendas mientras que otros permanecían callados. Nadie quería pasar por tonto. De repente, un niño gritó:
–¡Pero si el Emperador está desnudo!

Todo el mundo empezó a reírse a carcajadas. El Emperador se sentía muy avergonzado, pues sabía que la gente tenía razón. A pesar de todo, siguió caminando con la cabeza muy erguida, resuelto a no admitir en público su estupidez.

Por su parte, los astutos estafadores disfrutaron durante muchos años la inmensa fortuna que habían ganado, gracias a todos los tontos que no quisieron pasar por tales.

Hoja del alumno

Escribí, de la manera más parecida a como lo hizo el autor, la continuación del cuento *El traje del Emperador* hasta el final. Pensalo como si fuera para otras personas que solo conocen la primera parte.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Claves de corrección

Coherencia textual

Episodios nucleares de la segunda parte

1. El Primer Ministro informa al Emperador que la tela es extraordinaria.
2. El Emperador va a ver la tela y, aunque no ve nada, finge verla.
3. El Emperador desfila con el supuesto traje por la ciudad.
4. Un niño grita que el Emperador está desnudo.

A	Incluye los cuatro episodios.
B	Incluye todos los episodios en el orden correspondiente, pero altera el contenido de alguno de ellos.
C	Omite algún episodio o altera su orden.

Cohesión textual

Uso de estrategias de conexión: organizadores textuales, conectores y puntuación

A	Logra un texto cohesivo utilizando adecuadamente variados organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación.
B	Intenta cohesionar su texto utilizando algunos organizadores textuales, conectores y/o signos de puntuación aunque se limite a una parte del texto.
C	No logra un texto cohesivo por la utilización exclusiva y reiterada de ciertos conectores: *y, entonces, después* u otros.

Uso de estrategias de supresión (elisiones) y sustitución (sinónimos y/o pronombres)

A	Evita repeticiones innecesarias (*), apelando a estas estrategias: uso de sinónimos, pronombres y/o supresión de términos.
B	Usa estrategias para evitar repeticiones aunque coexistan con algunas repeticiones innecesarias o bien la supresión y/o la sustitución de palabras provoquen alguna ambigüedad o confusión.
C	El texto presenta múltiples repeticiones innecesarias.

(*) *Se consideran repeticiones innecesarias aquellas repeticiones que no obedecen a una intencionalidad estética o estilística.*

Recursos literarios

Descripciones

A	Incluye descripciones minuciosas de las telas para confeccionar el traje.
B	Incluye muy pocos elementos descriptivos de las telas.
C	No incluye descripciones.

Voces de los personajes

A	Introduce voces de los personajes para hacer más vívido el relato.
B	Introduce voces de los personajes en algunas ocasiones pero lo hace con parlamentos estereotipados.
C	No incluye voces de los personajes.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Léxico

A	Utiliza privilegiadamente vocabulario y expresiones propias del lenguaje literario: metáforas, imágenes, comparaciones, juegos de palabras, etc.
B	Utiliza pocas expresiones y términos propios del lenguaje literario.
C	No utiliza lenguaje literario.

A fin de orientar la categorización de los cuentos de los niños, se incluyen las producciones de Teresita y Martín, que están comenzando 4° grado, y de Agustina, que inicia 6°. En los tres casos se normalizó la ortografía y la puntuación. Estos ejemplos y los análisis correspondientes fueron tomados del libro *Evaluar… Enseñar… Evaluar…*[4]

En todos los casos, los niños reescribieron los cuentos en su totalidad. Los episodios nucleares son ocho, en lugar de los cuatro contemplados para la reescritura de la segunda mitad del cuento:

1) Dos estafadores proponen al Emperador hacerle un traje con una tela invisible para los tontos.
2) El Emperador acepta o les hace entregar dinero y/o hilos de oro y/o sedas para hacer el tejido.
3) Los estafadores fingen tejer.
4) El Emperador envía al Primer Ministro para que vaya a ver la tela.
5) El Primer Ministro le informa que la tela es extraordinaria.
6) El Emperador va a ver la tela y, aunque no ve nada, finge verla.
7) El Emperador desfila con el supuesto traje por la ciudad.
8) El niño grita que el Emperador está desnudo.

La clave correspondiente al ítem de coherencia, en el caso de la reescritura del texto completo, es la siguiente:

A	Cuento que incluye los ocho episodios nucleares.
B	Cuento que omite o modifica entre uno y cuatro episodios.
C	Fragmentos vinculados con la historia que no llegan a constituir un cuento.

Teresita (4° grado)

Érase una vez un rey muy vanidoso que gastaba la mayor parte de su dinero en ropas costosas. Un día llegaron unos estafadores y lo engañaron diciendo: "Oh, su majestad, somos costureros de muy lejos y hacemos la mejor tela del mundo que es invisible para quienes son bobos". Entonces el emperador mandó a su primer ministro este no vio nada, y entonces fingió. Luego, el emperador se probó el traje y desfiló frente a todo el pueblo. Un niño dijo: "El rey está desnudo".
Y todos se rieron. Y así fue que los estafadores fueron ricos.

[4] Kaufman, Ana María (coord.), Adriana Gallo, Maximiliano Locascio, Marcela Marguery, Noemí Ortega, María Elena Rodríguez y Cinthia Wuthenau (2015) *Evaluar… Enseñar… Evaluar… Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria.* Buenos Aires, Aique.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

En cuanto a la estructura narrativa, la reescritura de Teresita incluye cuatro de los ocho episodios y omite el segundo, el tercero, el quinto y el sexto. Por esta razón, se ubica en la categoría B en este ítem.

En lo que se refiere al uso de organizadores textuales y conectores, comienza utilizando una fórmula de inicio propia de los cuentos tradicionales, luego incluye un organizador temporal *(un día)* y a partir de allí repite los conectores *entonces* e *y*. De acuerdo con la clave, la categoría correspondiente es B.

Si bien utiliza algunos sinónimos para referirse al Emperador, este término se repite dos veces en oraciones contiguas. Por otra parte, también reitera la palabra "entonces" en la misma oración. La categoría para el ítem "Uso de estrategias de supresión y sustitución" es la B.

Con respecto al uso de recursos literarios, la brevedad de su producción tal vez incida en la aparición muy escasa de elementos descriptivos: solo dos adjetivos para caracterizar la personalidad del monarca y su ropaje. Por esta razón la categoría correspondiente es la C.

En cuanto a la presencia de las voces de los personajes, la niña incluye dos parlamentos muy importantes. En el primero, los tejedores no solo emplean una expresión adecuada para dirigirse a alguien de mayor jerarquía ("Oh, Su Majestad") sino que sus voces permiten al lector conocer un dato esencial de este cuento: las características mágicas de la tela. En el segundo, a través de la voz del niño que dice: "El rey está desnudo", se incluye un elemento importante del desenlace. En este caso le corresponde la categoría B.

En lo que atañe al léxico empleado, se reitera la categoría B porque si bien incorpora una fórmula de inicio de este tipo de cuentos, después utiliza muy pocas expresiones propias del lenguaje literario.

Martín (4° grado)

Había una vez un emperador que gastaba su tiempo y su dinero en trajes.
Un día encontró a dos farsantes que lo engañaron:
–Hola. Somos tejedores muy famosos. Oímos de ti y venimos a hacerte un traje con nuestra tela especial –dijo uno.
–Solo los que hacen bien su trabajo lo pueden ver y los que no son tontos y no se siente –dijo el otro.
Aceptó y les dio el doble de dinero e hilos.
Los gánsteres fingían trabajar sin nada en la máquina, escondían las riquezas y, pero mejor no digo más o no me quedará nada para escribir.
Una semana después el emperador envió a su primer ministro a sacar noticias de la tela. No vio nada pero fingió que la vio, y pasó así con todos los que envió, hasta que decidió verlo con sus propios ojos y pasó lo mismo ¡claro! Él usaba todo para tener traje, además que no había nada, claro, para no quedar como tonto desfiló con el traje, que fingieron ponerle.
Cuando salió afuera todos dijeron que era hermoso, pero un chico dijo:
–¿Pero si el emperador está desnudo? –Y todos dijeron lo mismo, pero el rey siguió, sabiendo que era verdad.
No había querido quedar como tonto y terminó siendo tonto por dos, dio toda su plata a dos gánsteres a cambio de ser humillado frente a su pueblo.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

El cuento de Martín incluye todos los episodios mencionados en la estructura narrativa, con lo cual se ubica en la categoría A.

Con respecto a la cohesión, Martín evidencia una verdadera preocupación por evitar repeticiones innecesarias pero apela de manera excesiva a una estrategia que mal usada puede provocar ambigüedades: la supresión de términos. Nótese cómo en muchas ocasiones no queda claro si el agente de las acciones es el Emperador, el Primer Ministro u otros personajes mencionados antes. Es interesante señalar, asimismo, que Martín recurre también a la sustitución para evitar esas repeticiones pero resultan fallidas en algunos casos como, por ejemplo, "gánsteres" en vez de "estafadores". La categoría correspondiente es la B.

En cuanto a la inclusión de organizadores textuales, utiliza adecuadamente varios indicadores temporales: *había una vez, un día, una semana después, hasta que, cuando*. En lo que respecta al uso de conectores, se advierte la reiteración excesiva de *pero*, de uso muy frecuente en el lenguaje coloquial. En otro caso, el niño utiliza el término "además", en lugar de un conector concesivo "a pesar de que", con lo que la frase queda incoherente: "Él usaba todo para tener traje, *además* que no había nada, claro, para no quedar como tonto desfiló con el traje, que fingieron ponerle", es muy probable que haya querido decir que el Emperador, *a pesar de que* no había nada, para no quedar como tonto desfiló con el supuesto traje. El texto se ubica, en este ítem, en la categoría B.

En relación con los recursos literarios empleados, Martín no incluye descripciones (C), introduce en varias ocasiones las voces de los personajes (B) y el léxico intenta adecuarse al lenguaje de los cuentos (B). Aunque esto no esté considerado en la clave de corrección, es interesante comentar un hallazgo de este texto, vinculado con la intromisión de la voz del narrador que irrumpe en el relato en primera persona, conectándose de manera directa con el lector: "…pero mejor no digo más o no me quedará nada para escribir".

Agustina (6° grado)

Érase una vez un emperador al que solo le importaban sus ropajes, no le importaban las cuestiones del gobierno.
Un día llegaron a la ciudad dos estafadores. El palacio estaba abierto para todos los tejedores y sastres de todos los rincones del mundo. Ellos se hicieron pasar por tejedores y pronto tuvieron una audiencia con el emperador. Le dijeron que ellos hacían trajes magníficos y que su tela era especial, era invisible para los tontos. Con esto dicho el emperador pensó que así podría saber qué ministros estaban a la altura de su cargo, entonces le ordenó a los tejedores que le hagan un traje.
El monarca se deleitaba pensando cómo sería su traje. Un día decidió enviar al primer ministro, que no era ningún tonto y estaba a la altura de su cargo.
Cuando el primer ministro llegó, los bandidos lo recibieron muy amablemente. Mientras uno fingía tener en sus manos parte de la elegante prenda, el otro fingía trabajar arduamente.
Le describieron los hermosos colores, pero el ministro pensó un rato lo que le iba a decir a su excelencia y luego volvió y dijo:
–¡Nunca vi nada igual!
–Dime, dime cómo es –dijo asombrado el emperador.
–Es divino, mmm… es como un atardecer, rosa, celeste, como un campo de flores.
–¡Qué maravilla!

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Un tiempo después los tejedores le pidieron más plata al primer ministro. En el fondo al ministro le parecía raro pero no quería pasar por tonto.
Todos los días los truhanes escondían tela y el resto del día se la pasaban comiendo y bebiendo.
Después de un tiempo llegó el día de la prueba.
Los embaucadores recibieron al emperador y a los colaboradores más cercanos con reverencias. Hicieron que le colocaban las partes del traje. Todos los colaboradores decían:
–¡Qué preciosura!
–¡Es divino!
Hasta uno dijo:
–¡Llévelo puesto a la procesión!
Pero el emperador, lógicamente no veía nada, igual siguió el consejo.
El día llegó y el emperador llevó puesto el supuesto traje desfilando por toda la ciudad.
Algunos halagaban las prendas y otros se quedaron mudos, hasta que un niño dijo:
–¡Pero si el emperador está desnudo!
Todos se empezaron a reír pero el emperador siguió con la cabeza erguida dispuesto a no reconocer su tontería mientras que los bandidos disfrutaron de las riquezas durante mucho tiempo por los tontos que no quisieron pasar por tales.

El cuento de Agustina representa un muy buen nivel de escritura para comienzos de 6º grado. Respeta la estructura narrativa del cuento original. No tiene problemas de coherencia ni cohesión, dado que evita repeticiones innecesarias con buen uso de sinónimos y supresiones de términos sin caer en ambigüedades e incluye organizadores textuales temporales muy apropiados. Tal como puede apreciarse, el léxico empleado presenta muchos elementos correspondientes al género literario en cuestión. Como se ha mencionado en la introducción, muchos niños no llegan a este nivel de escritura en la escuela primaria y sus producciones pueden corresponder a la categoría B en algunos aspectos, por ejemplo, en el uso de recursos literarios.

Se incluye, a continuación, un cuadro comparativo de las categorías obtenidas por los tres alumnos en los diferentes ítems.

ALUMNO	ESTRUCTURA NARRATIVA	COHESIÓN		RECURSOS LITERARIOS		
		Conexión	Supresiones y sustituciones	Descripciones	Voces de los personajes	Léxico
Teresita	B	B	B	C	B	B
Martín	A	B	B	C	B	B
Agustina	A	A	A	A	A	A

El análisis de diferentes aspectos de un texto permite al docente intervenir de manera adecuada en la formación de sus alumnos como escritores. Por ejemplo, alumnos que escriban de manera similar a Teresita, requieren que el docente priorice el trabajo sobre la coherencia textual. En textos como el de Martín, en cambio, habrá que focalizar las intervenciones tanto en aspectos de cohesión como en el uso de recursos literarios. En todos los casos, será clave ofrecer tiempo para aprender a colocarse en el lugar del lector, para aprender a narrar, para aprender a incluir aquellas voces de los personajes que dan vida a los cuentos.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Conocimiento ortográfico

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

1. Presentación

Las progresiones que se presentan están focalizadas en ciertos aspectos del conocimiento ortográfico posibles de ser relevados a través de algunas actividades que el docente puede proponer en una pausa evaluativa y que fueron diseñadas específicamente para comprobar los avances en esos aspectos. No obstante, los aprendizajes ortográficos no se limitan a lo explicitado en este documento, sino que incluyen también el desarrollo de las estrategias que los niños ponen en juego para resolver dudas ortográficas a lo largo de todo el proceso de producción de un texto, especialmente en los momentos de revisión. Estas estrategias –establecer relaciones con otros términos, buscar información en fuentes, consultar con interlocutores válidos, revisar la puntuación– también forman parte del objeto de enseñanza de las prácticas de escritura.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

2. Progresión de los aprendizajes: separación entre palabras, uso de mayúsculas, ortografía literal, tildación, signos de puntuación

Separación entre palabras

La noción de "palabra" parece obvia para los adultos alfabetizados, pero no lo es. Se puede advertir su complejidad al intentar definirla. De hecho, una opción ha sido definir las palabras a partir de la escritura, afirmando que una palabra es "aquello que se encuentra entre espacios blancos".

A tal punto este tema es complejo, que los niños identifican con mayor facilidad (y las separan en la escritura) algunas palabras y no otras. La experiencia muestra que reconocen como palabras los sustantivos, adjetivos y verbos mientras que tienen una gran dificultad para aceptar que los artículos, las conjunciones y las preposiciones también lo sean.

Como se señala en el documento correspondiente al primer ciclo, cuando comienzan a escribir de manera alfabética, los niños lo hacen de un modo continuo, sin establecer espacios entre las palabras. Si bien es esperable que al finalizar los tres primeros años de la escolaridad se respete la segmentación de las palabras, esto no sucede en algunos casos en los que todavía se manifiestan hiposegmentaciones (escriben juntas palabras que deben ir separadas) e hipersegmentaciones (separan partes de palabras que deberían ir juntas).

SEPARACIÓN ENTRE PALABRAS	
Nivel I	**Nivel II**
Segmenta correctamente la mayoría de las palabras aunque todavía cometa algunas hiposegmentaciones (por ejemplo, *derrepente*, *através*, *por lotanto*) o hipersegmentaciones (por ejemplo, *en tonces*, *al rededor*, *da me lo*). En algunos casos, puede tratarse de palabras cuya escritura varía en virtud de su significado (por ejemplo, *a la/ala*; *devolver/de volver*; *por supuesto/por su puesto*).	Segmenta correctamente todas las palabras.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

En este documento no se incluye ninguna actividad de evaluación específica sobre separación entre palabras porque el docente puede ponderar los conocimientos de sus alumnos en todas las actividades de escritura que realiza en clase.

Uso de mayúsculas

Este tema también puede resultar obvio para un adulto desprevenido, pero al igual que la separación entre palabras, el uso de mayúsculas reviste una complejidad particular. Los niños asocian rápidamente que la mayúscula sirve para iniciar un texto y para designar nombres de personas, pero todos los otros usos que se mencionan en la progresión siguiente requieren mucho tiempo y trabajo por parte de alumnos y docentes.

USO DE MAYÚSCULAS		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
Utiliza mayúsculas en el comienzo de las oraciones y en los sustantivos que son fácilmente reconocibles como nombres (por ejemplo, de personas, personajes, países, etc.).	Utiliza mayúsculas en la mayoría de los sustantivos propios compuestos, tales como Mar del Plata, América del Sur, Aristóbulo del Valle, San Fernando del Valle de Catamarca, etc.	Utiliza mayúsculas en sustantivos que no son fácilmente reconocibles como nombres[5] (por ejemplo, de cuadros, piezas musicales, programas de radio y televisión, instituciones, etcétera) y en abreviaturas y siglas.

Ortografía literal

La expresión "ortografía literal" alude a las letras que integran convencionalmente las palabras escritas. Tal como la mayoría de los docentes habrá comprobado, se trata de un tema muy complejo como objeto de enseñanza y de aprendizaje. Durante muchos años se consideró que enseñar ortografía literal se resolvía enseñando las reglas correspondientes a cada letra: de hecho, en los libros y manuales este tema siempre está organizado alrededor del uso correcto de algunas que se consideran "difíciles".

Más allá de que la mayoría de esas reglas tienen muchísimas excepciones, esta estrategia didáctica es insuficiente por una razón muy simple: más del 50% de las posibilidades de error que presenta cualquier texto en castellano no responde a dichas reglas. Se trata de palabras que se escriben de esa manera por razones etimológicas y que solo comparten su escritura convencional con otras pocas, pertenecientes a la misma familia léxica. La heterogeneidad de las razones por las cuales las palabras se escriben de determinada manera y no de otra nos conduce a pensar que las estrategias que se deberán poner en juego para abarcar la correcta escritura de todas las palabras también deberán ser variadas.

---

[5] El concepto de *sustantivo propio* es complejo. De hecho, la manera de diferenciar un sustantivo común de uno propio se relaciona con que los sustantivos comunes designan a los miembros de una clase, que comparten ciertos atributos, mientras que los sustantivos propios son arbitrarios. Por ejemplo, la palabra "perro" denomina a todos los animales de ciertas características mientras que "Pedro" puede ser un nombre de persona, de un bar o de una marca de pantalones.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Para agrupar los diferentes tipos de convenciones vinculadas con el uso de las letras en la ortografía del castellano, se ha adaptado una propuesta que Miriam Lemle elaboró para el portugués y que ha permitido intervenir con mayor pertinencia en la enseñanza. Estas convenciones son las que definen, en caso de que haya más de una letra posible para la escritura de una palabra (B/V; Y/LL; S/C/Z; etcétera), cuál es la adecuada.[6] En este documento esas convenciones están clasificadas en tres grupos y se las denominan: *posicionales*, *morfológicas* y *particulares*.[7]

- En las convenciones *posicionales*, la norma ortográfica determina el uso de algunas letras en virtud de su posición en la palabra. Por ejemplo, el uso de M antes de P y B; de N antes de V; de GUE y GUI si la G suena suave; de B (y no V) antes de cualquier consonante; el uso de B en todas las palabras que comiencen con BU, BUS, BUR; de R al comienzo de palabras ("roca") pero RR si está entre vocales y debe sonar igualmente fuerte ("carro"); QUE/QUI, etc.

- Las convenciones *morfológicas* toman en consideración –además de la posición de las letras– las clases de palabras y las relaciones léxicas (por ejemplo, prefijos y sufijos; terminaciones verbales como ABA, finalización IVO/IVA de los adjetivos, etcétera). Se incluyen en esta categoría las familias de palabras.

- Finalmente, existen las convenciones *particulares* que, como se comentó antes, cubren más de la mitad de las posibilidades de error que se presentan en el léxico del castellano: en estos casos la escritura es específica para cada palabra particular dependiendo de razones etimológicas. Entran en esta categoría aquellas situaciones donde la ortografía refleja diferenciaciones semánticas, como es el caso de las palabras homófonas no homógrafas (parónimos).

Es difícil establecer un orden preciso para el trabajo con las diferentes convenciones, sin embargo existe un criterio global que pasa por empezar a trabajar con aquellas reglas que resuelven un número amplio de problemas y que no tienen excepciones.

La progresión que aquí se plantea toma en consideración cierto nivel de complejidad creciente relacionada con aspectos gramaticales (por ejemplo, clases de palabras) e incluye algunos ejemplos de reglas ortográficas. Pero a su vez, cada docente definirá qué convenciones ortográficas pueden resultar particularmente adecuadas para trabajar según las temáticas que esté abordando en clase con los alumnos. Por ejemplo, si se está trabajando en Ciencias Naturales con la alimentación de los animales, resulta adecuado en ese momento ofrecer a los alumnos la regla ortográfica sobre la terminación ÍVORO/ÍVORA. Por otra parte, también deberá ir tomando decisiones acerca del orden de presentación de palabras de uso frecuente cuya escritura no responde a reglas. Cabe consignar que no todos los

---

[6] Lemle, Miriam (1987) *Guia teórico do alfabetizador*. San Pablo, Ática. La autora habla de restricciones directas (cuando hay una sola posibilidad de escribir una palabra en función de su sonoridad) e indirectas. Estas últimas conforman los tres grupos que hemos considerado en este texto.

[7] En la versión brasileña denominadas restricciones "regulares contextuales", "regulares morfológicas" e "irregulares".

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

alumnos van a llegar al nivel III al finalizar el segundo ciclo. Hay niños que tienen muy buena ortografía literal desde grados muy tempranos y otros que no. Hasta el presente las investigaciones no han logrado detectar cuál es la razón para que esto suceda (no parece correlacionar directamente con aspectos que tradicionalmente se consideraron factores determinantes, por ejemplo, el nivel de atención de los alumnos o la frecuencia de sus lecturas). Su avance dependerá año a año del nivel con el que ingresan a 4° grado y del trabajo didáctico que compartan con sus docentes para reflexionar sobre este contenido tan complejo. La enseñanza sistemática es crucial para ayudar a avanzar a aquellos alumnos que no cuentan con lo que provisoriamente puede denominarse "intuición ortográfica".

Esta progresión no contempla otros indicadores importantes del avance ortográfico de los niños. Los aspectos seleccionados son aquellos que el docente puede evaluar con una actividad sencilla susceptible de aplicar en una pausa evaluativa. No obstante, es importante señalar que hay muchos otros datos que el docente puede ir tomando en cuenta para cerciorarse de los avances de sus alumnos: las estrategias que ponen en juego cuando tienen dudas ortográficas, cómo van corrigiendo la ortografía de sus producciones considerándola parte de sus quehaceres como escritores, los intercambios con sus compañeros cuando trabajan en parejas o en grupos, etc.

ORTOGRAFÍA LITERAL		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
Respeta algunas convenciones posicionales y particulares de uso frecuente.[8]	Respeta la mayoría de las convenciones posicionales y particulares de uso frecuente.	Respeta todas las convenciones posicionales y la mayoría de las particulares aunque no sean de uso frecuente.
Incorpora algunas convenciones morfológicas relacionadas con las familias de palabras; el plural de las palabras terminadas en Z; ABA en el pretérito imperfecto de los verbos terminados en AR, etc.	Incorpora otras convenciones morfológicas vinculadas con diferentes clases de palabras. Por ejemplo, el uso de V en los adjetivos calificativos terminados en IVO/IVA; el uso de S en superlativos terminados en ÍSIMO/ÍSIMA; el uso de C en los diminutivos terminados en CITO/CITA, etc.	Incorpora otras convenciones morfológicas vinculadas con distintas clases de palabras, por ejemplo, el uso de Z en terminaciones de sustantivos abstractos: EZA (belleza), EZ (vejez), ANZA (confianza).
		Respeta la ortografía de algunos prefijos de uso frecuente, por ejemplo, BI (dos), VICE (jerárquicamente por debajo de), GEO (tierra), HIDRO (agua), etc.

[8] En este documento se consideran palabras de *uso frecuente* no solo en el léxico cotidiano, sino también en el marco de las secuencias y los proyectos desarrollados en el aula.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Tildación

Este tema suele ser menos ponderado que el tema de la ortografía literal. Tal vez eso se relacione con que se trata de una marca gráficamente menor, poco perceptible, y que apenas aparece en una quinta parte del léxico español. ¿Por qué solamente lleva tilde una proporción tan pequeña de las palabras escritas? Porque se trata de una regla de excepción de algunos términos que escapan a la acentuación de la mayoría.

Todas las palabras tienen acento, es decir, cargan la voz en una sílaba determinada. En español parece existir una regla (en especial para las formas no verbales), que indica: "Acentúese la anteúltima sílaba si la palabra termina en vocal y la última si termina en consonante". Es posible comprobar esto con palabras como "camino", "libertad", "total", "amigo"… La gran mayoría de las palabras de nuestro léxico son graves terminadas en vocal o agudas terminadas en consonante.

Pero esta regla tiene excepciones, por ejemplo: "caminó", "papá", "iglú", "mástil", "aritmética", etcétera, que deben ser marcadas para que el lector no les aplique la regla general y lea "camino", "papa", "iglu", "mastil", "aritmetica", cargando la voz en las sílabas subrayadas. Es importante compartir con los alumnos la información referente a que las reglas de tildación son excepciones de otras reglas que rigen si no se utilizan las tildes correspondientes. Muchos alumnos que ignoran este dato opinan que da igual tildar o no tildar las palabras y solo aceptan su importancia en casos como "papa/papá"; "camino/caminó"; "cálculo/calculo/calculó"; "bebe/bebé"; etc.

Lo comentado hasta aquí permitiría comprender por qué la tilde es obligatoria en las palabras agudas terminadas en vocal y en las palabras graves terminadas en consonante. También se comprende que todas las esdrújulas deban ser marcadas. Un dato interesante es que la S y la N se comportan como las vocales en cuanto al uso de tildes; aunque no se conozca la causa, podría relacionarse con que ambas, en posición final, constituyen lexemas que no alteran la sonoridad de las palabras terminadas en vocal ("casa/casas"; "ella canta, tú cantas, ellos cantan").

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

TILDACIÓN				
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**	**Nivel IV**	**Nivel V**
Usa las tildes solo en vocablos de aparición muy frecuente (por ejemplo: "papá" y "mamá"; los verbos en pretérito perfecto simple como *saltó*, *comió*, *pidió*).	Comienza a utilizar tildes de acuerdo con las reglas generales de acentuación (relativas a las palabras agudas, graves y esdrújulas) y en oraciones interrogativas y exclamativas directas, es decir, escritas entre signos.	Emplea las tildes correspondientes a la mayoría de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Comienza a utilizar las tildes en palabras graves que terminan en vocal con hiato, fundamentalmente en sustantivos (por ejemplo, "tintorería", "juguetería", etcétera) y en el pretérito imperfecto de verbos de segunda y tercera conjugación, por ejemplo, "vivía", "hacía", etc.	Respeta las tildes en las oraciones interrogativas y exclamativas directas. Comienza a respetar las tildes diacríticas (por ejemplo, "él/el", "tú/tu", "te/té", "mi/mí").	Comienza a utilizar las tildes en las oraciones interrogativas y exclamativas indirectas (por ejemplo, "no sé cuándo llegó").

Signos de puntuación

Este tema presenta una complejidad particular porque en algunos lugares del texto solo se puede usar determinado signo de puntuación mientras que en otros, diferentes signos pueden cumplir la misma función o se puede optar por incluirlos o no. Por otra parte, en muchos casos el uso de una puntuación u otra depende del efecto que el autor quiera producir sobre el lector, de la manera en que quiera organizar el texto o de motivos estilísticos.

Por ejemplo, es obligatorio el uso de comas en enumeraciones y el punto al terminar un texto, pero una aclaración puede colocarse entre comas, guiones o paréntesis. En los manuales se prescribe el punto y aparte para separar los párrafos en función de los distintos temas que se van abordando. Sin embargo, en muchas ocasiones esto no es tan claro: es frecuente encontrar textos que tratan un único tema y están divididos en párrafos en función de espacializar la información de manera más amigable para el lector.

En esta progresión se retoman datos de investigaciones realizadas sobre las producciones infantiles. Los resultados indican que la puntuación pareciera progresar de los límites extremos del texto hacia su interior. Es decir, desde textos con mayúscula inicial y punto final exclusivamente hacia textos que, además, presentan alguna puntuación interna.[9]

[9] Ferreiro, Emilia, Clotilde Pontecorvo, Najda Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona, Gedisa.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

SIGNOS DE PUNTUACIÓN				
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**	**Nivel IV**	**Nivel V**
Incluye punto final.	Comienza a usar el punto para separar partes del texto.	Demarca la mayoría de las oraciones mediante el uso del punto.	Comienza a distinguir la pertinencia del punto y aparte para separar unidades de significación del texto.	Utiliza el punto y aparte para demarcar los párrafos.
Comienza a usar algunos signos para demarcar partes del texto, por ejemplo: puntos, comas, signos de interrogación o exclamación.	Incluye comas en enumeraciones y signos de interrogación y exclamación cuando es pertinente.	Incluye comas en aclaraciones.	Comienza a incluir otros signos de puntuación, por ejemplo: comillas, puntos suspensivos, paréntesis, etc.	Usa una variedad de signos de puntuación de manera adecuada, por ejemplo: incluyendo comas en vocativos y elipsis, guiones en aclaraciones, dos puntos en textos informativos, etc.
Utiliza marcas (aunque no sean las convencionales) para indicar los cambios de voces en los diálogos.	Comienza a utilizar raya de diálogo al inicio de los parlamentos.	Comienza a utilizar los dos puntos después de los verbos declarativos cuando introducen parlamentos. Utiliza la raya de diálogo al inicio de los parlamentos.	Utiliza los dos puntos después de los verbos declarativos cuando introducen parlamentos. Comienza a utilizar guion dentro de los parlamentos para incluir aclaraciones del narrador.	Puntúa correctamente los diálogos incluidos en una narración haciendo uso de todos los signos pertinentes.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

3. Actividades para relevar los aprendizajes

Ortografía literal y uso de mayúsculas

La actividad sugerida para acceder a los conocimientos de los alumnos sobre uso de mayúsculas y ortografía literal –así como también poder comparar los aprendizajes de los diferentes niños con un patrón común– es un dictado, cuyas características se detallan a continuación.

La decisión de que fuera un dictado y no una escritura espontánea se relaciona, por un lado, con lo mencionado en el párrafo anterior sobre la posibilidad de comparar el rendimiento ortográfico de los diferentes alumnos y, por otra parte, porque este tipo de actividad incluye un léxico seleccionado en virtud de diferentes grados de dificultad. En los textos espontáneos los alumnos pueden eludir la escritura de ciertos términos con los cuales tienen dudas y utilizar sinónimos.

Si bien en el dictado se incluyen palabras cuya escritura se relaciona con convenciones correspondientes a los tres tipos mencionados –posicionales, morfológicas y particulares– esta discriminación no será tomada en cuenta en las claves de corrección. Dichas claves consideran cuál es el 100% de letras en las que el alumno puede fallar y se evalúa el conocimiento de cada niño en términos de porcentaje, lo que permite ponderar no solo cuántos errores el niño comete, sino también cuánto acierta. Un texto que presenta un 10% de error es un texto en que el autor conocía la escritura correcta del 90% restante. Queda claro que el trabajo con porcentajes es fundamental porque no es lo mismo fallar en siete letras en un texto que presenta setenta posibilidades de error que en uno que contiene solo catorce.

El dictado incluye, asimismo, nombres propios para evaluar el uso de mayúsculas.

Consigna

Les voy a dictar un texto sobre Don Quijote, un personaje muy interesante de un libro de aventuras, escrito por un autor español: Miguel de Cervantes Saavedra. Primero se los voy a leer y vamos a comentarlo para que todos entendamos bien qué dice.

> Puede preguntar si alguien lo conoce y hacer algunos comentarios. Después, lo lee en voz alta y abre un espacio de discusión para asegurarse de que todos hayan entendido el texto.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Ahora comienzo a dictar. Presten atención a la ortografía y al uso de las mayúsculas. Al terminar podrán revisar y corregir los errores que encuentren.

Va dictando con entonación normal, sin hacer pausas entre las palabras. Especifica en todos los casos los signos de puntuación. Acomoda el ritmo del dictado al de la escritura del grupo. Repite las emisiones si lo considera necesario.

Texto

En algunos poemas de la Antigüedad, así como en las novelas de caballería, aparecen héroes de gran valor, fuerza y destreza, capaces de afrontar grandes peligros y triunfar en las empresas más difíciles.
Un conocido escritor, Miguel de Cervantes, harto de tanta exageración, escribió un libro, *Don Quijote de la Mancha*, en el que ridiculizaba esas novelas. Allí, el personaje central, medio loco de tanto leer novelas de caballería, decide recorrer el mundo en busca de aventuras, en una de las cuales confundió unos molinos con enormes guerreros.

Claves de corrección

Ortografía literal

El 100% de posibilidad de error está constituido por 40 letras, subrayadas en el texto, que responden a los tres tipos de convenciones mencionadas: posicionales, morfológicas y particulares.

En algunos poemas de la Antigüedad, así como en las novelas de caballería, aparecen héroes de gran valor, fuerza y destreza, capaces de afrontar grandes peligros y triunfar en las empresas más difíciles.
Un conocido escritor, Miguel de Cervantes, harto de tanta exageración, escribió un libro, *Don Quijote de la Mancha*, en el que ridiculizaba esas novelas. Allí, el personaje central, un hombre medio loco de tanto leer novelas de caballería, decide recorrer el mundo en busca de aventuras, en una de las cuales confundió unos molinos con enormes guerreros.

A	Desde 1 hasta 6 errores inclusive (85% de aciertos o más).
B	Desde 7 hasta 20 errores (50% de aciertos o más).
C	Más de 20 errores (menos del 50% de aciertos).

Uso de mayúsculas

El 100% de posibilidad de error está constituido por las 9 mayúsculas existentes en el texto.

A	Coloca correctamente de 6 a 9 mayúsculas.
B	Coloca correctamente 4 o 5 mayúsculas.
C	Coloca correctamente menos de 4 mayúsculas.

Tildación

Consigna

Este texto no tiene ninguna tilde. Ustedes deben colocarlas donde corresponda.

Hoja del alumno

Colocá las tildes donde corresponda.

Juan se dispuso a realizar la tarea de Matematica.
Las cuentas eran dificiles. Tomo la lapicera pero los numeros bailaban en su cabeza, a pesar de que la primera cuenta parecia bastante facil. Justo en ese momento, su mama lo tranquilizo diciendole que ella lo iba a ayudar. Entonces, mas tranquilo, se distrajo mirando un arbol enorme que habia en el jardin. Los pajaros revoloteaban en libertad mientras el se sentia encerrado en una carcel. Finalmente salio a jugar a la pelota, pero su madre lo llamo para que juntos resolvieran, de una buena vez, los malditos calculos.

Claves de corrección

El 100% de posibilidad de error está constituido por las 20 tildes faltantes.

AGUDAS	GRAVES	ESDRÚJULAS	DIACRÍTICOS
tomó mamá tranquilizó jardín salió llamó	fácil árbol cárcel **Hiatos** había sentía parecía	Matemática difíciles números diciéndole pájaros cálculos	más él

A	Coloca correctamente entre 16 y 20 tildes (80% de aciertos o más).
B	Coloca correctamente entre 10 y 15 tildes (50% de aciertos o más).
C	Coloca correctamente 9 tildes o menos (menos del 50% de aciertos).

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Signos de puntuación

Consigna

A este texto le faltan los signos de puntuación. Tienen que escribirlo en otra hoja, de manera que quede bien. No olviden colocar las mayúsculas donde corresponda. Es un fragmento del cuento "Caperucita Roja", en el que conversa el lobo con Caperucita. Se los voy a leer para que lo entiendan mejor.

–Abuelita, ¿por qué tienes las orejas tan grandes?
–Para escucharte mejor, hijita.
–¿Por qué tienes los dientes tan grandes? –susurró asustada la niña.
El lobo gritó con una voz cavernosa:
–¡Para comerte mejor!
Luego se la comió de un solo bocado, salió de la casa y se dispuso a dormir una siesta al lado del río. Pedro, un leñador que vivía cerca, pasó por allí poco tiempo después.

Hoja del alumno

Copiá este texto en otra hoja colocando los signos de puntuación y las mayúsculas correspondientes.

abuelita por qué tienes las orejas tan grandes para escucharte mejor hijita por qué tienes los dientes tan grandes susurró asustada la niña el lobo gritó con una voz cavernosa para comerte mejor luego se la comió de un solo bocado salió de la casa y se dispuso a dormir una siesta al lado del río pedro un leñador que vivía cerca pasó por allí poco tiempo después.

Claves de corrección

El 100% de posibilidad de error está constituido por las 20 marcas faltantes.

Se considera error la omisión de alguno de los signos que son obligatorios en este diálogo: las 4 rayas en los parlamentos, el guion antes de la aclaración del narrador (susurró asustada la niña), las 2 comas de los vocativos, los 4 signos de interrogación en las dos preguntas, los 2 signos de exclamación en la última respuesta del lobo, los 2 puntos después del verbo declarativo, la coma en la enumeración, las 2 comas de la aposición y los 3 puntos finales de las oraciones. También se contempla la espacialización del texto, es decir, que cada parlamento quede en renglones diferentes.

Total de marcas requeridas: 20.

A	Coloca correctamente entre 16 y 20 marcas (80% de aciertos o más). Además, espacializa el texto separando los parlamentos en distintos renglones.
B	Coloca correctamente entre 10 y 15 marcas (50% de aciertos o más).
C	Coloca correctamente 9 marcas o menos (menos del 50% de aciertos).

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Reflexión sobre la lengua

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

1. Presentación

En esta parte se abordan cuestiones gramaticales que constituyen verdaderos desafíos para los alumnos del segundo ciclo. Algunos de los contenidos presentados aparecen, en el apartado "Escritura de textos" (p. 29), como contenidos en acción en el marco de la reescritura de un cuento, y luego se reflexiona acerca de ellos. Aquí, en cambio, se propone trabajarlos de manera descontextualizada, es decir, separados de la situación de escritura, para observar su uso en distintos contextos y avanzar hacia su sistematización. Se incluyen los tiempos del paradigma verbal que se emplean en las narraciones para construir la temporalidad del relato, se identifican los recursos lingüísticos que permiten evitar repeticiones innecesarias y se advierte cómo distintas estructuras sintácticas pueden servir para organizar la información del texto. El aprendizaje de estas nociones gramaticales permite a los alumnos construir herramientas de la lengua, que luego habrán de reutilizar en distintas situaciones de uso del lenguaje para optimizar su comunicación.

Esta selección no desarrolla todas las nociones que pueden constituir el contenido curricular del segundo ciclo. En los casos seleccionados se contempló, asimismo, la posibilidad de que el docente pudiera proponer a los alumnos actividades sencillas para evaluar sus avances.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

2. Progresión de los aprendizajes: correlación verbal, estrategias para evitar repeticiones, sintaxis oracional

Correlación verbal

En este documento se comenta cómo progresan los aprendizajes de los alumnos en lo que se refiere a la correlación de tiempos verbales en una narración centrada en el pasado. Por esa razón la progresión focaliza el uso de y la reflexión sobre tres pretéritos del modo indicativo –perfecto simple, imperfecto y pluscuamperfecto– que suelen presentar dificultad cuando los niños escriben cuentos. Esta progresión avanza desde un uso intuitivo e inestable hacia una reflexión que implica ir reconociendo características distintivas de estos tiempos verbales y sus denominaciones: el pretérito perfecto simple para presentar las acciones que se cierran en el pasado, el pretérito imperfecto para mostrarlas en su duración y el pluscuamperfecto para indicar la anterioridad de una acción pasada respecto de otra. Esta reflexión les permitirá fundamentar la pertinencia del uso de uno u otro tiempo.

No obstante, es esperable que al finalizar el segundo ciclo los alumnos también usen de manera correcta otros tiempos y modos verbales como el tiempo condicional del modo indicativo, el modo imperativo y comiencen a correlacionar el modo subjuntivo con el indicativo.

CORRELACIÓN VERBAL			
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**	**Nivel IV**
Comienza a utilizar correctamente en un texto narrativo el pretérito perfecto simple para presentar las acciones que comienzan y terminan y el imperfecto para acciones que se reiteran o para describir personajes, lugares, etc.	Usa correctamente la mayor parte de los pretéritos perfectos e imperfectos en un texto narrativo.	Usa correctamente los pretéritos perfectos e imperfectos en un texto narrativo, puede fundamentar la razón de la elección y designarlos de manera adecuada. Comienza a usar el pretérito pluscuamperfecto para acciones anteriores a los otros pretéritos.	Usa correctamente todos los pretéritos de la narración, fundamenta la razón de su uso y los designa de manera adecuada.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Estrategias para evitar repeticiones

Las repeticiones innecesarias son un problema que se presenta con mucha frecuencia en las escrituras infantiles. La lengua provee una variedad de *recursos* para evitarlas –sinónimos, pronombres, supresiones de términos–, que se ponen en juego a través de diferentes *estrategias* –sinonimia, pronominalización, elisión–.

Los alumnos identifican rápidamente las repeticiones innecesarias e intentan resolverlas. Por lo general, recurren a la sinonimia como única estrategia y lo hacen de manera abusiva. Asimismo, se observa que se resisten a omitir términos (estrategia de elisión) por temor a crear ambigüedades. La progresión que sigue da cuenta de este recorrido.

ESTRATEGIAS PARA EVITAR REPETICIONES: SUPRESIONES Y SUSTITUCIONES			
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**	**Nivel IV**
Intenta resolver algunas repeticiones aunque no use las estrategias adecuadas.	Resuelve la mayor parte de las repeticiones usando sinónimos y pronombres personales pero lo hace de manera abusiva y/o alterando el sentido.	Resuelve la mayor parte de las repeticiones usando correctamente sinónimos, pronombres y/o expresiones equivalentes. Comienza a elidir términos aunque se generen ambigüedades.	Resuelve correctamente la mayoría de las repeticiones empleando sinónimos, pronombres, expresiones equivalentes y/o elipsis.

Sintaxis oracional

En este documento se toma en cuenta cómo avanzan los niños en su comprensión de ciertas estructuras oracionales a fin de enriquecer la calidad de sus producciones. Asimismo, se observan los progresos que van logrando en lo que atañe al dominio de los recursos que la lengua ofrece para expandir o reducir la información, a través de los modificadores de sustantivos y complementos de verbos.

Esta progresión focaliza ciertas estrategias sintácticas utilizadas por los alumnos con el fin de evitar repeticiones innecesarias, tanto en sus producciones como en situaciones planificadas intencionalmente para relevar los avances en el uso de esas estrategias. Por ejemplo, en un texto elaborado con oraciones breves compuestas por sujeto y predicado simples, en las que muchas veces se repetía el sujeto, se observó que mejoraban la calidad del texto cuando unificaban dos de esas oraciones en una con predicado verbal compuesto o cuando recurrían a suprimir el sujeto (sujeto tácito) en la segunda.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

SINTAXIS ORACIONAL		
Nivel I	**Nivel II**	**Nivel III**
Usa preferentemente oraciones bimembres con sujeto expreso simple y predicado verbal simple generando múltiples reiteraciones innecesarias.	Usa oraciones bimembres con sujeto expreso compuesto y/o predicado verbal compuesto para evitar reiteraciones. Comienza a utilizar distintos modificadores del sujeto y complementos del predicado para expandir la información. Empieza a emplear la terminología adecuada para mencionar las estructuras sintácticas utilizadas.	Utiliza y reconoce oraciones con sujeto tácito para evitar reiteraciones e incorpora las oraciones unimembres como otra estructura posible en los textos. Usa distintos modificadores del sujeto y complementos del predicado para expandir la información. Emplea la terminología adecuada para mencionar las estructuras sintácticas utilizadas.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

3. Actividades para relevar los aprendizajes

Correlación verbal en los textos narrativos

A continuación se presentan dos actividades diferentes. El reemplazo de los verbos en infinitivo por los verbos conjugados puede proponerse a todos los alumnos del segundo ciclo. Se sugiere que el completamiento del cuadro se realice a partir de 5° grado.

Consignas

1. Reemplazo de los verbos

El texto "Las canciones del señor Pérez" es el comienzo de un cuento que habla sobre un músico que cada mes tenía que componer una canción con ritmo diferente. Van a encontrar algunos verbos que están en infinitivo. Para que el cuento quede bien escrito, hay que reponerlos conjugados correctamente sobre las líneas de puntos.

2. Completamiento del cuadro

En este cuadro aparecen algunos de los verbos que reemplazaron en el ejercicio anterior. Tienen que colocarlos tal como los conjugaron en el texto, indicar el nombre de cada tiempo verbal y justificar por qué lo eligieron.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Hoja del alumno

1. Colocá los verbos conjugados como corresponda.

Las canciones del señor Pérez

El señor Pérez era un gran músico. ..... (tocar) muchos instrumentos y ..... (cantar) muy bien.

Cada mes inventaba una canción de diferente ritmo que enviaba a la radio del pueblo y que la gente esperaba ansiosamente. Ese año había compuesto un tango en enero, en febrero un chamamé, en marzo un rock.

En mayo el ritmo elegido fue un bolero, a diferencia del mes anterior en que ..... (componer) un vals.

..... (llegar) junio. Pasó la primera semana y ..... (comenzar) la segunda.

De la nueva canción, ni noticias. La intriga ..... (ir) en aumento. La gente ..... (estar) muy inquieta.

Cuando ..... (empezar) la tercera semana, el director de la radio ..... (llamar) desesperado al compositor. Le respondió el contestador automático.

Muy enojado ..... (gritar):

–Señor Pérez, aún no recibí nada. ¡Mándeme hoy mismo la canción de este mes o no le renuevo el contrato!

2. Completá el cuadro.

Infinitivo	Reemplazaste por	Nombre del tiempo	¿Por qué elegiste ese tiempo?
Cantar			
Componer			
Llegar			
Gritar			

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Claves de corrección

El señor Pérez era un gran músico. *Tocaba* (PI) muchos instrumentos y *cantaba* (PI) muy bien.
Cada mes inventaba una canción de diferente ritmo que enviaba a la radio del pueblo y que la gente esperaba ansiosamente. Ese año había compuesto un tango en enero, en febrero un chamamé, en marzo un rock.
En mayo el ritmo elegido fue un bolero, a diferencia del mes anterior en que *había compuesto* (PP) un vals.
Llegó (PPS) junio. Pasó la primera semana y *comenzó* (PPS) la segunda.
De la nueva canción, ni noticias. La intriga *iba* (PI) en aumento. La gente *estaba* (PI) muy inquieta.
Cuando *empezó* (PPS) la tercera semana, el director de la radio *llamó* (PPS) desesperado al compositor. Le respondió el contestador automático.
Muy enojado *gritó* (PPS):
–Señor Pérez, aún no recibí nada. ¡Mándeme hoy mismo la canción de este mes o no le renuevo el contrato!

Abreviaturas utilizadas para los tiempos verbales
PPS: pretérito perfecto simple. Acción puntual concluida en el pasado.
PI: pretérito imperfecto. Acción duradera o que se reitera en el pasado.
PP: pretérito pluscuamperfecto. Acción anterior a otra que sucedió en el pasado.

Reemplazo de los verbos

A	Conjuga adecuadamente entre 8 y 10 verbos (80% de aciertos o más).
B	Conjuga adecuadamente entre 5 y 7 verbos (50% de aciertos o más).
C	Conjuga adecuadamente hasta 4 verbos (menos del 50% de aciertos).

Denominación de los tiempos verbales

Se toma en cuenta la adecuación de la respuesta en función de lo que cada niño haya consignado en su trabajo.

A	Denomina correctamente todos los tiempos verbales solicitados.
B	Denomina correctamente al menos dos tiempos verbales.
C	Denomina equivocadamente los tiempos verbales solicitados o lo hace de manera correcta solo en un caso.

Justificación del uso de cada tiempo

A	Justifica adecuadamente el uso de los tiempos verbales solicitados.
B	Justifica la elección de al menos dos tiempos verbales.
C	Justifica incorrectamente la elección de los tiempos verbales o lo hace de manera correcta solo en un caso.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Estrategias para evitar repeticiones

Consigna

Este texto es un fragmento de una reseña de *La Cenicienta*. Como verán, presenta muchas repeticiones innecesarias. Reescríbanlo evitando esas repeticiones sin cambiar la historia.

Hoja del alumno

Este fragmento de una reseña de *La Cenicienta* tiene repeticiones innecesarias. Reescribilo para que quede mejor.

> **Reseña de *La Cenicienta*: versión con repeticiones innecesarias**
> Es sabido que Cenicienta, con la ayuda del Hada Madrina, fue al baile del palacio. El príncipe vio a Cenicienta, se enamoró inmediatamente y bailó con Cenicienta toda la velada.
> Pero a medianoche, Cenicienta huyó porque el encantamiento estaba a punto de perder sus poderes. En la huida, Cenicienta perdió uno de los delicados zapatos de cristal. El príncipe recogió el zapato. El príncipe organizó un plan. Los servidores del príncipe recorrerían todo el reino hasta encontrar el pie que calzara en ese zapato.

Claves de corrección

A	Logra resolver entre 6 y 7 repeticiones del texto suprimiendo palabras o usando pronombres, sinónimos, etc.
B	Intenta resolver las repeticiones pero solo lo logra entre 3 y 5 casos.
C	No resuelve las repeticiones del texto o no lo hace adecuadamente.

Sintaxis oracional

Esta actividad está sugerida para alumnos de 6° y 7° grado.

Consigna

Cuando los alumnos terminan de realizar la actividad de reescritura del texto con repeticiones innecesarias, el docente recoge las hojas y les entrega otra en la que aparece nuevamente el mismo texto y una versión corregida del segundo párrafo.

Les voy a entregar otra hoja en la que aparece el texto que ustedes corrigieron y debajo una versión corregida del segundo párrafo. Tienen que seleccionar las oraciones que se piden y responder a las preguntas.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Hoja del alumno

a) Copiá una oración con sujeto tácito de la versión corregida e indicá qué término se evitó repetir con este cambio.
b) Copiá una oración con predicado verbal compuesto de la versión corregida e indicá qué término se evitó repetir con este cambio.

Versión con repeticiones innecesarias

Es sabido que Cenicienta, con la ayuda del Hada Madrina, fue al baile del palacio. El príncipe vio a Cenicienta, se enamoró inmediatamente y bailó con Cenicienta toda la velada.
Pero a medianoche, Cenicienta huyó porque el encantamiento estaba a punto de desvanecerse. En la huida, Cenicienta perdió uno de los delicados zapatos de cristal. El príncipe recogió el zapato. El príncipe rápidamente organizó un plan. Los servidores del príncipe recorrerían todo el reino hasta encontrar el pie que calzara en ese zapato

Versión corregida del segundo párrafo

Pero a medianoche, la joven huyó porque el encantamiento estaba a punto de desvanecerse. En la huida, perdió uno de los delicados zapatos de cristal. El hijo del rey lo recogió y rápidamente organizó un plan. Sus servidores recorrerían todo el reino hasta encontrar el pie que calzara en ese zapato.

Claves de corrección

A	Identifica las dos estructuras solicitadas (el sujeto tácito y el predicado verbal compuesto) y reconoce los términos que se evitaron reiterar en la versión corregida (Cenicienta y el príncipe/el hijo del rey).
B	Identifica solamente una de las estructuras solicitadas y/o reconoce solo uno de los términos.
C	No identifica las estructuras solicitadas.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Situaciones didácticas e intervenciones docentes

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Presentación

El propósito de esta sección es brindar algunos ejemplos, entre tantos otros posibles, de situaciones de enseñanza e intervenciones pertinentes que el docente puede realizar para promover en los alumnos el avance de los aprendizajes planteados en estas *Progresiones*. Los ejemplos seleccionados se organizaron alrededor de los mismos ejes de este documento.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

1. Lectura

Se presentan a continuación dos situaciones orientadas a la formación de los alumnos como lectores. En ellas se pueden advertir intervenciones que favorecen la comprensión de los textos y la puesta en juego de diferentes estrategias. Estos ejemplos ponen de relieve que la comprensión es una construcción colectiva que implica diferentes interacciones entre el lector y el texto, entre los lectores entre sí y entre el maestro y los alumnos. En la primera se aborda la lectura de un texto informativo complejo; en la segunda, se trabaja con un texto literario.

Situación 1. Leer textos difíciles

El ejemplo corresponde a una situación incluida en una secuencia destinada a la lectura de la novela *Robin Hood*. Se trata del abordaje de un texto informativo acerca de la época en que vivió el personaje.[10]

En este registro se advierten algunas intervenciones del docente que apuntan específicamente a que los niños localicen información y descubran correferencias.

> El docente ofrece a los alumnos algunos textos que hablan sobre el feudalismo –libros de historia y una enciclopedia– y les propone detenerse especialmente en uno. En el marco de esta propuesta se justifica poner de relieve algunos interrogantes y dar la oportunidad a los niños de descubrir en qué textos pueden buscar respuestas. Es importante que los niños sepan qué buscan cuando consultan un texto difícil.

[10] Castedo, Mirta y otros (2001) "Leer textos difíciles", en *Propuestas para el aula. Material para el docente, EGB 2, Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 12 y 13. Disponible en: bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/530-propuestas-para-el-aula-material-para-el-docente-egb-2-lengua [consultado el 18/12/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Las cruzadas habían procurado grandes riquezas a los nobles que ejercían sobre sus súbditos un poder despótico... Unos vivían en castillos, grandes fortificaciones construidas en zonas elevadas desde las cuales los guardias podían divisar la proximidad de los bárbaros... Otros, los campesinos, excluidos del predio fortificado, vivían sumidos en la pobreza pues entregaban a los señores gran parte del producto de su trabajo a cambio de protección. El bosque medieval era un espacio de suma importancia estratégica y económica: la caza mayor estaba reservada a los nobles; los pobres podían atrapar solo liebres y animales pequeños….

El maestro propone que los alumnos realicen una primera lectura individual o por parejas, tratando de descubrir si la información presentada es, de algún modo, similar a la de los hechos narrados en *Robin Hood*.

Cuando se detienen ante los obstáculos del vocabulario –súbditos, cruzadas, despótico–, les sugiere avanzar: "Sigamos; lo que viene puede aclarar". Mientras tanto, se acerca a los niños "ayudándolos" a leer. Por ejemplo, cuando un alumno, con bastante dificultad, intenta leer: "ejercían sobre sus sú... súb...", el docente retoma el párrafo: "...los nobles ejercían sobre sus súbditos un poder despótico".

Continúa luego deteniéndose un momento en cada grupo. Acompaña de este modo la lectura de los niños, da lugar a descubrir que las dudas se pueden aclarar más adelante en el mismo texto, que la información paratextual aporta datos importantes, que algunos aspectos se comprenden y otros quedan "en suspenso".

"¿De qué se trata este texto?", pregunta al concluir la lectura. "De que en el bosque atrapaban liebres..." puede ser una primera respuesta de los alumnos (que coincide con la última frase leída). El docente puede confirmar que, efectivamente eso es algo que aparece en el texto: "El texto dice: '...los pobres podían atrapar solo liebres y animales pequeños...'".

Enseguida retoma tratando de centrar a los alumnos en las diferencias con los nobles: "Pero, ¿qué ocurría con los nobles?". Uno de los niños lee: "La caza mayor estaba reservada a los nobles". "¿Se dan cuenta? Los nobles podían cazar animales grandes como ser ciervos y los pobres solo liebres y animales pequeños... ¿Tiene algo que ver esto con *Robin Hood*?". "Claro –afirman algunos–; al empezar el libro los nobles apresan a un campesino por cazar un ciervo...". "¿Y por qué razón los campesinos obedecían esta orden que parece tan injusta? ¿Dice algo el texto acerca de este tema?".

Los niños vuelven al texto y el maestro los orienta señalándoles una imagen del puente del castillo en el momento de elevarse. Algunos alumnos leen el epígrafe:

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

> Cuando los bárbaros atacaban, los campesinos podían preservar sus vidas y las de su familia dentro del castillo y colaborar en la defensa. Mientras tanto, sus casas eran generalmente incendiadas y sus cosechas y su ganado arrasados por el enemigo.

Después del primer acercamiento, el docente retoma expresamente el propósito que lo llevó a proponerles a los niños un texto de este tipo: ¿cómo era la vida de nobles y campesinos en la época de *Robin Hood*? "¿Se fijaron de quiénes habla el texto?" Algunos responden: "De los pobres".
La docente repregunta: "¿Habla solamente de los pobres?"
Los niños contestan: "¡Y de los ricos!"

La respuesta no parece basarse en el texto; es casi de compromiso, surge como complemento natural de la pregunta. Pero el docente decide profundizar: "¿Dónde habla de los pobres?"

Los alumnos buscan el dato literal: "Los pobres podían atrapar solo...". "Muy bien, ¿dónde más? ¿Quiénes eran los pobres? ¿Cómo dice en el texto?"

El docente pide a los chicos que vuelvan al texto: "Los pobres son los campesinos; los ricos son los nobles que viven en sus castillos fortificados". En segundo lugar, les pide que observen un aspecto textual: "¿Vieron? Como ya se habló de los nobles y de los campesinos, en el texto dice: 'Unos vivían en castillos'. ¿Quiénes eran? 'Otros fuera de los castillos'. ¿Quiénes eran?".

Para finalizar, el maestro mismo conversa con los alumnos estableciendo otras relaciones entre el texto y algunos aspectos de la historia de Robin y sus amigos.

Al proponer la lectura de un "texto difícil" es conveniente profundizar únicamente en aquellos conceptos del contenido que responden a los propósitos de la lectura. En cambio, vale la pena detenerse un momento en algunos aspectos textuales. "Unos..., otros...", por ejemplo, son elementos lingüísticos empleados habitualmente para remitir a información brindada anteriormente en el texto.

Los alumnos necesitan ir advirtiendo estas relaciones para avanzar progresivamente en una lectura cada vez más autónoma.

Para ampliar la información sobre el abordaje de textos difíciles, puede consultarse *Lengua. Documento de trabajo Nº 4*. Actualización Curricular, de Delia Lerner y otros autores.[11]

---

[11] Lerner, Delia y otros (1997) "Leer textos difíciles", en *Lengua. Documento de trabajo Nº 4, EGB, Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado. Actualización Curricular*. Buenos Aires, GCABA, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum, pp. 65-79. Disponible en: www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/prleng/doc4.pdf [consultado el 3/5/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Situación 2. Lectura de cuentos policiales

Esta situación es parte de una actividad habitual con cuentos policiales.[12] El ejemplo seleccionado permite observar cómo el docente orienta a los alumnos en la interpretación del texto a través de preguntas que implican la realización de inferencias. Por tratarse de un texto literario, sus intervenciones también apuntan a que los niños adviertan no solo lo que se cuenta, sino cómo se cuenta.

Cuento policial
Marco Denevi

Rumbo a la tienda donde trabajaba como vendedor, un joven pasaba todos los días por delante de una casa en cuyo balcón una mujer bellísima leía un libro. La mujer jamás le dedicó una mirada. Cierta vez el joven oyó en la tienda a dos clientes que hablaban de aquella mujer. Decían que vivía sola, que era muy rica y que guardaba grandes sumas de dinero en su casa, aparte de las joyas y de la platería. Una noche el joven, armado de ganzúa y de una linterna sorda, se introdujo sigilosamente en la casa de la mujer. La mujer despertó, empezó a gritar y el joven se vio en la penosa necesidad de matarla. Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo detuvo. Azorado por la increíble sagacidad policial, confesó todo. Después se enteraría de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

Luego de la lectura, el docente les pide que comenten sus impresiones sobre el cuento. De acuerdo con los comentarios que vayan surgiendo, el maestro orienta el intercambio planteando algunos problemas: *¿Les llamó la atención el final? ¿Por qué? ¿Hubo algo inesperado? ¿Qué? ¿Por qué falló la suposición del ladrón? ¿En qué se basó la policía para descubrir al culpable? ¿Fue sencillo su trabajo?*

Por otro lado, plantea: *Es un cuento muy corto. ¿Cómo hizo Denevi para contarlo en tan pocas líneas? En las próximas clases veremos otras historias en las que el detective o el policía tienen que razonar mucho para descubrir al culpable. Ustedes conocerán a algunos personajes célebres como los detectives Hércules Poirot o Sherlock Holmes, que protagonizan muchos cuentos policiales que vamos a leer.* Esta pregunta apunta a que los alumnos presten atención no solamente al relato sino al modo en que se narra: la ausencia de detalles y precisiones, el desconocimiento por parte del lector del nombre de los personajes (el escritor los designa como "el joven" y "una mujer") y del lugar donde transcurre la acción. Los alumnos, con ayuda, podrán observar que el relato es acelerado, que las acciones se suceden rápidamente, que el desenlace sorprende porque revela una información que ni el ladrón ni el lector sospechaban.

[12] La propuesta se encuentra desarrollada en *Prácticas del Lenguaje. Los caudillos. Puntuación. Ortografía. Los verbos, Grados de Aceleración 6º/7º. Primer bimestre*. Disponible en: www.programaaceleracion.org/index.php/practicas-del-lenguaje/ [consultado el 3/5/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

2. Escritura de textos

En este apartado se presentan dos situaciones de producción de textos. La primera es una breve secuencia de escritura y revisión de retratos de algunos personajes, que tiene lugar en el transcurso de la lectura de la novela *Robin Hood*. La segunda consiste en la reescritura y revisión colectiva de un relato mitológico.

Situación 1. Producción y revisión de retratos

A continuación se transcribe una secuencia extraída de uno de los materiales del programa Grados de Aceleración.[13] Es interesante observar que el docente, en la clase destinada a la planificación de los textos que serán escritos por parejas, focaliza el trabajo en algunos aspectos íntimamente relacionados con la coherencia de las producciones, mientras que, en el momento de la revisión dirige la mirada de los alumnos hacia ciertas cuestiones relacionadas con la cohesión y la ortografía.

> La lectura de la novela ya ha avanzado lo suficiente como para que los alumnos se hayan familiarizado con el protagonista y con otros personajes, amigos o enemigos de Robin Hood. El texto les ha dado pistas acerca de las características de muchos de ellos: Juan, el fraile Tuck, el malvado Guy de Gisborne, el abad Hugo, la joven Marian... Sus imágenes se han ido delineando no solo a través de la lectura sino de los comentarios entre docente y alumnos que han destacado aspectos de la conducta o de las motivaciones de algunos de ellos.
>
> En el texto de la novela hay escasos párrafos descriptivos de los personajes, solo algunas líneas nos muestran sus rasgos físicos, generalmente son sus propias voces y los hechos que protagonizan los que los pintan de cuerpo entero. Las palabras de Marian cuando les pide a Robin y a sus amigos que le permitan quedarse en Sherwood: *"[...] prefiero ser libre entre buena gente aunque pase penurias, a vivir en el lujo pero con temor"*, hablan de su valentía para abandonar una vida cómoda y su rechazo a la injusticia encarnada por Isambart de Belame y el abad. El juego que se plantea entre Robin y el fraile Tuck –cuando alternativamente uno lleva al

[13] Este ejemplo forma parte de la actividad habitual "Lectura de una novela", en *Prácticas del Lenguaje, Grados de Aceleración 4°/5°. Tercer bimestre.* Disponible en: www.programaaceleracion.org/index.php/practicas-del-lenguaje/ [consultado el 3/5/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

otro sobre la espalda para cruzar un río, hasta que finalmente el fraile se harta y arroja a Robin al agua para irse a comer– le da sustento a las palabras del narrador que dice de Tuck: *"[...] no había hombre más valiente y alegre en todo el país"*. La lealtad de Juan se prueba en su presencia en las luchas más difíciles que debe afrontar Robin: la justa en la que gana la flecha de plata, el rescate de Scarlett, el sitio del castillo de Roger. La crueldad de Guy de Gisborne se muestra episodio a episodio cada vez que el senescal enfrenta a Robin.

Para escribir el retrato de un personaje, los alumnos deberán tener en cuenta, entonces, todo lo que saben de él a partir de lo ocurrido en la novela. La producción de los textos se llevará a cabo durante dos clases y tendrá como propósito para los alumnos profundizar las características de los personajes, a fin de poder representarlos mejor en una dramatización que se realizará en clases posteriores.

Primera clase

El docente presenta la actividad y explicita su finalidad inmediata: describir por escrito a los personajes para conocerlos mejor y representarlos en una dramatización en las semanas siguientes. A continuación, solicita a los alumnos que mencionen los personajes que han aparecido en la novela, escribe los nombres en el pizarrón, elige uno de ellos y les pregunta a los alumnos qué saben de ese personaje, cómo podrían presentarlo a alguien que no ha leído la novela para que sepa cómo es. Los niños mencionan las características que recuerdan, el maestro los guía para que tomen en cuenta algunos aspectos que no consideraron:

> *¿Sabemos dónde vivía Guy de Gisborne? ¿Qué relación tenía con Robin Hood? ¿Por qué era odiado por todos? ¿Sabemos algo de su aspecto físico? ¿Cómo actuaba en las peleas contra Robin y sus amigos? ¿Podemos decir que era valiente? ¿Por qué?*

Si hay datos en los capítulos que están en el apartado color, el maestro solicita que busquen en el texto para completar o precisar lo que están diciendo; si no, es el docente quien les relee fragmentos de los capítulos en los que hay pasajes descriptivos. A continuación, los alumnos se reúnen por parejas y eligen un personaje para describirlo por escrito.

Planificación colectiva de la escritura del retrato:
Si bien la escritura se realizará por parejas, el docente propone que los alumnos colectivamente, y tomando en cuenta lo que fueron pensando momentos antes a partir de las preguntas del maestro, sugieran qué información no puede faltar al realizar este retrato, por ejemplo:

- nombre del personaje,
- su relación con el protagonista,
- características personales (si es un noble, un campesino o un fraile, dónde vive, rasgos físicos y de personalidad).

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

El docente comenta con los alumnos que aunque esta información es necesaria en todos los casos, cada personaje tiene características sobresalientes que deberán destacarse en cada uno. Por ejemplo, describir los sentimientos que el personaje despierta en los demás es una información relevante en el retrato de Guy y no en el del fraile Tuck.

Momento de escritura por parejas:
Los alumnos pueden consultar el apartado color además del ejemplar de *Robin Hood* que les está leyendo la maestra. Mientras escriben el docente interviene con diferentes propósitos:

- ayuda a los alumnos a recuperar la información sobre el personaje, señalándoles fragmentos de la novela o haciéndolos recordar lo que habían comentado sobre él en clases anteriores,
- pide que relean en voz alta lo escrito hasta el momento en el que no saben cómo seguir,
- sugiere consultar el texto de la novela cuando advierte que los alumnos están utilizando léxico inadecuado para una descripción literaria *(Acá ponés que Juan era grandote, fijate cómo dice la novela: "un hombre muy alto y corpulento").*

Tanto en el momento de escritura como en la siguiente situación de revisión, el docente se acerca a los chicos mientras están escribiendo y les muestra que el nombre del personaje que retratan aparece repetido muchas veces; sugiere entonces que busquen variadas formas de designarlo o bien les ofrece algunas opciones para que los alumnos elijan. Por ejemplo: *¿de qué otro modo podríamos llamar a...?, ¿cómo podemos caracterizar mejor a...?*

ROBIN HOOD: el capitán de la banda, el valiente arquero, el novio de Marian, el protector de los pobres, el amigo del pequeño Juan, el joven bandido pelirrojo, el héroe...
MARIAN: la novia de Robin, la dulce muchacha, la joven, la reina de Sherwood...
TUCK: el fraile, un nuevo compañero, el pícaro personaje, el bandido más goloso...
GUY: el malvado noble, el enemigo de Robin, el normando, el perseguidor de los pobres...
JUAN: el pequeño amigo de Robin, el leal compañero, el corpulento bandido, el luchador temible...

Segunda clase

Revisión de los retratos. Los alumnos intercambian los textos que escribieron la semana anterior para revisar el que produjo una pareja de compañeros.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Para tener en cuenta
Aprender a revisar la producción de otro requiere que los alumnos propongan a sus compañeros modificaciones que podrían hacer en sus escritos. Para eso, al igual que en una situación de revisión colectiva, los alumnos deben tener claro que se trata de ayudar a que el texto quede mejor escrito y no de criticar al autor.

El maestro les pide que lean el retrato de sus compañeros y que, en una hoja borrador, anoten sus sugerencias. Les recuerda que

- es posible que alguna pareja haya omitido características o datos de un personaje y, en ese caso, podrán proponer que los agreguen indicando en qué parte del texto conviene hacerlo;
- si hay repeticiones innecesarias, buscarán e indicarán la manera de evitarlas;
- si faltan signos de puntuación o están incorrectamente colocados, señalarán cómo corregirlos;
- si hay palabras mal escritas, indicarán la ortografía correcta.

Una vez que las correcciones han sido realizadas, cada pareja recupera su retrato con las anotaciones de sus compañeros y los reescriben decidiendo cuáles de las sugerencias recibidas tomarán en cuenta.

Situación 2. Reescritura y revisión de un relato mitológico

Esta situación de escritura colectiva se realiza a través del maestro y consiste en reescribir y revisar el mito de Teseo. Permite analizar una forma de llevar adelante en el aula la producción de la nueva versión de un antiguo relato. La secuencia de trabajo –extraída de *Propuestas para el aula…*[14]– muestra el abordaje que el docente hace, durante el proceso de escritura, de diferentes cuestiones presentadas en estas *Progresiones* relacionadas con la coherencia, la cohesión y los recursos literarios en un texto narrativo.

Los alumnos han estado leyendo relatos mitológicos, entre ellos varias versiones de la historia del joven Teseo. El maestro les propone producir grupalmente una versión sencilla e ilustrada para los niños de tercero y cuarto.

- Los alumnos reconocen a partir de las lecturas y del intercambio entre ellos y con el docente cuáles son los núcleos narrativos del relato, es decir, los hechos esenciales de la historia que permiten que la narración avance manteniendo su coherencia. El docente propone que sus alumnos comparen versiones de la

[14] Castedo, Mirta y otros (2001) "Dictado al maestro de una nueva versión de un relato mitológico", en *Propuestas para el aula. Material para el docente, EGB 2, Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, pp. 16-18. Disponible en: bde.operativos-ueicee.com.ar/documentos/530-propuestas-para-el-aula-material-para-el-docente-egb-2-lengua [consultado el 18/12/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

historia de Teseo reconociendo los núcleos narrativos que se reiteran en todas ellas porque constituyen su esencia misma; estos núcleos son los que deberán reencontrarse en la versión que los niños elaboren.

- Los alumnos analizan las posibilidades que ofrecen las distintas versiones y prevén transformaciones en los episodios del relato que las permiten. Una vez que discuten las particularidades del nuevo texto –a modo de plan de lo que van a escribir– se decide realizar una producción colectiva a través del dictado al maestro. En producciones colectivas o individuales es didácticamente positivo discutir el "plan": ¿por dónde prevén los autores o el autor que se deslizará la historia? Es una forma de retornar al camino previsto cuando el desarrollo se va haciendo repetitivo o caótico. El plan no nace para ser estrictamente respetado pero exige a los autores tomar decisiones conscientes de cambiar o conservar lo previsto y mantener, de ese modo, el control sobre el relato.

- Al dictar al maestro el texto previsto, los alumnos se liberan de la responsabilidad de la escritura misma y tienen resuelto, al menos globalmente, lo que van a escribir; pueden centrarse, entonces, en la manera de expresarlo y en la organización del texto, en la "coordinación de lo que ya se ha escrito con lo que vendrá", en la reflexión sobre las formas posibles de cohesionar entre sí las distintas partes del texto. Algunas veces la coherencia lógica entre dos ideas no necesita estar expresada lingüísticamente: la relación causa-efecto que se advierte en la situación no requiere del empleo de ninguna de las formas de cohesión. En la mayor parte de los casos, sin embargo, las relaciones deben ser expresadas lingüísticamente:
  - por medio de *un pronombre* referido a un elemento nombrado anteriormente en el texto;
  - por la reiteración de una palabra o por la elisión de alguna otra como manifestación de cohesión;
  - por el empleo de conectores de diversos tipos: de transición, consecuencia, causa, oposición, orden...

Del mismo modo que en primer ciclo –pero ante textos que signifiquen un mayor desafío para los alumnos– la situación de dictado al docente, por supuesto, necesita alternarse sistemáticamente con propuestas cotidianas de escritura individual y en grupos pequeños o por parejas.

Algunas intervenciones del docente en la situación de dictado

El maestro actúa fundamentalmente como lector, provocando sucesivas revisiones y discusiones sobre la escritura; es, de alguna manera, la voz que hace explícitos los problemas que se presentan habitualmente a los escritores.

- Registra la versión que los alumnos le dictan, previamente discutida con el grupo. Toma nota en un papel afiche con la intención de conservar la producción y revisarla en días sucesivos a medida que se avanza en la escritura.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

- Antes de incorporar un nuevo párrafo, relee en voz alta, para todos, tratando de producir intervenciones de distinto tipo que permitan lograr avances tanto en el texto como en los aprendizajes de los alumnos en lo que se refiere a la producción de un relato:
  - El docente señala problemas que los niños no advierten. Uno de los alumnos de sexto, con el acuerdo de sus compañeros dicta:
    "Teseo era el hijo del rey de Atenas y decide viajar a Creta a enfrentar al Minotauro junto con otros jóvenes atenienses".
    El maestro relee en voz alta el párrafo y pregunta: "Fíjense cómo quedó; no creo que los lectores sepan por qué a estos jóvenes se les ocurre enfrentar al Minotauro".
  - El docente "devuelve" el problema a los alumnos: "¿de qué manera se informa a los lectores de los sucesos ocurridos antes del desarrollo de la acción que se narra?". Los alumnos discuten cómo incorporar esa información en el texto.
  - El maestro recoge alternativas e invita a confrontarlas antes de decidir la reescritura del párrafo.

- El docente vuelve a leer para todos el texto antes de continuar con la escritura; habiendo pasado uno o dos días, los alumnos pueden juzgarlo con cierta distancia y descubrir por sí mismos nuevos problemas. Cuando el docente relee, los alumnos de sexto descubren, por ejemplo, que han reiterado algunos términos y que han empleado expresiones como "muchachos y chicas" que no parecen adecuadas para un relato de este tipo.
  - El maestro recoge las opiniones de los alumnos y realiza las modificaciones que ellos mismos pueden proponer. "Jóvenes y doncellas" reemplazan los términos que parecían inadecuados.
  - En el caso de la reiteración de términos, en cambio, el docente descubre que los alumnos no encuentran soluciones y propone diversas opciones para que ellos analicen y decidan. Cuando el docente propone opciones puede hacerlo con el propósito inmediato de mejorar este texto o con la intención de, una vez mejorado el texto, sistematizar algunos contenidos indispensables para que los alumnos vayan adquiriendo progresiva autonomía en la escritura. En este caso, por ejemplo, el docente anticipa una reflexión sistemática posterior acerca de las reglas de cohesión: ¿En qué casos es conveniente reemplazar por un pronombre, cambiar el orden de las oraciones, dejar de nombrar, emplear un sinónimo...?

- Cuando la producción colectiva de un texto lleva varios días, a veces es necesario actualizar el plan de la narración antes de reiniciar la escritura. El docente debe, en esos momentos en que retoma la escritura, considerar si es necesario profundizar o reescribir algún aspecto de la versión que se está elaborando:
  - retrabajar un episodio en particular: por ejemplo, la llegada de Teseo a Creta presenta múltiples variaciones en las diversas versiones. Al releer

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

la producida por los niños, el docente la retoma porque no ha quedado suficientemente resaltado el aspecto sobresaliente del episodio: el impacto amoroso que la bella figura del héroe produce en Ariadna;

- revisar que a lo largo del relato vayan apareciendo posibles indicios que permitan que el lector anticipe el desenlace: los lectores deben advertir el amor que Teseo despierta en Ariadna y suponer que la joven encontrará alguna manera de ayudar al héroe;
- describir a alguno de los personajes principales o incluir en sus apariciones indicios de "qué se puede esperar de él" (¿ayudará o traicionará al héroe?);
- analizar con los alumnos si es necesario incluir en el relato ya sea un nuevo episodio, indicios o descripciones y, en ese caso, cómo y dónde incluirlos.

En la versión de los alumnos de sexto, el Minotauro aparece nombrado en varias ocasiones. Sin embargo, el maestro interroga: "¿Cómo van a dibujar al Minotauro cuando llegue el momento de ilustrar nuestra versión?". Los alumnos se apresuran a dar detalles acerca del aspecto del monstruo. "¿Cómo saben tanto sobre él?", vuelve a interrogar. Por supuesto, los alumnos pueden describir al Minotauro porque han leído sobre él en las distintas versiones. "Entonces, creo que en nuestra versión también es necesario mostrar a los lectores cómo era esta terrible bestia".

- La intervención del docente, en este caso, consiste en detener momentáneamente la escritura de la versión de Teseo, para que los alumnos se dediquen a describir al monstruo.

Para ello, sugiere que retornen a las diferentes versiones leídas, que vuelvan a los textos para relevar las características del Minotauro antes de iniciar la elaboración de la propia.

- El docente intenta que la búsqueda permita descubrir también a los alumnos algunos aspectos de la estructura del texto descriptivo para analizarlos particularmente con ellos: el anclaje, la "palabra de entrada" o presentación del tema que genera una expansión –*El Minotauro es un monstruo*– y, en algunos casos, da lugar a una reformulación –*un hombre con gran cabeza de toro...*–. Y, luego, poco a poco, la descripción de la bestia enumerando las partes que la integran y las propiedades de cada una de ellas: "[...] con *los músculos* tensos bañados en sudor, con gruesas *narices*, *ojos* crueles y diminutos, [...] con una imponente *corona de cuernos* largos y filosos como sables" (versión de Graciela Montes). La estructura de la descripción, así como las construcciones empleadas para cada uno de los elementos enumerados, las clases de palabras; la manera de poner en relación unas partes con otras, las comparaciones y las metáforas –una imponente corona de cuernos largos y filosos como sables–, son los temas que sucesivamente va focalizando el maestro para que los alumnos sistematicen, poco a poco, los diversos contenidos que convergen en el tema.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

- La decisión del maestro –profundizar en la descripción, en este caso– depende de la historia escolar de los alumnos –qué contenidos ya han estudiado, cuáles les faltan estudiar– y de los contenidos previstos para el ciclo y el año que cursan.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

3. Conocimiento ortográfico

En este apartado se han seleccionado dos situaciones: una sobre el trabajo en el aula con la ortografía literal y otra sobre puntuación.

Situación 1. Ortografía literal

Se incluyen aquí algunos fragmentos del capítulo "Enseñar a escribir… respetando la ortografía", del libro *La calidad de las escrituras infantiles*.[15] En ellos se reflexiona sobre el tema ortográfico y se presenta una propuesta de sistematización en el aula.

> ¡Cuántas veces hemos escuchado conversaciones como la que se transcribe a continuación, cuando se encuentran docentes preocupados por la ortografía de sus alumnos!

Ana: La verdad es que ya no sé qué hacer con la ortografía de mis chicos. Parece mentira que lleguen a sexto grado con tantos errores...

Beatriz: Y eso que yo, en cuarto, machaco y machaco con las reglas... que eme antes de pe y be, que bra, bre, bri, bro y bru... y después te ponen "enbudo", con ene, y se quedan tan tranquilos...

A: En cuarto, ¿qué reglas enseñás?

B: Uf... un montón. Todas las de la be larga y la ve corta, el uso de hache, de jota y ge... Vemos bastantes. Y hago muchos ejercicios de fijación...

A: Todos los años enseñamos las reglas y siguen escribiendo con errores... Y mirá que cuando trabajo ortografía yo exagero mucho la pronunciación de la zeta, la ve, la be, la elle... Pero cuando escriben solos no se acuerdan. En España no cometen tantas faltas porque ellos hablan mejor, pero nosotros hablamos mal y eso complica las cosas. A mí me parece que si les enseñamos la relación con los sonidos, pero bien enseñada, es mejor que las reglas.

Liliana: *(maestra de quinto año que había permanecido callada.)* Aunque les enseñes la relación con los sonidos, no es como ellos hablan... Entonces, cuando escriben solos, no saben cómo pronunciar las palabras. Y con las reglas lo que pasa es que son tantas y tienen tantas excepciones que es difícil acordarse... Yo tengo conciencia de que cada año las tengo que volver a repasar para enseñarlas y eso que tengo buena ortografía. No estoy tan segura de que sirva tanto saber las reglas...

[15] Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (2008) *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes. Ortografía y gramática.* Buenos Aires, Santillana.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

B: A mí, en cambio, las reglas me fueron ayudando, pero siempre me costó la ortografía. Cuando era chica era un horror. Cada vez que venía zeta ponía ese... y les digo que, aunque mejoré, todavía tengo faltas. ¿Vos nunca tuviste, Lili?

L: No. Por suerte no, y eso que no sé toooodas las reglas.

A: Muchos chicos, cuando trabajamos las reglas, dicen que para qué tiene que haber be larga y ve corta, hache y todas esas cosas, que tendría que haber una letra para cada sonido y chau. Y la verdad es que tienen razón...

B: *(Riendo.)* ¡Eso a mí me vendría regio!

Pero no son solo los maestros quienes intercambian este tipo de opiniones. También los chicos se preocupan desde muy temprano por este tema polémico, tal como podemos ver en el siguiente diálogo registrado en un aula de 2° grado entre dos niños de siete años y su maestra.

Pablo: A mí me parece bien que *hola* se escriba con hache, porque *ola* sin hache quiere decir otra cosa. Pero, ¿por qué hay que ponerle hache a *hamaca* si *hamaca* sin hache no significa otra cosa? Y con *hormiga* pasa lo mismo...

Maestra: A ver... Si sabemos que *hormiga* se escribe con hache, ¿cómo se escribirá *hormiguero*?

Varios: Con hache.

Maestra: ¿Y *hormiguita*?

Pablo: *(Interrumpiendo con impaciencia.)* Sí, sí... si yo sé que *hormiga* va con hache ya sé que *hormiguero* y *hormiguita* van a ir con hache. Pero... ¿cómo hago para saber que *hormiga* va con hache?

Sebastián: *(Sonriendo.)* Mirá, Pablo, es muy fácil. Vos ahora te fijás bien que *hormiga* va con hache y después, cada vez que tengas que escribir *hormiga*... lo ponés con hache.

Es posible que el lector sonría ante este diálogo, sobre todo si es docente y ha prestado atención a sus alumnos cuando hablan entre ellos acerca de los "caprichos" de nuestra norma ortográfica. En este último caso, recordará también haber escuchado opiniones similares a las de Pablo y Sebastián.

Pablo, Sebastián y la maestra apuntan a diferentes aspectos de la ortografía vinculados con el uso de determinadas letras y no otras, aunque suenen igual. Esta normativa demanda, por parte del escritor, el despliegue de variadas estrategias para escribir correctamente.

¿A qué responde la postura de Pablo? Él considera que la ortografía tiene sentido cuando está reflejando cuestiones semánticas: si dos palabras suenan igual pero tienen diferente significado, deben escribirse de diferente manera. Es verdad que, en algunos casos, la norma ortográfica indica cómo "marcar" diferencias de significados: *tubo/tuvo, cayó/calló, bello/vello*. Pero no en todos. Por ejemplo, eso no sucede con *llama*, del verbo *llamar*, *llama* como lengua de fuego y *llama*, animal cuya lana es muy apreciada...

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

La respuesta de Sebastián tampoco es antojadiza. En muchas situaciones, la ortografía no se relaciona con aspectos morfológicos, semánticos ni sintácticos de la lengua, sino que refleja una etimología particular, que solo corresponde a una palabra. El escritor, entonces, no puede apelar a regularidades de ningún tipo y el único recurso que tiene para saber cómo se escribe esa palabra es... fijándose bien cuál es la ortografía correcta y después recordarla cada vez que la escriba... tal como dijo Sebastián.

Puede ser interesante, asimismo, prestar atención a la intervención de la docente: ella intenta poner algo de orden frente a una cuestión que parece caótica, intentando rescatar que, aun en esos casos particulares, algo puede inferirse: otras palabras que tengan parentesco léxico, es decir, que pertenezcan a la misma familia, compartirán también la ortografía de la raíz.

Veamos ahora los problemas que subyacen a las manifestaciones de Ana, Beatriz y Liliana, las maestras de 4º, 5º y 6º año de EGB, que encabezan este capítulo.

Es evidente que las tres enseñan ortografía a partir de la información que está difundida en el ámbito escolar y también trascendiendo las paredes de las instituciones educativas como algo de "sentido común": la importancia de a) enseñar las reglas ortográficas y b) relacionar la escritura de las palabras con cierta sonoridad ideal que no es la que los niños perciben en su entorno.

Pero, además, todas comparten la ilusión de que sería mejor un sistema en el que la relación entre letras y fonemas fuera unívoca: una letra y solo una para cada fonema y un fonema y solo uno para cada letra. Por supuesto, se eliminaría una letra muda como la H. En suma, que se procediera a una simplificación de la ortografía basada en una restricción de letras en el abecedario, planteada desde hace tiempo por personalidades importantes de diferentes ámbitos culturales, entre ellos, Andrés Bello, Domingo Faustino Sarmiento y Gabriel García Márquez. Queda claro que esta propuesta eliminaría toda relación entre la escritura y la semántica, la sintaxis, la morfología y todo vestigio de la historia de las palabras, es decir, de su etimología.

Por otra parte, la escritura resultante, al tener menos elementos, haría más trabajosa la tarea del lector. Sabemos que el ojo no ve todas las letras sino que selecciona algunas –entre las que se encuentran las iniciales de las palabras– y el lector anticipa el sentido de las mismas aunque no esté centrando su fijación en el resto de las letras que las integran.

Con la disminución de letras, la anticipación se complicaría en la medida en que se abrirían más alternativas posibles frente a la visualización del comienzo de las palabras: si hay una sola letra para el sonido /s/, cuando apareciera esa letra las posibilidades de palabras que uno podría anticipar incluirían *todas* las que empiezan con S, las que empiezan con Z y también las que comienzan con C seguida de E o I, cosa que no sucede con el alfabeto actual.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

También se presentarían otros problemas porque se eliminarían los parónimos, de modo que si vemos, por ejemplo, la frase "La señora se cayó" deberemos explorar el resto del texto para saber si se *cayó* o se *calló*...

No parece sencilla la cuestión... Y no lo es.

Durante muchos años nos hemos debatido en un falso dilema: enseñar o no enseñar las reglas vinculadas con la ortografía literal. Esta opción se vinculaba con el hecho constatado cotidianamente de que muchos niños que no saben las reglas no cometen errores y otros que sí las conocen se equivocan frecuentemente; pero también sucede que niños que conocen las reglas tienen pocos errores (o ninguno) y compañeros que las ignoran, se equivocan... Enseñar las reglas es necesario, pero no suficiente.

¿Cómo proponemos corregir los trabajos en las carpetas de los alumnos?

La corrección ortográfica suele ser motivo de incertidumbres y conflictos. Muchos maestros nos han comentado que, en algunos momentos, deciden no corregir demasiado para no desanimar al niño pero, en otros, lo hacen de manera exhaustiva. Este accionar confunde a los alumnos y a los padres.

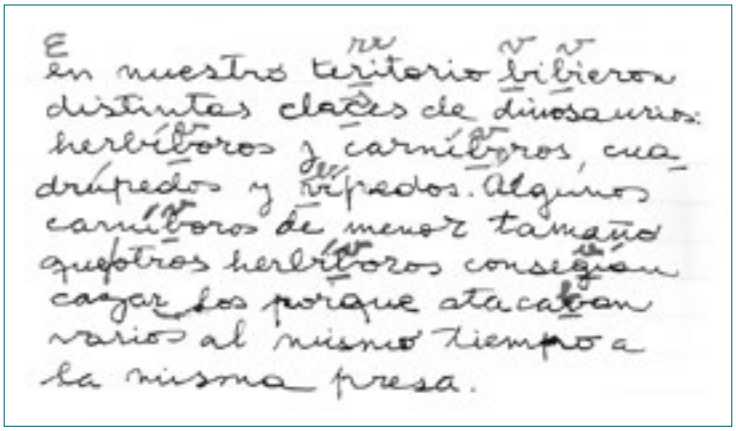
En nuestra experiencia, después de poner a prueba diferentes alternativas, optamos por utilizar tres modalidades diferentes de intervención en lo que se refiere a la corrección ortográfica de cuadernos o carpetas: algunos trabajos son corregidos por el autor (autocorrección), otros se revisan entre pares (cocorrección) y otros son corregidos por el maestro. Este tercer tipo de intervención suele cubrir la mayor parte de los trabajos de las carpetas.

A fin de que al alumno le queden claros los señalamientos del docente, hemos acordado una manera uniforme de marcar los errores:

1) Los errores de ortografía literal se marcan de la manera más frecuente: se subraya la letra equivocada y se escribe la correcta.
2) Todos los otros errores se marcan tal como se hace tradicionalmente, pero sin subrayarlos: el maestro coloca las tildes omitidas y tacha las que estén de más, escribe las mayúsculas que falten, separa palabras si están unidas y las une si hubo separaciones de más.

Veamos un texto acerca de la clasificación de los dinosaurios, que preparamos especialmente para ilustrar todas las posibilidades:

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024


En nuestro territorio vivieron distintas clases de dinosaurios: herbívoros y carnívoros, cuadrúpedos y bípedos. Algunos carnívoros de menor tamaño que los herbívoros conseguían cazar los porque atacaban varios al mismo tiempo a la misma presa.

¿Qué deben hacer los alumnos a partir de ahí? Tenemos la certeza de que la corrección ortográfica carece de valor si no es seguida por posteriores momentos de reflexión. Por esta razón, al comenzar el año el docente les explica cómo corregirá y les pide que tracen, en la parte inferior de todas las páginas del cuaderno o carpeta, una línea dejando dos renglones libres (el número es variable y se decidirá de acuerdo con la cantidad de errores que cometa habitualmente cada niño). En sus casas, los alumnos deberán revisar los trabajos corregidos por el maestro y transcribir correctamente debajo de la raya las palabras que hayan tenido errores literales –letras subrayadas por el maestro– y reflexionar acerca de la razón posible del error: si es un caso que responda a una regla que ya conocían o no, si saben que es un caso particular y no recordaron su escritura, etc. Como después hay una sesión semanal de reflexión ortográfica en clase, tienen oportunidad de poner en común lo que pensaron sobre los errores.

Tomamos la decisión de que transcriban a pie de página solo los errores de ortografía literal a fin de centrar principalmente la reflexión en esa problemática. De todos modos, el maestro utiliza los textos corregidos para reflexionar y sistematizar del uso de mayúsculas, acentuación, etc.

En el ejemplo del texto de los dinosaurios, el niño transcribiría a pie de página solo estas palabras:

territorio - vivieron - clases - herbívoros - carnívoros - bípedos - conseguían - atacaban

En el apartado siguiente se describe la instancia colectiva posterior de revisión y sistematización, que pusimos a prueba y fuimos modificando durante más de diez años llegando a un diseño simple que nos resulta de utilidad desde la perspectiva didáctica.

¿Cómo proponemos sistematizar en clase la enseñanza de la ortografía literal?

Delia Lerner plantea que hay cuatro condiciones indispensables para que los alumnos atribuyan sentido a la ortografía y asuman como propio el proyecto de aprenderla: a) plantear los problemas ortográficos en el contexto de auténticas situaciones de escritura; b) construir regularidades para ordenar el (aparente) caos

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

ortográfico; c) reconstruir las relaciones de la ortografía con otros aspectos de la lengua, y d) recurrir a la etimología, que implica reconocer que la ortografía de las palabras tiene una historia.

Concordamos absolutamente con estas afirmaciones. Es solo en el marco de situaciones de escritura de textos con un eventual lector (destinatario) que la ortografía tiene sentido. Conocer el "ropaje gráfico" de las palabras –definición que alguna vez propuso para la ortografía la investigadora francesa Claire Blanche-Benveniste– permite que el lector lea más rápidamente el texto y con menor esfuerzo. En la escritura de textos que tendrán un destinatario se presentan naturalmente problemas ortográficos para investigar y los momentos privilegiados para centrarse en la ortografía suelen ser aquellos dedicados a la revisión de los textos producidos.

Pero, además, consideramos que la escuela debe tener instancias de reflexión y sistematización ortográficas que tengan su espacio propio. Por esa razón, se fija un horario semanal determinado para reflexionar con los alumnos sobre las correcciones de la maestra. Para ello, esta les pedirá que le lean las palabras que hayan ido volcando debajo de la raya al pie de página. Mientras los alumnos leen en voz alta, la maestra selecciona solo diez o doce palabras de las mencionadas por los niños, tomando el recaudo de incluir algunas que respondan a reglas posicionales (por ejemplo, en el texto transcripto sobre los dinosaurios serían las palabras *territorio* o *conseguían*), otras que respondan a criterios morfológicos (en el mismo ejemplo *herbívoro*, *carnívoro* o *bípedo*) y otras que sean particulares de uso frecuente (*vivir* o *clase*). Luego las irán clasificando en el pizarrón para que quede claro que algunas escrituras responden a reglas ortográficas y otras no. Es decir: que en algunos casos se puede apelar a regularidades para predecir la escritura de las palabras y en otros, esto no sucede. Finalmente, consignarán en los cuadernos el resultado de la sistematización a la que hayan arribado ese día.

Por ejemplo, si la docente hubiera seleccionado *herbívoro* y *carnívoro*, *territorio*, *conseguir*, *vivir* y *clase*, la reflexión podría ser de este tipo:

REFLEXIÓN ORTOGRÁFICA SEMANAL

Palabras con reglas

- La terminación ABA de los verbos en pasado como *atacaba*, se escriben con B. (O bien, a partir de 4° año: la terminación ABA del pretérito imperfecto de los verbos terminados en AR se escribe con B.)
- La terminación ÍVORO que significa "que se alimenta de", se escribe con V.
- Territorio se escribe con RR.
- GUE y GUI deben llevar U para que no suene como jota.

Palabras sin reglas para recordar

- vivir
- clase

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

La reflexión ortográfica semanal se recuadra para poder ubicarla fácilmente cuando se la quiere comparar con las de otras semanas. Es interesante controlar con los chicos si en algunas sistematizaciones hay casos que se repiten mucho (especialmente las cuestiones posicionales o morfológicas no muy complejas) para que ellos tomen conciencia acerca de la dificultad que están evidenciando para recordar esa regla y piensen cómo solucionarlo.

Situación 2. Puntuación

Esta situación está enmarcada en la actividad habitual con cuentos policiales propuesta en los materiales del programa Grados de Aceleración.[16]

1) El docente propone a los chicos revisar colectivamente un texto. A lo largo de dos clases, trabajarán principalmente sobre algunos aspectos de la puntuación del mismo.
   Un grupo de tres alumnos de sexto grado escribió un cuento policial, al estilo de los que ustedes están leyendo. Traje la primera parte para que trabajáramos en la corrección de algunos problemas que tiene el texto.
   Los alumnos se reúnen por parejas para leer el comienzo del cuento que encontrarán en el *Material para el alumno*. El docente aclara: Van a encontrar algunos problemas de puntuación sobre los que trabajaremos esta semana. La ortografía fue corregida para que podamos concentrarnos en la puntuación.
   Seguramente, los alumnos comenzarán por preguntarse quién es *María Catalina*, cuyo nombre aparece en el título del cuento, qué relación tendrá con ella la ambulancia que atraviesa el pueblo, cuál fue el error cometido hace varios años, según parece, por el detective Abud…
   A continuación, mientras los alumnos leen, el docente copia el texto en el pizarrón.

El caso de María Catalina
Un mal destino

Era el año 1992. En Entre Ríos a orillas del Paraná en Urdapilleta una ciudad bastante pequeña vivía Carlos Abud, un hombre de unos 50 años, y era viudo y sin hijos, era flaco y con aspecto de turco y le gustaba mucho su profesión a la que le había dedicado los últimos veinte años.
Aquel miércoles se levantó temprano como casi todos los días y fue al barcito de la esquina a desayunar antes de ir para la jefatura.
–Buenos días saludó Carlos. –Hola, qué tal, detective alguna novedad o sigue persiguiendo a los mismos ladrones de ganado de toda a vida –respondió Julián el

[16] La propuesta se encuentra desarrollada en *Prácticas del Lenguaje. Grados de Aceleración 6°/7°. Primer bimestre*. Disponible en: www.programaaceleracion.org/index.php/practicas-del-lenguaje/ [consultado el 3/5/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

encargado del bar repasando la mesita con un trapo de rejilla bastante sucio. Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada respondió el detective.
–Le darán esta vez el traslado o será como las veces anteriores preguntó el mozo mientras le servía sin consultarlo un cafecito bien cargado con una medialuna como todas las mañanas.
El detective contestó mirando distraídamente por la ventana del bar. –Ya ves. Una vez cometí una equivocación y me castigan por diez años. Las últimas palabras del detective casi no se escucharon una sirena rompió el silencio de la mañana y la ambulancia cruzó en rojo el único semáforo del pueblo y ni se detuvo en el cruce de Hortiguera la calle principal con la ruta y un camión tuvo que frenar de golpe porque a esa hora ya empezaban a pasar los primeros camiones.

Este es el comienzo del texto "original"; como muchos de los que producen los alumnos en la escuela, ofrece diversos temas de revisión y corrección posibles. La revisión podría abordar todos los problemas que los alumnos están en condiciones de detectar o que el maestro puede hacer observables por medio de una orientación sencilla. En este caso, el texto que se ofrece para trabajar con los alumnos ha sido parcialmente normalizado –se corrigió la ortografía, la tildación, se colocaron las mayúsculas y se agregó alguna información faltante–. De este modo, se favorece una revisión focalizada, que apunta a concentrarse, en primer lugar, en la puntuación. El docente podrá adoptar el texto transcripto para esta actividad y, en otras situaciones de revisión focalizada, podrá utilizar textos de sus alumnos realizando adaptaciones similares.

El docente advertirá que la revisión de este cuento da lugar a discutir acerca del *punto y aparte* y *punto y seguido*; las *comas*; los *dos puntos* y la *raya de diálogo*; los *signos de interrogación* y *admiración*… Algunos de estos temas recibirán un tratamiento un poco más profundo y otros simplemente se discutirán hasta obtener una buena "versión corregida" y serán retomados más adelante.

2) El maestro pide luego a los alumnos que discutan con un compañero si están de acuerdo con los *puntos* y las *comas* que utilizaron los autores del cuento y que justifiquen sus opiniones. Cuando los alumnos comienzan a hacerlo, va preguntando si agregarían algunos signos, si sacarían otros o los cambiarían de lugar. Por ejemplo: *¿Están de acuerdo con los* puntos y aparte*?, ¿cuántos pusieron los autores?, ¿dónde?, ¿por qué creen que lo hicieron?*

3) El docente trata de hacer notar a los alumnos que el primero de los *puntos y aparte* del texto se halla entre dos momentos diferentes del relato: *la presentación y la descripción del personaje –Carlos Abud– y el comienzo de la acción*. Agrega que, cuando se separan dos momentos de un relato, conviene emplear punto y aparte. Pregunta luego: *¿Encontraron en el texto algún otro punto y aparte que indique lo mismo?* Es probable que los alumnos coincidan con los puntos y aparte colocados en el texto y tal vez puedan observar que indican los distintos momentos del diálogo entre los personajes: el saludo del detective, la respuesta de Julián, una

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

nueva intervención del detective… Sin embargo: *¿todas las veces que se presenta o "se escucha" la voz de un personaje colocaron los autores* punto y aparte*?*
Releyendo el texto, los alumnos podrán observar que no todas las intervenciones directas de los personajes están separadas por *punto y aparte*. Resolverán por parejas el tema y lo pondrán luego en común para comparar las distintas opiniones. Al releer, probablemente señalen también la necesidad de separar el último párrafo donde el narrador –y no los personajes– informan sobre la aparición de la ambulancia.

> –Buenos días saludó Carlos. //
> –Hola, qué tal, detective alguna novedad o sigue persiguiendo a los mismos ladrones de ganado de toda la vida –respondió Julián el encargado del bar repasando la mesita con un trapo rejilla bastante sucio. //
> Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada respondió el detective. //
> –Le dará esta vez el traslado o será como las veces anteriores preguntó el mozo mientras le servía sin consultarlo un cafecito bien cargado con una medialuna como todas las mañanas. //
> El detective contestó mirando distraídamente por la ventana del bar.
> –Ya ves. Una vez cometí una equivocación y me castigan por diez años. //
> Las últimas palabras del detective casi no se escucharon una sirena rompió el silencio de la mañana y la ambulancia…

Los alumnos van indicando sobre el texto, con algún color destacado, las correcciones que se consideran necesarias.

4) Luego el maestro propone: *Ahora vamos a tratar de descubrir si faltan otros signos. ¿Dónde comienza a hablar cada personaje?, ¿cómo nos damos cuenta de dónde comienzan sus palabras?, ¿cómo hacemos para que otros lectores se den cuenta, cómo se indica qué es lo que cada uno dice?*

> –Buenos días saludó Carlos.
> Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada respondió el detective.

Tal vez, algunos señalen que falta colocar la raya para delimitar las palabras del personaje. Si no tienen esta información, el maestro la ofrecerá.

> –Buenos días –saludó Carlos.
> –Buena observación Julián. En este pueblo no pasa nada –respondió el detective.

Si los alumnos no lo advierten, el docente puede hacer notar la necesidad de emplear los dos puntos en uno de los casos en que el narrador introduce la voz del personaje:

> El detective contestó mirando distraídamente por la ventana del bar:
> –Ya ves. Una vez cometí una equivocación…

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

5) A continuación propone detenerse en el contenido de las palabras de cada personaje para discutir distintos aspectos: *El personaje, ¿afirma, pregunta, exclama, dice…? Analicen un poquito las palabras del detective y las de Julián y vean si no se puede corregir algo.*
Por ejemplo:

–¿Le darán esta vez el traslado o será como las veces anteriores? –preguntó el mozo…
–¡Hola! ¿Qué tal, detective? ¿Alguna novedad?, ¿o sigue persiguiendo a los mismos ladrones de ganado de toda la vida? –respondió Julián…

6) El maestro puede proponer también a los chicos que observen el empleo de las comas.
Por ejemplo, los autores emplearon correctamente coma en este caso:

–¿Qué tal, detective?

¿Encontraron en el texto otros casos similares en los que la coma debería haberse empleado? ¿Pueden explicar este caso del uso de la coma?

–Buena observación, Julián.

En estos casos, vemos que se emplea coma entre las palabras que el personaje le dirige a su interlocutor y el nombre de este o la expresión por la que lo llama. El docente podrá comentar a los alumnos que cuando se llama o nombra al interlocutor en medio de un diálogo, se dice que se emplea un vocativo, palabra que se relaciona con otras que también significan *nombrar*, como *invocar* (a los dioses, por ejemplo) o *evocar*.

El maestro puede ofrecer otros ejemplos:

–Hola, amigo, me alegro de verte.
–¡Mamá, alcanzame una toalla!
–Ana y Fernando, entreguen sus trabajos.

El docente pide a los autores que rastreen en el texto algún otro caso de empleo de la coma. Donde los autores dicen, por ejemplo:

…en Urdapilleta vivía Carlos Abud, un hombre de unos 50 años,…

¿Qué indican estas comas?, ¿por qué les parece que los autores encierran entre comas la expresión "un hombre de unos 50 años"?

Es probable que los alumnos señalen que se trata de una explicación. Ellos

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

mismos, cuando trabajaron sobre *Robin Hood*, en 4°/5°, recurrieron a explicaciones similares, encerrándolas entre comas: Robin Hood, el valiente sajón,… o Tuck, el fraile amigo de Robin,…

¿Encontramos en el texto algunas otras explicaciones? En este caso, los autores explican quién es el detective, ¿encuentran otros ejemplos?, ¿recordaron los autores colocar las comas?

> …en Urdapilleta, una ciudad bastante pequeña, vivía…
> …no se detuvo en el cruce de Hortiguera, la calle principal, con la ruta…
> …Julián, el encargado del bar,…

Los alumnos pueden registrar por escrito los dos casos del uso de la coma sobre los que estuvieron trabajando (el vocativo va entre comas / se encierran entre comas las expresiones explicativas) y agregar otros que recuerden (se emplea coma en las enumeraciones, por ejemplo).

7) El docente propone a los alumnos agruparse de a tres o cuatro. En grupos, releen el texto y, posteriormente, unos se concentran en tratar de mejorar el primer párrafo y otros en pensar qué modificaciones podrían hacerse en el párrafo final.

En ambos casos, el maestro necesitará acercarse a los grupos, releer con los alumnos y hacer notar algunas expresiones poco claras o reiterativas, o subrayar la necesidad de incluir puntos o comas.
Por ejemplo:

> Era el año 1992. En Entre Ríos, a orillas del Paraná, en Urdapilleta, una ciudad bastante pequeña, vivía Carlos Abud, un hombre de unos 50 años, viudo y sin hijos, Abud era flaco y con aspecto de turco. Le gustaba mucho su profesión a la que le había dedicado los últimos veinte años.
>
> Las últimas palabras del detective casi no se escucharon. Una sirena rompió el silencio de la mañana y la ambulancia cruzó en rojo el único semáforo del pueblo y ni se detuvo en el cruce de Hortiguera, la calle principal, con la ruta. Un camión tuvo que frenar de golpe (a esa hora ya empezaban a pasar los primeros camiones).[17]

Cuando los grupos llegan a un acuerdo en cuanto a las modificaciones o los agregados que es posible introducir en los párrafos, los ponen en común.

[17] Esta puntuación se da al párrafo solo a modo de ejemplo; hay otras posibilidades también correctas.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

4. Reflexión sobre la lengua

A continuación se presentan secuencias didácticas vinculadas con diferentes temas incluidos en las *Progresiones:* la correlación verbal en los textos narrativos, las estrategias de sustitución y supresión para evitar repeticiones innecesarias y algunos aspectos de sintaxis oracional.

Situación 1. Correlación verbal

Esta secuencia fue tomada del libro *Evaluar… Enseñar… Evaluar… Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria.*[18]

- En primer lugar, se presenta un párrafo escrito en presente y se solicita a los niños que lo reescriban en pasado.

  Abro la puerta y *salgo* a la calle. *Es* un día radiante. Me *encuentro* con mi vecina, Doña Catalina, que se *siente* mal porque su gato *está* enfermo.

  El reemplazo correcto sería el siguiente:

  Abrí la puerta y *salí* a la calle. *Era* un día radiante. Me *encontré* con mi vecina, Doña Catalina, que se *sentía* mal porque su gato *estaba* enfermo.

  Al finalizar, el docente hace una puesta en común de los reemplazos realizados por los niños y se procede a la siguiente sistematización.

Pretérito perfecto simple	Pretérito imperfecto
abrí	era
salí	sentía
encontré	estaba

[18] Kaufman, Ana María (coord.), Adriana Gallo, Maximiliano Locascio, Marcela Marguery, Noemí Ortega, María Elena Rodríguez y Cinthia Wuthenau (2015) *Evaluar… Enseñar… Evaluar… Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria.* Buenos Aires, Aique, pp. 117-119.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

- En un segundo momento, se plantea otro texto escrito en presente, pero en este caso el último verbo está en pretérito perfecto simple.

  > Cuenta la leyenda que en lo más secreto del bosque *existe* una casa embrujada de la que *salen* gritos y aullidos aterradores. Nadie se *anima a acercarse* a ella. Dispuestos a desentrañar su misterio, Isidro y Estanislao *organizan* una expedición. *Buscan* una linterna y *deciden* llevar unos palos para defenderse y una rica torta que *preparó* su mamá el día anterior.

  La reposición correcta es:

  > Cuenta la leyenda que en lo más secreto del bosque *existía* una casa embrujada de la que *salían* gritos y aullidos aterradores. Nadie se *animaba a acercarse* a ella. Dispuestos a desentrañar su misterio, Isidro y Estanislao *organizaron* una expedición. *Buscaron* una linterna y *decidieron* llevar unos palos para defenderse y una rica torta que *había preparado* su mamá el día anterior.

  Después de la puesta en común de los reemplazos realizados por los niños, se elabora un cuadro con la sistematización correspondiente:

Pretérito perfecto simple	**Pretérito imperfecto**	**Pretérito pluscuamperfecto**
organizaron buscaron decidieron	existía salían animaba a acercarse	había preparado

- En tercer término, se presenta un texto en el que todos los verbos están en infinitivo, equivalente al que aparece en la "Hoja del alumno" de la correspondiente actividad para relevar los aprendizajes que aparece en las *Progresiones*. Los alumnos deben reemplazarlos por las formas conjugadas correctamente.

Como puede advertirse, en esta secuencia se seleccionaron tres tipos de pretérito. Esta decisión se vincula con el hecho de que estos son los tiempos predominantes en la narración:

- El *pretérito perfecto* es usado cuando algo se produjo en el pasado y ha terminado ("Colón descubrió América en 1492.");

- El *pretérito imperfecto* implica duración o reiteración ("El mar estaba embravecido y las olas golpeaban las embarcaciones una y otra vez.");

- El *pretérito pluscuamperfecto* se utiliza cuando se refiere a un hecho que ocurrió con anterioridad a lo que se está narrando en pasado ("Colón pagó los gastos de la expedición con las joyas que le había dado la reina Isabel de Castilla.").

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Situación 2. Correlación verbal

Esta actividad fue extraída de los materiales del proyecto Escuelas del Bicentenario.[19] En primer lugar, se incluyen las consignas para el alumno y, después, las sugerencias para el docente.

Consignas para el alumno

Leé estos fragmentos de cuentos conocidos:

En tiempos remotos, hijo mío, el elefante no tenía trompa. Solo poseía una nariz oscura y curvada, del tamaño de una bota, que podía mover de un lado a otro pero con la que no podía agarrar nada. Existía, también, otro elefante, un nuevo elefante, hijo del anterior, que tenía una insaciable curiosidad por todas las cosas, lo que significaba que, en todo momento, estaba haciendo preguntas. Vivía en África y a todos molestaba con su insaciable curiosidad.

Fragmento de *El hijo del elefante*, de Rudyard Kipling.

Los flamencos, llenos de miedo porque estaban descubiertos, quisieron volar; pero estaban tan cansados que no pudieron levantar una sola pata. Entonces las víboras de coral se lanzaron sobre ellos, y enroscándose en sus patas les deshicieron a mordiscones las medias. Les arrancaron las medias a pedazos, enfurecidas y les mordían también las patas, para que murieran.

Fragmento de *Las medias de los flamencos*, de Horacio Quiroga.

Sherezade era una joven de delicadeza exquisita. Contaban en la ciudad que había leído innumerables libros y conocía las crónicas y las leyendas de los reyes antiguos y las historias de épocas remotas. Sherezade guardaba en su memoria relatos de poetas, de reyes y de sabios; era inteligente, prudente y astuta. Era muy elocuente y daba gusto oírla.

Fragmento de *Las mil y una noches*.

Aquella primera noche, Sherezade empezó con la historia del mercader que, en uno de sus viajes por el desierto, cayó en manos de un efrit que quería cortarle la cabeza. El mercader, en su afán por salvar su vida, le contaba al genio maligno tantos relatos maravillosos que llegó el amanecer sin que Sherezade hubiese concluido la historia. Entonces, la joven se calló discretamente, sin aprovecharse más del permiso que le había concedido Shariar. Su hermana Doniazada dijo:
–¡Oh hermana mía! ¡Cuán dulces y sabrosos son tus relatos!
Sherezade contestó:
–Pues nada son comparados con los que os podría contar la noche próxima, si el rey quiere conservar mi vida.

[19] Cuter, María Elena y Cinthia Kuperman (coords.) y otros (2012) *Prácticas del Lenguaje. Material para docentes. Segundo ciclo. Educación Primaria*. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación/IIPE-Unesco, pp. 324-326. Disponible en: servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/programa_para_el_acompaniamiento_y_la_mejora_escolar/materiales_de_trabajo/docentes/practicas_del_lenguaje_docentes_segundo_ciclo.pdf [consultado el 3/5/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

El rey dijo para sí:
–¡Por Alá! No la mataré hasta que haya oído el final de su historia.
Y por primera vez en muchos años durmió un sueño tranquilo.

Fragmento de *Las mil y una noches.*

1) Anotá en qué textos se presenta a los personajes y en cuáles se cuentan lo que hacen.
2) Anotá con qué verbos se presenta a los personajes.
3) Anotá algunos de los verbos con los que se cuenta qué hacen los personajes.

Sugerencias para el docente

Recupere en dos listados los verbos que señalaron los alumnos; vaya poniendo en una columna los que están en pretérito perfecto simple y, en otra, los que están en pretérito imperfecto. Por otro lado, sueltos, los que están en presente y en futuro (por ejemplo, los que corresponden a los diálogos del fragmento de *Las mil y una noches*).

Retome con los niños que existen diferencias entre los pasados y discuta con ellos cuáles podrían ser esas diferencias a partir de estos listados y cómo están usados en los cuentos. Es importante ayudar a los alumnos a advertir que el pretérito perfecto simple se usa para señalar las acciones puntuales de los personajes (aquellas acciones que empiezan y terminan: *se lanzaron sobre ellos; empezó con la historia)*, mientras que el pretérito imperfecto se usa para presentar características de los personajes, para describir, para explicar el contexto de esas acciones, para señalar acciones habituales o que se repiten y duran en el tiempo *(no tenía trompa; guardaba en su memoria)*. Si advierten estas diferencias, proponga a los niños buscar en otros cuentos o biografías que hayan leído si se cumple esta condición.

Luego, podrán registrar las conclusiones en el apartado de Reflexión sobre el Lenguaje de la carpeta, con ejemplos de los cuentos.

Situación 3. Estrategias de sustitución y supresión para evitar reiteraciones innecesarias

A continuación se presenta una secuencia propuesta para ser desarrollada en cinco clases, en la que se aborda el trabajo con las estrategias necesarias para evitar repeticiones.[20]

[20] Kaufman, Ana María (coord.), Adriana Gallo, Maximiliano Locascio, Marcela Marguery, Noemí Ortega, María Elena Rodríguez y Cinthia Wuthenau (2015) *Evaluar… Enseñar… Evaluar… Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria.* Buenos Aires, Aique, pp. 127-133.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Primera clase

El objetivo de este primer momento de la secuencia es focalizar la atención sobre las estrategias que pueden ponerse en juego para evitar repeticiones innecesarias y preservar la cohesión del texto. Estas estrategias consisten, básicamente, en *sustituir* o *suprimir* ciertas palabras o expresiones.

El maestro entrega a cada niño una copia de dos textos equivalentes a los utilizados en la actividad propuesta en las *Progresiones*: uno con repeticiones innecesarias en el segundo párrafo y el otro corregido. Les pide que los peguen en la carpeta debajo del título *Estrategias para evitar repeticiones innecesarias*. Luego los organiza para que trabajen en parejas y les propone que los lean con atención e identifiquen las modificaciones introducidas en la segunda versión.

Versión con repeticiones innecesarias
Cuarenta años antes de que Colón llegara a América, un 15 de abril de 1452, nacía en Vinci, una ciudad italiana, un bebé llamado Leonardo que más adelante iba a convertirse en uno de los más grandes pintores de todos los tiempos. Pero Leonardo da Vinci fue, además, un inventor. Casi no hubo temas que escaparan al interés de Leonardo da Vinci. Entre muchísimos otros, Leonardo da Vinci exploró la posibilidad de que el hombre volara. Leonardo da Vinci inventó unas alas. Leonardo da Vinci creó una máquina voladora con pedales porque la fuerza de los brazos no era suficiente para mover las alas.

Versión corregida
Cuarenta años antes de que Colón llegara a América, un 15 de abril de 1452, nacía en Vinci, una ciudad italiana, un bebé llamado Leonardo que más adelante iba a convertirse en uno de los más grandes pintores de todos los tiempos. Pero Leonardo da Vinci fue, además, un inventor. Casi no hubo temas que escaparan a su interés. Entre muchísimos otros, exploró la posibilidad de que el hombre volara. Este genial artista inventó unas alas y creó una máquina voladora con pedales porque la fuerza de los brazos no era suficiente para moverlas.

Una vez que los alumnos finalizan la lectura y marcan las diferencias encontradas, el maestro realiza una puesta en común y registra en el pizarrón los cambios que los niños hayan detectado.

En una clase de quinto grado en la que se planteó esta actividad, los alumnos detectaron varias de las modificaciones introducidas en la versión corregida. De todas ellas, el docente seleccionó las siguientes y las escribió en el pizarrón.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

a) Aquí pusieron "este genial artista" en vez de "Leonardo da Vinci".
b) En la tercera oración, el sujeto no está.
c) En el primer texto dice "que escaparan al interés de Leonardo da Vinci" y en el segundo "que escaparan a su interés".
d) Donde decía "para mover las alas" pone "para moverlas".

El docente comparte con sus alumnos que tres de esas transformaciones responden a una misma estrategia –reemplazar algunos términos por otros– en tanto que la restante apela a la supresión.

Hasta aquí hacen una puesta en común, que el maestro escribe en el pizarrón:

Para evitar repeticiones innecesarias, podemos *reemplazar* algunos términos por otros o *suprimirlos*.

Los alumnos copian el contenido del pizarrón en sus carpetas.

Se sugiere que el maestro vuelque, antes de la siguiente clase, el esquema del pizarrón en un afiche que permanecerá en la pared a lo largo de toda la secuencia.

Segunda clase

El propósito de esta clase es profundizar la estrategia de *sustitución*.

El maestro retoma los textos trabajados y la conclusión obtenida. Pregunta, entonces, de qué maneras el autor evita repetir tanto el nombre *Leonardo da Vinci*.

Los alumnos vuelven a mencionar el reemplazo por la expresión "este genial artista". Luego comentan que, donde decía "al interés de Leonardo da Vinci", en el texto corregido el autor pone "su interés". Asimismo, mencionan que en una oración el nombre no es reemplazado sino sacado.

El docente comenta que esta última modificación se retomará en otra clase y que, en esta, van a reflexionar sobre las dos primeras. Respecto del reemplazo por "este genial artista", les informa que es una frase sinónima utilizada para evitar la repetición.

El maestro copia, entonces, el segundo de los casos que los niños mencionaron:

"Casi no hubo temas que escaparan al interés de Leonardo da Vinci".
"Casi no hubo temas que escaparan a su interés".

A continuación, pregunta si saben a quién se refiere el término "su". Es decir, ¿al interés de quién hace referencia la palabra "su"? Intenta que los alumnos

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

comprendan que, si bien no se menciona el nombre, este no fue suprimido sino reemplazado por "su", un pronombre posesivo.

El maestro decide, entonces, incluir otro caso en el que un sustantivo es reemplazado por un pronombre. Retoma el punto d) del cuadro del primer día:
Donde decía "para mover las alas" pone "para moverlas".

Les recuerda que ellos habían identificado esta transformación del texto y les pide que expliquen en qué consiste el cambio.

En función de nuestra experiencia, estamos en condiciones de suponer que es muy probable que los niños consideren que se ha suprimido el sustantivo "alas".

En este caso, el docente acepta el comentario de los niños y escribe en el pizarrón:

> "La fuerza de los brazos no era suficiente para mover *las* alas".
> "La fuerza de los brazos no era suficiente para mover*las*".

A continuación hace foco en los dos "las" de las diferentes oraciones diciendo, por ejemplo:

Ustedes dijeron que en la segunda oración se había suprimido el sustantivo "alas". Es verdad. En las dos oraciones, aparece "las"… ¿Qué clase de palabra es "las"?

Es altamente previsible que los alumnos la identifiquen como artículo, noción que se adquiere en grados anteriores. Entonces el maestro pregunta si en los dos casos es artículo. Si la respuesta es afirmativa, el docente les recuerda que el artículo siempre acompaña a un sustantivo y les pide que vuelvan a mirar las oraciones, a fin de que adviertan que en la segunda esto no sucede.

A esta altura de la secuencia, pueden incluirse otros ejemplos para reflexionar acerca de la función de la palabra "las" en los diferentes casos.

> "El otro día me encargaron que comprara *las* flores para adornar el salón. *Las* compré el domingo para traer*las* el lunes".

El docente orienta la reflexión sobre las tres apariciones de "las" en las dos oraciones para arribar a la conclusión de que, el primer "las" es un artículo dado que acompaña al sustantivo "flores" mientras que en los dos casos siguientes se trata de un pronombre que está reemplazando al sustantivo. Esto responde a una estrategia de cohesión que nos permite evitar la repetición innecesaria de "flores".

A continuación se analizan las dos maneras diferentes en que pueden aparecer los pronombres: en forma independiente ("*las* compré") o bien de manera enclítica ("traer*las*").

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Al terminar la clase, se retoma la conclusión de la clase anterior y se completa de la siguiente manera:

> Para evitar repeticiones innecesarias podemos *reemplazar* los términos repetidos por *sinónimos* o por *pronombres*.

Este texto se agrega al afiche anterior y los alumnos también lo copian en sus carpetas.

Tercera clase

El propósito de este tercer momento de la secuencia es reflexionar sobre la estrategia de *supresión*.

El maestro recuerda a sus alumnos que, en la clase anterior, ellos habían mencionado la supresión del nombre de Leonardo da Vinci como otra estrategia para evitar repeticiones. Les pide que ubiquen en sus textos estas dos oraciones de la versión original y de la corregida, y las escribe en el pizarrón.

> "Entre muchísimos otros, Leonardo da Vinci exploró la posibilidad de que el hombre volara".
> "Entre muchísimos otros, exploró la posibilidad de que el hombre volara".

Luego les pide que ubiquen el sujeto en la primera oración. Focaliza la atención de los alumnos en la segunda oración, donde el sujeto fue omitido –sujeto tácito– y les pregunta de qué otra manera se podría haber solucionado el problema que presentaba el texto. Para responder a este interrogante, les sugiere que revisen los cuadros elaborados en las clases anteriores.

Lógicamente, los alumnos mencionarán la estrategia de sustitución trabajada en las clases anteriores, consistente en el uso de pronombres o de sinónimos.

El maestro pregunta, entonces, por qué el autor habrá preferido la estrategia de supresión a la posibilidad de efectuar reemplazos.

Consigna las respuestas para arribar a la siguiente conclusión, que nuevamente escribe en el pizarrón y en el afiche. Los alumnos lo harán en sus carpetas:

> Para evitar repeticiones innecesarias podemos *suprimir* los términos repetidos, apelando, por ejemplo, a construcciones con *sujeto tácito*.

Después pone a consideración de los chicos un trabajo escrito por un alumno de otro establecimiento:

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

> Pero *Leonardo da Vinci* fue, además, un inventor. Casi no hubo temas que escaparan al interés de *Leo*. Entre muchísimos otros, *el italiano* exploró la posibilidad de que el hombre volara. *Él* inventó unas alas. *Vinci* creó una máquina voladora con pedales porque la fuerza de los brazos no era suficiente para mover las alas.

El docente orienta a sus alumnos a reflexionar sobre el uso reiterado de sinónimos y pronombres, insistiendo en que el abuso de los procedimientos de sustitución incide negativamente en la cohesión textual y lo consigna en el pizarrón. Como en las ocasiones anteriores, los alumnos copian este texto en sus carpetas y el maestro lo vuelca en el afiche.

> El uso exagerado de sinónimos y pronombres puede confundir al lector y el texto queda mal escrito.

Cuarta clase

En esta clase se considera otro tipo de transformación efectuado por el autor de la versión corregida, que consiste en una modificación de las estructuras oracionales. En este caso se trata del reemplazo de dos oraciones –con predicado verbal simple y que repiten el mismo sujeto expreso– por una sola oración con predicado verbal compuesto.

El maestro copia en el pizarrón dos fragmentos de la versión original y de la corregida.

> "Leonardo da Vinci inventó unas alas. Leonardo da Vinci creó una máquina voladora con pedales porque la fuerza de los brazos no era suficiente para mover las alas".
> "Este genial artista inventó unas alas y creó una máquina voladora con pedales porque la fuerza de los brazos no era suficiente para moverlas".

Luego solicita a los alumnos que identifiquen, en el párrafo de la versión original, los sujetos y predicados de las dos oraciones. Asimismo, les pide que marquen el núcleo en los dos predicados.

Queda claro que las dos construcciones comparten el mismo sujeto y el mismo núcleo verbal. Pasan a analizar la oración resultante en la versión corregida, cuyo predicado tiene dos núcleos verbales –*inventó* y *creó*–, razón por la cual es denominado *predicado verbal compuesto*.

La conclusión se asienta en el pizarrón, en el afiche y en las carpetas:

> Para evitar repeticiones innecesarias podemos unir oraciones que tengan el mismo sujeto. De esta manera, resultará una oración con *predicado verbal compuesto*, es decir, un predicado que tiene más de un núcleo verbal.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Al concluir esta clase, una síntesis posible del contenido del afiche sería la siguiente.

Para evitar repeticiones innecesarias, podemos:

- *Reemplazar algunos términos por otros o bien suprimirlos.*
- *Reemplazar* los términos repetidos por *sinónimos* o por *pronombres*.
- *Suprimir* los términos repetidos, apelando, por ejemplo, a construcciones con *sujeto tácito*.
- *Unir* oraciones que tengan el mismo sujeto. De esta manera, resultará una oración con *predicado verbal compuesto*, es decir, un predicado que tiene más de un núcleo verbal.
- *El uso exagerado de sinónimos y pronombres puede confundir al lector y el texto queda mal escrito.*

Quinta clase

En esta última clase de la secuencia, el maestro reparte otro texto con repeticiones innecesarias para que los alumnos lo reescriban en parejas. Cuando terminan, el docente coordina una puesta en común de las distintas posibilidades de corrección que hayan realizado las diferentes parejas, utilizando las denominaciones correctas de las modificaciones realizadas.

El secreto del cofre

Cuentan los que saben que, en un pueblo argentino, un grupo de niños había enterrado un cofre que encerraba un misterio muy importante, hacía más de cien años.
El cofre estaba hecho de madera muy resistente. El secreto del cofre nunca se había revelado.
Pablo y Ramiro estaban decididos a encontrar el cofre. Ellos consultaron a los más ancianos. Pablo y Ramiro consiguieron un viejo mapa que parecía mostrar el lugar. Ellos llegaron al sitio indicado. Pablo y Ramiro desenterraron el cofre con mucho cuidado. Al abrir el cofre encontraron papeles que envolvían más papeles… El último decía: *El secreto de la felicidad es tener amigos*.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Situación 4. Sintaxis oracional: construcciones sustantivas para ampliar la información

Se trata de una propuesta para 4° o 5° grado en la que el docente da opciones a los alumnos para expandir la información incluida en las descripciones que hicieron de algunos personajes de *Robin Hood*.[21]

El maestro toma algunos fragmentos de los retratos que los alumnos produjeron y los anota en tarjetas ampliando la información original.

Versión original	Versiones expandidas
Marian vivía con la banda en el bosque.	La bella y joven Marian vivía con la banda en el bosque. La dulce Marian, la novia de Robin, vivía con la banda en el bosque. La novia de Robin, Marian, vivía con la banda en el bosque.

La docente les solicita que observen cómo se expande la información vinculada con Marian en las tres versiones. Después del intercambio entre los alumnos sistematiza la información diciendo que en estos ejemplos se completó la información acerca del personaje por medio de artículos, sustantivos y adjetivos que constituyen construcciones sustantivas porque tienen como núcleo o elemento central un sustantivo: Marian.

Luego los alumnos reescriben sus textos tratando de incluir este tipo de construcciones para ampliar la descripción de sus personajes.

Situación 5. Reconocimiento de sujetos y predicados

El docente retoma un fragmento de un cuento policial de Rodolfo Walsh, trabajado previamente en una secuencia de lectura de cuentos policiales, para reflexionar con los alumnos acerca del sujeto tácito.[22]

[21] Este ejemplo forma parte de las situaciones de reflexión y sistematización de *Prácticas del Lenguaje, Grados de Aceleración 4º/5º. Tercer bimestre.* Disponible en: www.programaaceleracion.org/index.php/practicas-del-lenguaje/ [consultado el 3/5/2018].

[22] Este ejemplo forma parte de las situaciones de reflexión y sistematización de *Prácticas del Lenguaje, Grados de Aceleración 6º/7º. Segundo bimestre.* Disponible en: www.programaaceleracion.org/index.php/practicas-del-lenguaje/ [consultado el 3/5/2018].

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Cuentos para tahúres

Salió nomás el diez, un cuatro y un seis cuando ya nadie lo creía. A mí qué me importaba, hacía rato que ya me habían dejado seco. Pero hubo un murmullo feo entre los jugadores acodados a la mesa del billar y los mirones que formaban rueda. Renato Flores palideció y se pasó el pañuelo a cuadros por la frente húmeda. Después juntó con pesado movimiento los billetes de la apuesta, los alisó uno a uno y, doblándolos en cuatro, a lo largo, los fue metiendo entre los dedos de la mano izquierda, donde quedaron como otra mano rugosa y sucia entrelazada perpendicularmente a la suya. Con estudiada lentitud puso los dados en el cubilete y empezó a sacudirlo. Un doble pliegue vertical le partía el entrecejo oscuro. Parecía barajar un problema que se le hacía cada vez más difícil. Por fin se encogió de hombros.

Después de leer el texto, el docente extrae algunas oraciones para que, en pequeños grupos, busquen los verbos y discutan para tratar de identificar los sujetos en cada una de ellas.

> Renato Flores palideció y se pasó el pañuelo a cuadros por la frente húmeda.

Seguramente los alumnos señalarán los dos verbos de esta oración (predicado compuesto) y no tendrán dificultades para identificar el sujeto.
Luego propone discutir el siguiente ejemplo:

> Después juntó con pesado movimiento los billetes de la apuesta, los alisó uno a uno y, doblándolos en cuatro, a lo largo, los fue metiendo entre los dedos de la mano izquierda, donde quedaron como otra mano rugosa y sucia entrelazada perpendicularmente a la suya.

Los alumnos comienzan identificando los verbos. El maestro puede llamar la atención acerca de la manera en que el autor describe minuciosamente acciones que podrían parecer triviales y qué efecto logra producir en el lector al lentificar de este modo el relato.

Pide luego que vean cuál es el sujeto. Habiendo leído el cuento, los alumnos no tendrán dudas en indicar que el sujeto es Renato Flores. El maestro pregunta cómo lo saben, ya que no aparece en este fragmento. A partir del ejemplo, introduce el concepto de sujeto tácito.

Les pide que continúen con la lectura del fragmento y vean si el personaje vuelve a ser nombrado o si fue posible mantener el sujeto tácito sin confundir al lector. Discuten, entonces, un nuevo ejemplo:

> Me habían dejado seco.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

El docente pregunta si se nombra el sujeto, si aparece anteriormente en el texto y si el verbo ofrece alguna pista para identificarlo. Luego sintetiza las opiniones de los alumnos señalando que, si bien en este texto no aparecen mencionados los otros jugadores, el lector puede suponer que se habla de ellos por el sentido de lo que se dice y por la persona verbal empleada.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Referencias bibliográficas

Castedo, Mirta y otros (2001) "Dictado al maestro de una nueva versión de un relato mitológico", en *Propuestas para el aula. Material para el docente, EGB 2, Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

— (2001) "Leer textos difíciles", en *Propuestas para el aula. Material para el docente, EGB 2, Lengua*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Cuter, María Elena y Cinthia Kuperman (coords.) y otros (2012) *Prácticas del Lenguaje. Material para docentes. Segundo ciclo. Educación Primaria*. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación/IIPE-Unesco.

Ferreiro, Emilia, Clotilde Pontecorvo, Najda Ribeiro Moreira e Isabel García Hidalgo (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir. Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas.* Barcelona, Gedisa.

GCABA, Ministerio de Educación, Programa de Aceleración (Programa Reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobreedad en el Nivel Primario). *Prácticas del Lenguaje, Grados de Aceleración 4º/5º y 6º/7º*.

Kaufman, Ana María (coord.), Adriana Gallo, Maximiliano Locascio, Marcela Marguery, Noemí Ortega, María Elena Rodríguez y Cinthia Wuthenau (2015) *Evaluar… Enseñar… Evaluar… Prácticas del Lenguaje en Segundo Ciclo de la escuela primaria*. Buenos Aires, Aique.

Kaufman, Ana María y Flavia Caldani (2018) *Progresiones de los aprendizajes. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires, GCABA, Ministerio de Educación, UEICEE.

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (2008) *La calidad de las escrituras infantiles. Cuentos y resúmenes. Ortografía y gramática*. Buenos Aires, Santillana.

Lemle, Miriam (1987) *Guia teórico do alfabetizador*. San Pablo, Ática.

Lerner, Delia y otros (1997) "Leer textos difíciles", en *Lengua. Documento de trabajo Nº 4, EGB, Práctica de la lectura, práctica de la escritura. Un itinerario posible a partir de cuarto grado.* Actualización Curricular. Buenos Aires, GCABA, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

Se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2019,
en VCR Impresores SA, Santiago del Estero 2156,
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
28-03-2024

La mujer despertó, empezó a gritar y el joven se vio en la penosa necesidad de matarla. Huyó sin haber podido robar ni un alfiler, pero con el consuelo de que la policía no descubriría al autor del crimen. A la mañana siguiente, al entrar en la tienda, la policía lo detuvo. Azorado por la increíble habilidad policial, confesó todo. Después se enteró de que la mujer llevaba un diario íntimo en el que había escrito que el joven vendedor de la tienda de la esquina, buen mozo y de ojos verdes, era su amante y que esa noche la visitaría.

El maestro les pide que lean el retrato de sus compañeros y que, en una hoja borrador, anoten sus sugerencias.



Vamos Buenos Aires

Entonces el emperador mandó a su primer ministro este no vio nada, y entonces fingió. Luego, el emperador se probó el traje y desfiló frente a todo el pueblo. Un niño dijo: "El rey está desnudo". Y todos se rieron. Y así fue que los estafadores fueron ricos.

Agrega que, cuando se separan dos momentos de un relato, conviene emplear punto y aparte. Pregunta luego ¿Encontraron en el texto algún otro punto y aparte que indique lo mismo?

Érase una vez un emperador al que solo le importaban sus ropajes, no le importaban las cuestiones del gobierno.

Un día llegaron a la ciudad dos estafadores. El palacio estaba abierto para todos los tejedores y sastres de todos los rincones del mundo. Ellos se hicieron pasar por tejedores y pronto tuvieron una audiencia con el emperador. Le dijeron que ellos hacían trajes magníficos y que su tela era especial, era invisible para los tontos. Con esto dicho el emperador pensó que así podría saber qué ministros estaban a la altura de su cargo, entonces le ordenó a los tejedores que le hagan un traje. El monarca se deleitaba pensando cómo sería su traje. Un día decidió enviar al primer ministro, que no era ningún tonto y estaba a la altura de su cargo.

Cuando el primer ministro llegó, los bandidos lo recibieron muy amablemente. Mientras uno fingía tener en sus manos parte de la elegante prenda, el otro fingía trabajar arduamente. Le describieron los hermosos colores, pero el ministro pensó un rato lo que le iba a decir a su excelencia y luego volvió y dijo:

–¡Nunca vi nada igual!

–Dime, dime cómo es –dijo asombrado el emperador.

–Es divino, mmm... es como un atardecer, rosa, celeste, como un campo de flores.

–¡Qué maravilla!

Un tiempo después los tejedores le pidieron más plata al primer ministro. En el fondo al ministro le parecía raro pero no quería pasar por tonto. Todos los días los truhanes escondían tela y el resto del día se la pasaban comiendo y bebiendo.

Después de un tiempo llegó el día de la prueba. Los embaucadores recibieron al emperador y a los colaboradores más cercanos con reverencias. Hicieron que le colocaban las partes del traje. Todos los colaboradores decían

–¡Qué preciosura!

–¡Es divino!

Hasta uno dijo

–¡Llévelo puesto a la procesión!

Pero el emperador, lógicamente no veía nada, igual siguió el consejo. El día llegó y el emperador llevó puesto el supuesto traje desfilando por toda la ciudad.

Algunos halagaban las prendas y otros se quedaron mudos, hasta que un niño dijo

–¡Pero si el emperador está desnudo!

Todos se empezaron a reír pero el emperador siguió con la cabeza erguida dispuesto a no reconocer su tontería mientras que los bandidos disfrutaron de las riquezas durante mucho tiempo por los tontos que no quisieron pasar por tales.

Érase una vez un emperador al que solo le importaban sus ropajes, no le importaban las cuestiones del gobierno.

Un día llegaron a la ciudad dos estafadores. El palacio estaba abierto para todos los tejedores y sastres de todos los rincones del mundo. Ellos se hicieron pasar por tejedores y pronto tuvieron una audiencia con el emperador. Le dijeron que ellos hacían trajes magníficos y que su tela era especial, era invisible para los tontos. Con esto dicho el emperador pensó que así podría saber qué ministros estaban a la altura de su cargo, entonces le ordenó a los tejedores que le hagan un traje. El monarca se deleitaba pensando cómo sería su traje. Un día decidió enviar al primer ministro, que no era ningún tonto y estaba a la altura de su cargo.

Cuando el primer ministro llegó, los bandidos lo recibieron muy amablemente. Mientras uno fingía tener en sus manos parte de la elegante prenda, el otro fingía trabajar arduamente. Le describieron los hermosos colores, pero el ministro pensó un rato lo que le iba a decir a su excelencia y luego volvió y dijo:

–¡Nunca vi nada igual!

–Dime, dime cómo es –dijo asombrado el emperador.

–Es divino, mmm... es como un atardecer, rosa, celeste, como un campo de flores.

–¡Qué maravilla!

Un tiempo después los tejedores le pidieron más plata al primer ministro. En el fondo al ministro le parecía raro pero no quería pasar por tonto.

Todos los días los truhanes escondían tela y el resto del día se la pasaban comiendo y bebiendo.

Después de un tiempo llegó el día de la prueba.

Los embaucadores recibieron al emperador y a los colaboradores más cercanos con reverencias. Hicieron que le colocaban las partes del traje.

Todos los colaboradores decían

46 Progresiones de los aprendizajes | Segundo ciclo | Prácticas del Lenguaje

–¡Qué preciosura!

–¡Es divino!

Hasta uno dijo

–¡Llévelo puesto a la procesión!

Pero el emperador, lógicamente no veía nada, igual siguió el consejo. El día llegó y el emperador llevó puesto el supuesto traje desfilando por toda la ciudad.

Algunos halagaban las prendas y otros se quedaron mudos, hasta que un niño dijo

¡Pero si el emperador está desnudo!

Todos se empezaron a reír pero el emperador siguió con la cabeza erguida dispuesto a no reconocer su tontería mientras que los bandidos disfrutaron de las riquezas durante mucho tiempo por los tontos que no quisieron pasar por tales.