

PROGRESIONES DE LOS APRENDIZAJES

Educación Secundaria

Ciclo Básico

Lengua y Literatura



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires



PROGRESIONES DE LOS APRENDIZAJES

Educación Secundaria

Ciclo Básico

Lengua y Literatura

Progresiones de los aprendizajes : Lengua y Literatura : Educación Secundaria : Ciclo Básico
Mariana D'Agostino ; Mariela Piñero ; Emilse Varela ; coordinación general de Celina
Armendáriz. - 1ª edición para el profesor - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Gobierno de
la Ciudad de Buenos Aires. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa,
2020.

104 p. ; 29 x 21 cm.

ISBN 978-987-673-563-6

1. Educación Secundaria. 2. Lengua. 3. Literatura. I. Piñero, Mariela. II. Varela, Emilse. III.
Armendáriz, Celina, coord. IV. Título.

CDD 407.12

ISBN: 978-987-673-563-6

© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Ministerio de Educación

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE), 2020

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Av. Paseo Colón 255

(C1063ACC) Ciudad Autónoma de Buenos Aires

ueicee@bue.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento, hasta 1000 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

Subsecretario de Carrera Docente
Manuel Vidal

**Subsecretaria de Coordinación Pedagógica
y Equidad Educativa**
María Lucía Feced Abal

**Subsecretario de Gestión Económico Financiera
y Administración de Recursos**
Sebastián Tomaghelli

Subsecretario de Tecnología Educativa y Sustentabilidad
Santiago Andrés

Subsecretaria de la Agencia de Aprendizaje a lo largo de la Vida
Eugenia Cortona

**Director Ejecutivo de la Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**
Gabriel Sánchez Zinny

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

Mariana D'Agostino (UEICEE)

Mariela Piñero (UEICEE)

Emilse Varela (UEICEE)

Colaboración

Flavia Caldani

Lectura crítica y discusión del material

Jimena Dib (GOC)

Carolina Seone (GOC)

Paula Tomassoni (EM)

Andrea Vilariño (EM)

Las autoras agradecen a las profesoras Lucía Folcini, Aylín Pitluk, Gabriela Rakovstky y Carla Varnerin y a sus estudiantes la implementación y la resolución en las aulas de las actividades para relevar aprendizajes.

Las autoras agradecen también a la Dra. Carolina Tosi (UBA-CONICET) su lectura crítica y aportes al mejoramiento del material.

Equipo **UEICEE**

Coordinadora de Comunicación

Flor Jiménez Gally

Edición y corrección

Gabriela Berajá, Irene Domínguez

Diseño gráfico

Agustín Burgos, Adriana Costantino,

Magalí Vázquez

Web

Luca Fontana

Equipo **DGPLEDU**

Coordinadora de Contenidos Digitales

Silvia Saucedo

Edición y corrección

Marta Lacour

Diseño gráfico

Ignacio Cismondi

Colaboración

Ana Premuzic

Índice

Presentación	7
Introducción	11
Condiciones didácticas	13
Lectura	15
Presentación	17
Progresión en lectura	19
Progresión de los aprendizajes en lectura de textos literarios: lectura de cuentos	20
Progresión de los aprendizajes en la lectura intertextual	23
Progresión de los aprendizajes en lectura de textos no literarios: lectura de noticias y textos de opinión	24
Actividades para relevar los aprendizajes	26
Actividades para relevar los aprendizajes en lectura de textos literarios	26
Actividades para relevar los aprendizajes en lectura de textos no literarios	37
Escritura	43
Presentación	45
Progresión en escritura	47
Progresión de los aprendizajes en escritura de textos literarios: versión de un texto narrativo	48
Progresión de los aprendizajes en escritura de textos no literarios: reseña	51
Actividades para relevar los aprendizajes	55
Actividades para relevar los aprendizajes en escritura de textos literarios	55
Actividades para relevar los aprendizajes en escritura de textos no literarios	64
Situaciones didácticas e intervenciones docentes	73
Presentación	75
Lectura	76
Situación 1: Lectura de la novela <i>Stefano</i> , de María Teresa Andruetto	76
Situación 2: Lectura, análisis y comparación de noticias	80
Escritura de textos	84
Proyecto de lectura y escritura: recomendar cuentos fantásticos o terroríficos	84
Anexo de la Situación 2: Lectura, análisis y comparación de noticias	90
Referencias bibliográficas	101

Presentación

¿Qué saben y son capaces de hacer los estudiantes en una asignatura 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 estudiantes las oportunidades adecuadas para que continúen aprendiendo?

¿Qué hacemos con los estudiantes que están en un año 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.

¿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 de la Ciudad de Buenos Aires. Sin embargo, al estar basadas en evidencia

de aula, 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 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 estudiante puede progresar más rápidamente en su dominio de las operaciones en un determinado conjunto numérico que en la transición hacia el álgebra o 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 estudiantes, 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.

¿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 estudiantes, relevando elementos centrales a considerar 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 condiciones de enseñanza generadas en el aula y en la escuela.

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 estudiante.

¿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 año como horizonte de intervención, contemplar los logros de los estudiantes 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.

Desarrollo de las progresiones del aprendizaje

El siguiente esquema representa las progresiones del aprendizaje 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.

Área	Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Ciclo Básico	Ciclo Orientado

Matemática	Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Ciclo Básico	Ciclo Orientado
Números y operaciones <i>Sistema de numeración</i> <i>Suma y resta</i> <i>Multiplicación y división</i>	Números y operaciones <i>Números naturales</i> <i>Números racionales</i>	Números y álgebra Funciones y álgebra	Números y álgebra Funciones y álgebra	
				Geometría
Espacio, formas y medida <i>Espacio</i> <i>Formas geométricas</i> <i>Medida</i>	Medida <i>Medidas de longitud, capacidad, peso y tiempo</i> <i>Perímetro, área y volumen</i>	Geometría y medida Estadística y probabilidades	Geometría y medida Estadística y probabilidades	

Prácticas del Lenguaje/ Lengua y Literatura	Educación Primaria		Educación Secundaria	
	Primer Ciclo	Segundo Ciclo	Ciclo Básico	Ciclo Orientado
Lectura Escritura de textos Sistema de escritura	Lectura Escritura de textos Conocimiento ortográfico Reflexión sobre la lengua	Lectura de textos literarios + Herramientas de la lengua	Lectura de textos literarios + Herramientas de la lengua	
		Lectura de textos no literarios + Herramientas de la lengua	Lectura de textos no literarios + Herramientas de la lengua	
		Escritura de textos literarios + Herramientas de la lengua	Escritura de textos literarios + Herramientas de la lengua	
		Escritura de textos no literarios + Herramientas de la lengua	Escritura de textos no literarios + Herramientas de la lengua	

Este documento presenta las progresiones de aprendizaje en Lengua y Literatura para el Ciclo Básico de la escuela secundaria.

Introducción

Las progresiones de los aprendizajes que aquí se presentan parten de concebir el aprendizaje como un proceso constructivo en función del cual los estudiantes, a través de una interacción permanente con textos de diversos tipos (por su género, por su complejidad, por su extensión o por su medio de circulación social) y de la reflexión sobre cómo se construyen, van apropiándose de nuevas prácticas y estrategias de lectura y de escritura y mejoran aquellas que ya conocían.

El material está organizado en dos ejes: lectura y escritura. Para cada uno de ellos se desarrollan tres componentes: progresiones de aprendizajes, actividades para relevar aprendizajes con sus correspondientes claves de corrección y situaciones didácticas e intervenciones docentes.

En el eje Lectura, la progresión de los aprendizajes remite al uso de determinadas estrategias que se ponen en juego al leer a partir de una selección de categorías propias de los textos literarios y no literarios. Para el eje Escritura, se muestra la progresión de los aprendizajes en distintos aspectos de la coherencia y la cohesión textuales, en la construcción de la voz del texto, en el uso de recursos literarios, en el empleo de la sintaxis y la ortografía. En ambos ejes se contemplan contenidos vinculados con el uso y la reflexión sobre las herramientas de la lengua en tanto recursos para generar ciertos efectos de sentido o expresar la intencionalidad del autor.

Las actividades para relevar aprendizajes propuestas en cada eje están pensadas para ser aplicadas en una pausa evaluativa, es decir, en una situación en la que se indagan los conocimientos de los alumnos para reconocer los logros alcanzados y los pendientes y planificar y replanificar la enseñanza en función de esos datos. El análisis de la información que brinda la implementación de estas actividades permite al docente definir tanto cuestiones que el grupo en general necesita seguir trabajando como detectar ciertos aspectos en los que habrá que acompañar particularmente a algunos estudiantes. En este sentido, estas actividades no constituyen propuestas de evaluación para el cierre del Ciclo Básico, sino que su utilidad se manifiesta durante el transcurso de cada año del ciclo. Por otra parte, debe advertirse que estas actividades no se presentan como modelos para la enseñanza, sino que responden al propósito de identificar aprendizajes de acuerdo con las progresiones del ciclo. La jurisdicción cuenta con variados materiales de desarrollo curricular que se ofrecen a los docentes para mostrar modos de abordar los contenidos prescriptos en una propuesta

de enseñanza concreta¹ y el propio documento incluye sugerencias de intervención en el último capítulo.

Cada una de las actividades propuestas para relevar aprendizajes se acompaña de sus claves de corrección. Estas claves son una derivación de las progresiones de los aprendizajes, con ajustes y particularidades en función de cada consigna en particular. Están organizadas como grillas que permiten observar en qué nivel de la progresión se encuentra la respuesta del estudiante en relación con el aspecto evaluado. Al igual que las progresiones, las claves de corrección se enuncian con verbos vinculados al desempeño: a lo que se observa que los estudiantes hacen (repara en, reconoce, reconstruye, relaciona, identifica, indica, distingue, etc.). Algunas claves de corrección se ilustran con pasajes de respuestas reales de estudiantes de primer y segundo año de la escuela secundaria.

El documento se completa con un apartado con sugerencias didácticas en el que se desarrollan situaciones de enseñanza e intervenciones docentes para promover los aprendizajes de los estudiantes en relación con las categorías planteadas para lectura y escritura en estas Progresiones. En este caso sí, a diferencia de lo mencionado respecto de las actividades para relevar aprendizajes, se trata de propuestas orientadas específicamente a la enseñanza.

Por último, interesa recordar que todos los grupos de todos los años son heterogéneos y todos los estudiantes pueden y deben aprender. En función de esta heterogeneidad y de cada punto de partida, es muy probable que algunos alumnos del Ciclo Básico todavía no hayan transitado todos los niveles de las progresiones correspondientes al ciclo anterior. En ese caso, se recomienda consultar el material: *Progresiones de los aprendizajes: Segundo ciclo*² para orientar mejor la enseñanza y las intervenciones con esos estudiantes. Del mismo modo, es probable que no todos los alumnos terminen el Ciclo Básico habiendo alcanzado el último nivel en todos los aspectos evaluados en las progresiones que aquí se presentan. Esos aprendizajes continuarán desarrollándose y profundizándose en el Ciclo Orientado de la escuela secundaria. Así, los niveles más altos de estas progresiones pueden considerarse un horizonte para las propuestas didácticas, teniendo en cuenta que hacia allí deberá estar orientada la enseñanza, de modo de generar las condiciones para que los estudiantes avancen a lo largo de su trayectoria educativa en el nivel.

¹ Estos materiales de desarrollo curricular para la escuela secundaria se encuentran disponibles en www.bit.ly/2tvOd4R.

² Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (2019) *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires, GCBA, Ministerio de Educación, UEICEE.

Condiciones didácticas

Al igual que lo que se ha explicitado en los documentos para primer y segundo ciclo de Prácticas del Lenguaje de la escuela primaria, las progresiones de los aprendizajes que aquí se describen para Lengua y Literatura en la escuela secundaria están necesariamente relacionadas con las posibilidades que los estudiantes tienen de participar de manera sistemática en situaciones de lectura y escritura, así como también de vincularse con diferentes materiales escritos. Muchos jóvenes transitan por estas 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 considerar:

- Diversas **modalidades de organización** de las actividades que resulten pertinentes, adecuadas y con sentido didáctico para cada grupo: actividades habituales, secuencias de lectura, escritura y oralidad y proyectos de trabajo, con producción de textos que tengan destinatarios reales.
- Las situaciones **didácticas fundamentales** que permiten a los estudiantes avanzar en sus prácticas como lectores y escritores: escritura de los estudiantes por sí mismos; escritura de a pares, en grupos, en situaciones colectivas, guiados por el docente; lectura a través del docente; lectura de los estudiantes por sí mismos.
- La creación de un ambiente que favorezca **la participación de los estudiantes 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 reflexionar 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 aspectos en que los contenidos pueden ser abordados.
- Por último, pero no menos importante, las **intervenciones docentes** a poner en juego con todos los estudiantes en función de los conocimientos adquiridos pero, en particular, con quienes más lo necesiten.

Si se cumplen estas condiciones didácticas, es esperable que los estudiantes pongan de manifiesto las progresiones de los aprendizajes que se describen en este documento.

Lectura

Presentación

Tal como señala el marco curricular de la Ciudad de Buenos Aires, lograr que los estudiantes lleguen a desenvolverse como lectores autónomos y críticos es uno de los desafíos más importantes de la escuela ya que resulta clave para la inclusión en las sociedades letradas en las que vivimos y porque no poder hacerlo supone una situación de gran desigualdad. Cómo enseñar a leer y cómo evaluar la lectura son algunas de las preguntas que orientan este material. Pero, para poder abordar algunas de estas cuestiones y visualizar los avances que realizan los estudiantes en relación con sus prácticas lectoras, es necesario detenerse en primer lugar en qué es leer.

La formación de lectores comienza desde mucho antes de que los niños puedan hacerlo convencionalmente y va mucho más allá de la adquisición del código durante los comienzos de la escolaridad primaria. Esta es solo una parte, una pieza más, del aprendizaje de la lectura que de ninguna manera se limita a la decodificación. Formar lectores es brindar oportunidades para que los estudiantes interpreten los textos, integren una comunidad en la que se discutan los sentidos posibles de lo que se está leyendo, puedan emprender sus propios recorridos de lectura, se comporten como intérpretes críticos de los mensajes difundidos por los medios de comunicación, busquen información en diferentes fuentes para acceder y construir nuevos conocimientos sobre algún tema que están estudiando.

En este sentido, la lectura es una práctica social en la que se pone en juego la interacción del lector con el texto, así como la interacción de varios lectores, se construye una mirada sobre la realidad en diálogo con lo que otros dicen sobre ella, se realiza una apropiación de la información que circula dentro de determinados ámbitos, etc. En el marco de diferentes actividades interpersonales que suponen la permanente interacción con otros, cada lector despliega un conjunto de estrategias orientadas a interpretar lo que se lee.

Al leer se va construyendo el sentido del texto a través de un proceso en el que se formulan hipótesis, es decir se anticipa aquello que se va a leer (su tema, su estructura, etc.) y se verifica, a partir de diversas huellas presentes en el texto, si las hipótesis formuladas se cumplen o no. En el doble juego de anticipación y verificación se construye la interpretación del texto.

Para que el lector pueda desplegar diferentes estrategias que lo lleven a realizar interpretaciones del texto es necesario abordar la lectura con un propósito determinado y evocar los

conocimientos previos; es decir, es necesario, por un lado, saber de antemano qué se va a hacer o qué se pretende durante la lectura y, por otro, establecer relaciones entre lo que ya se sabe (sobre el contenido, sobre el género, etc.) y lo que se está leyendo o se va a leer. Por ello, es fundamental que los estudiantes aprendan a leer con múltiples y variados objetivos y en el marco de recorridos de lectura que permitan trazar relaciones diversas entre los textos y con sus intereses y experiencias personales.

Durante la lectura, entonces, los lectores emplean diferentes estrategias que permiten:

- anticipar el contenido del texto y elaborar hipótesis de acuerdo con el propósito de lectura y en relación con el tema, la estructura, etc.,
- actualizar los conocimientos previos sobre el género, la temática, la estructura del texto, etc., necesarios para la interpretación,
- localizar información o datos explícitos en el texto,
- diferenciar, en función del propósito de lectura, los conceptos e ideas más relevantes del texto,
- realizar inferencias, es decir, llenar los vacíos que el texto deja a partir de la información que sí expresa efectivamente,
- establecer relaciones de temporalidad y/o de causalidad entre diferentes informaciones presentes en el texto,
- recapitular el contenido abordado durante la lectura,
- tomar distancia del texto y analizar cómo está construido, reflexionar sobre la relación entre esa construcción y los efectos de sentido que el texto genera, evaluar si es pertinente a sus propósitos.

El despliegue de estas estrategias no debe entenderse solo como un proceso mental ni por fuera del espacio social, sino como prácticas que se construyen en relación con otros, en “...espacios que permitan a los alumnos interpretar críticamente los discursos sociales, dominar las prácticas del lenguaje necesarias para la construcción del conocimiento y el progreso como estudiantes, formarse como lectores de literatura y reflexionar a partir del uso para ir construyendo un conocimiento sobre la lengua” (*Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Básico. 2015*, pág. 431).

Leer es, por lo tanto, una práctica que se desarrolla en todas las disciplinas, más allá de encontrar su especificidad plena en el área de Lengua y Literatura y, en este sentido, todas las asignaturas deberían asumir la responsabilidad de su enseñanza. Cada una desde su ámbito particular ofrece la oportunidad de abordar la lectura de diferentes formatos textuales con propósitos determinados y, en este marco, desarrollar intercambios en los que no solo se reflexione acerca del contenido del texto sino también acerca de la construcción específica de los textos propios de la disciplina. Así, el buen desarrollo de las prácticas de lectura en las diferentes áreas se hará extensible a otros ámbitos de la vida social más allá de la escuela.

Progresión en lectura

En este apartado se presentarán algunos criterios para observar los progresos en los aprendizajes de los estudiantes del Ciclo Básico del nivel secundario en relación con la lectura. Para ello se tendrán en cuenta las definiciones curriculares vigentes para la Ciudad de Buenos Aires, de modo tal que las progresiones puedan observarse en el marco de los contenidos propuestos para primer y segundo año. A su vez, este documento focaliza la mirada en las prácticas de lectura que los estudiantes realizan por sí mismos de manera individual. Si bien la lectura se concibe como una práctica social en la que se construyen sentidos colectivamente, no se plantearán aquí orientaciones para ver, por ejemplo, los avances de los estudiantes respecto de su participación en un intercambio entre lectores o respecto de la construcción de criterios para la elección de un libro.

Con el objeto de visualizar los avances que realizan los alumnos para poder (re)orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es importante pensar ahora qué es progresar en lectura y, más específicamente, qué implica progresar en lectura en la escuela secundaria. Si, como se señaló, los estudiantes leyeron con uno o más propósitos determinados, si durante las actividades de lectura fueron guiados por un docente en un proceso de construcción conjunta en la que se plantearon hipótesis sobre el contenido del texto y se buscaron elementos en el texto que sirvieran de apoyo a esas hipótesis, se puede decir que progresar en lectura es:

- Relacionar informaciones que aparecen explícitas en el texto para poder realizar una o más inferencias.
- Integrar elementos de análisis que en un primer momento solo se reconocían de manera aislada, para reflexionar sobre la construcción de un texto y/o sobre la utilización de un recurso.
- Abordar textos cada vez más complejos por:
 - › su alejamiento de la estructura canónica (alteraciones temporales, cambios de narrador, mezcla de géneros discursivos...);
 - › la cantidad de voces que presentan y las marcas textuales que las diferencian;
 - › los recursos que en ellos se utilizan (analogías, palabras con matiz valorativo, por ejemplo).
- Pasar de recuperar lecturas e interpretaciones que resultan de intercambios entre lectores en el aula con intervención y guía del docente a elaborar interpretaciones propias y discutir con argumentos las de los otros, confrontando y justificando con citas del texto.

En síntesis, progresar en lectura es pasar de una lectura más apegada a la literalidad a una más personal, en la que se propongan interpretaciones sobre lo que el texto sugiere pero no dice explícitamente (siempre que esa lectura se base en las marcas que el texto sí efectivamente nos brinda). Es, a su vez, despegarse de interpretaciones aferradas a las primeras hipótesis o de aquellas, propias o ajenas, que no se corresponden con el texto e incorporar estrategias para lograr una interpretación cada vez más autónoma. Es, por último, reconocer y analizar la utilización de recursos por parte de los autores de los textos y reflexionar sobre los efectos de sentido que esos recursos generan.

A partir de los aspectos enumerados, es posible advertir que los modos de progresar en lectura son muchísimos y realizar una propuesta de progresión para cada uno de ellos excedería los límites de este documento. En consecuencia, se han seleccionado aquellos aprendizajes que pueden relevarse en instancias de evaluación individual, y se los presenta organizados en función del marco de las situaciones de lectura, distinguiendo las situaciones de lectura literaria y las situaciones de lectura no literaria.

Se incluyen, también, progresiones que presentan avances posibles de los estudiantes en relación con la reflexión sobre el uso de las herramientas de la lengua en tanto recursos utilizados para producir determinados efectos o dar cuenta de cierta intencionalidad del autor del texto. Por último, en línea con el enfoque curricular, que promueve enfáticamente el trabajo con recorridos lectores, se propone una progresión respecto de la puesta en relación de dos o más textos literarios.

Progresión de los aprendizajes en lectura de textos literarios: lectura de cuentos

Para la organización de las progresiones en lectura literaria se ha optado por proponer una mirada sobre la lectura de textos narrativos, particularmente cuentos. Esta decisión se asienta en que se trata de un género muy trabajado a lo largo de toda la escolaridad y de una amplia circulación social, lo que lo vuelve especialmente pertinente para relevar los avances de los estudiantes en lectura. A su vez, esta selección posibilita establecer una continuidad con las progresiones del primer y segundo ciclo de la escuela primaria donde también se propone trabajar con la lectura de cuentos y acompaña la articulación entre ambos niveles. La organización de estas progresiones se establece a partir de algunas de las categorías literarias presentes en las definiciones curriculares para la escuela secundaria: marco narrativo, conflicto, tiempo de la historia-tiempo del relato y voces del relato. Se contemplan, también, algunos contenidos de Herramientas de la lengua que pueden abordarse desde la lectura de un texto narrativo.

Cabe aclarar que, para observar la progresión en sus diversos niveles, se requiere una variedad de textos con características que permitan la formulación de consignas para relevar aprendizajes de uno u otro nivel. Por ejemplo, si se trabaja con un cuento cuya historia está narrada cronológicamente, se podrá saber si los alumnos pueden reconstruir el orden de los sucesos en textos de esas características, pero no si los alumnos (o algunos de ellos)

pueden reconstruir los sucesos de un relato que presenta alteraciones temporales. Para eso será necesario abordar la lectura de otro cuento. En este sentido, las progresiones también aportan criterios para analizar la complejidad de los textos que se seleccionan para trabajar con los estudiantes.

MARCO NARRATIVO Espacio, tiempo y personajes. Relaciones entre los elementos		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce datos explícitos de espacio y tiempo en los que se desarrollan las acciones.	Reconoce indicios de espacio y tiempo y los vincula con los datos explícitos si los hubiera.	Establece relaciones entre el marco espacio-temporal, la caracterización de los personajes y los sucesos de la historia.
Reconoce las características de los personajes y/o sus motivaciones cuando en el texto se los describe o se las menciona explícitamente.	Reconoce las características de los personajes y/o sus motivaciones a partir de lo que hacen.	Reconoce las características de los personajes y/o sus motivaciones a partir de lo que dicen, reflexionando sobre sus complejidades y contradicciones.

CONFLICTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Identifica el desencadenante del conflicto.	Da cuenta del desarrollo del conflicto en relación con los personajes, con los vínculos entre ellos, con otras acciones.	Identifica qué recurso se usa para el desarrollo del conflicto (un elemento común entre dos tiempos, las voces de los personajes, presentación del conflicto sin introducción...).

TIEMPO DE LA HISTORIA - TIEMPO DEL RELATO Orden de los acontecimientos en el discurso narrativo		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconstruye el orden de los sucesos cuando la historia aparece presentada cronológicamente en el relato.	Reconstruye el orden de los sucesos de la historia cuando aparecen alteraciones temporales introducidas por indicadores precisos (“el verano anterior”, “muchos años más tarde”) y/o por tiempos verbales (pretérito pluscuamperfecto y condicional).	Reconstruye el orden de los sucesos de la historia cuando aparecen alteraciones temporales sin indicadores precisos (espacios en blanco, cambios de capítulo, variación tipográfica).

VOCES DEL RELATO Narrador y otras voces		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce el narrador de un texto según la persona gramatical utilizada.	Caracteriza al narrador de un texto según la persona gramatical y la perspectiva que asume al contar la historia.	Caracteriza al narrador de un texto según la persona gramatical y la perspectiva que asume cuando esta va cambiando a lo largo de la historia.
	Cuando hay más de un narrador, los identifica y reconoce qué aporta cada uno a la construcción del relato.	Cuando hay más de un narrador, los jerarquiza, reconoce qué aporta cada perspectiva y estilo a la construcción del relato.
	Identifica las valoraciones que hace el narrador cuando son evidentes (preguntas retóricas, oraciones exclamativas o interrogativas).	Identifica las valoraciones que hace el narrador cuando no son evidentes (modos verbales, adjetivos o sustantivos con matices despectivos o afectivos).
Distingue las voces del texto: la voz del narrador, la voz de los personajes cuando hay marcas evidentes (raya de diálogo, comillas, verbos de decir y nombre del personaje).	Distingue la voz del narrador y de los personajes cuando sus palabras son referidas de modo directo pero sin marcas tales como verbos de decir o el nombre del personaje que habla.	Reconoce la voz del personaje fusionada con la del narrador cuando se borran las marcas de dependencia sintáctica y los verbos introductorios.

CADENAS LÉXICAS		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Identifica algunas palabras relacionadas por un sentido literal.	Relaciona palabras a partir de su sentido literal y figurado.	Reconoce la presencia de cadenas léxicas en un texto y las vincula con la temática planteada y los efectos de sentido que genera.
Vincula el título con un elemento del texto a partir de su sentido literal.	Da cuenta de las relaciones semánticas entre el título y algunos fragmentos del texto.	Da cuenta de las relaciones semánticas del título con el sentido global del texto.

PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS RETÓRICOS		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Brinda una interpretación del recurso de manera aislada, sin establecer relaciones con la interpretación del texto o una parte del texto.	Establece relaciones entre la interpretación de un recurso y la interpretación de una parte del texto.	Reflexiona sobre la presencia de un recurso recurrente en el texto: su función y los efectos de sentido que genera en relación con la interpretación global del texto.

USO DE LOS TIEMPOS VERBALES		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce el eje temporal sobre el que se organizan las acciones del relato.	Reconoce el eje temporal sobre el que se organizan las acciones del relato y reconoce también las correlaciones verbales correspondientes (acciones anteriores y posteriores al eje).	Reflexiona sobre el efecto de sentido que genera el uso de determinado eje temporal, incluso cuando hay cambios a lo largo del relato.
Reconoce en un texto con el eje en pasado la alternancia de acciones puntuales y en desarrollo.	Reconoce en un texto con el eje en pasado el uso del pretérito imperfecto para caracterizar personajes o para presentar el marco de las acciones que estos llevan a cabo (combinación de pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple).	Reflexiona sobre el efecto de sentido que el uso de un tiempo verbal recurrente genera en un texto o en una parte del texto con el eje en pasado en relación con su contenido.

Progresión de los aprendizajes en la lectura intertextual

Una de las sugerencias de los documentos curriculares para el abordaje de las prácticas de lectura consiste en proponer recorridos de lectura que permitan a los alumnos establecer relaciones entre los textos. Estas relaciones –diversas y personales– que se van estableciendo entre los textos constituyen una práctica fundamental para el trazado de nuevos recorridos lectores, dentro y fuera de la comunidad escolar. A continuación, se presenta una progresión que permite dar cuenta de los avances de los estudiantes en la dimensión intertextual de la lectura literaria. Como podrá notarse, en este caso en particular la progresión en los aprendizajes solo podrá observarse si la selección de textos a trabajar reúne ciertas características de relación temática, genérica, de personajes y/o de procedimientos discursivos. Las condiciones de enseñanza en las que se ponen en relación los textos son determinantes para el progreso de los alumnos en este aspecto.

INTERTEXTUALIDAD		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Vincula dos o más textos a partir de elementos evidentes como, por ejemplo, personajes en común o con rasgos similares o a partir de una referencia directa (nombre del personaje, de un evento, etcétera).	Vincula dos o más textos a partir de referencias directas y de motivos o tópicos literarios en común.	Vincula dos o más textos a partir del reconocimiento de procedimientos discursivos comunes.

Progresión de los aprendizajes en lectura de textos no literarios: lectura de noticias y textos de opinión

Los textos seleccionados en este apartado, noticia y texto de opinión, son los indicados en el marco curricular para promover la lectura crítica de la prensa y los mensajes de los medios masivos de comunicación. Se propone, por lo tanto, trabajar con algunas categorías que permiten dar cuenta de los avances de los estudiantes en el reconocimiento de recortes temáticos y posicionamientos del autor y del medio en el que circula la noticia o nota de opinión: el tratamiento del tema, el reconocimiento de la opinión y, por último, el reconocimiento de distintas estrategias discursivas en la construcción de estos textos.

TEMA Tratamiento del tema		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Vincula la noticia o el texto de opinión con una temática. Para ello, utiliza información explícita en el texto y en el paratexto.	Reconoce los recortes de información que se hacen en una noticia o en un texto de opinión (lo que se dice, lo que no se menciona, en qué se profundiza).	Infiere posicionamientos y creencias a partir de reconocer los recortes y enfoques que se hacen de una temática.

RECONOCIMIENTO DE OPINIONES		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce opiniones en un texto cuando se presentan verbos introductorios de opinión, citas que la voz principal del texto aclara, adjetivos o frases que expresan una valoración evidente.	Reconoce opiniones en un texto cuando se presentan a través de marcas más sutiles: morfemas apreciativos y despectivos, sustantivos y verbos evaluativos y afectivos; adverbios y frases adverbiales que evalúan el enunciado.	Intenta reconocer el posicionamiento del periodista o el medio en relación con la temática del texto a partir de las valoraciones que hace.

ESTRUCTURA DE LA ORACIÓN Títulos y titulares		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Identifica distintos esquemas de acción que presentan los títulos o titulares: omisión de sujeto, sujeto identificado con el agente, sujeto paciente o sujeto identificado con la causa de algo.	Identifica distintos esquemas de acción que presentan los títulos o titulares: nominalización, omisión de sujeto, sujeto identificado con el agente, sujeto paciente o sujeto identificado con la causa de algo. Además reconoce la información que no se menciona en cada caso.	Identifica distintos esquemas de acción que presentan los títulos o titulares (nominalización, omisión de sujeto, sujeto identificado con el agente, sujeto paciente o sujeto identificado con la causa de algo), los compara y los relaciona con una perspectiva determinada sobre los acontecimientos.

PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS RETÓRICOS		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce los procedimientos o recursos sin establecer relación entre estos y el contenido del texto.	Establece relaciones entre un recurso y el contenido del texto o de una parte del texto.	Reflexiona sobre la utilización de un recurso, su función en el texto y/o los efectos de sentido que genera.

SELECCIÓN LÉXICA		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Identifica diferentes formas de nombrar a una persona o una serie de expresiones vinculadas con una persona o una temática.	Identifica diferentes formas de nombrar a una persona o una serie de expresiones vinculadas con una persona o una temática y las vincula con el contenido del texto o de una parte del texto.	Identifica diferentes formas de nombrar a una persona o una serie de expresiones vinculadas con una persona o una temática, las vincula con el contenido del texto o de una parte del texto y reflexiona sobre su inscripción en una perspectiva determinada sobre los acontecimientos.

Actividades para relevar los aprendizajes

Tal como se ha dicho, en este documento se incluyen propuestas de actividades para relevar los aprendizajes de los alumnos en relación con los niveles planteados por estas progresiones, ya sea para conocer su punto de partida como para observar sus avances, y en función de la información recabada, planificar o ajustar la enseñanza. Se trata de actividades que pueden ser utilizadas por los docentes en una instancia de pausa evaluativa de resolución individual. Se recomienda incluirlas en el marco de una secuencia o proyecto en los que se discutan e interpreten colectivamente textos similares, ya sea por tratarse del mismo género o de una misma temática –entre otras posibilidades–, ya sea porque forman parte de un recorrido lector en el que se ha desarrollado un trabajo con las categorías de análisis similar al que aquí se propone.

Actividades para relevar los aprendizajes en lectura de textos literarios

En este apartado se presenta un conjunto de actividades para abordar la lectura de “Antiguas cacerías”, de Liliana Bodoc (que pertenece a su libro *Amigos por el viento*), a partir de las cuales podrían relevarse algunos aprendizajes vinculados con la lectura de textos literarios. Para estas actividades se han seleccionado algunas de las categorías desarrolladas en las progresiones; el docente podrá elaborar –a partir de la lógica con la que funcionan las progresiones y las grillas– nuevas actividades.

Las razones de la elección de este cuento son varias: se trata de un cuento fantástico y este es uno de los subgéneros narrativos más presentes en las aulas de Lengua y Literatura del Ciclo Básico; es un cuento apropiado para primer y segundo años de la escuela secundaria porque presenta al mismo tiempo aspectos familiares (el tema de la amistad de dos chicos) y cierta complejidad dada por la narración en dos tiempos, el tema de los dobles, la referencia a temas históricos; es de fácil acceso, pues se incluye en un libro que suele formar parte de las bibliotecas escolares.³

La cuestión central alrededor de la cual está construida la historia en “Antiguas cacerías” es el tiempo: los tiempos que se funden en la historia de dos niños que comparten un verano frente al mar. La vacilación que despierta la interpretación de las percepciones

³ *Amigos por el viento* de Liliana Bodoc fue enviado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires a escuelas de gestión estatal en el año 2008.

y vivencias de los personajes es un elemento clave para pensar el género fantástico, por ejemplo. Por esa razón, varias de las actividades apuntan a relevar la interpretación de los cruces temporales. En ese sentido, muchas de las otras cuestiones sobre las que se indaga en las actividades están subordinadas a ese elemento central. Cabe señalar que este conjunto de consignas –como cualquier otro– no pretende agotar todas las categorías ni niveles de las progresiones, sino proponer una manera de relevar algunos aprendizajes en lectura.

La interpretación de los textos literarios es habitualmente un eje central de los intercambios entre lectores. Las reflexiones en las clases de Lengua y Literatura constituyen un aspecto de la lectura que es objeto de enseñanza y resulta muy significativo que los estudiantes avancen en tanto lectores que posean cada vez más y mejores herramientas para acceder a interpretaciones variadas y posibles de los textos. Sin embargo, la interpretación es un aspecto bastante complejo para delimitar y evaluar. En ese sentido, en las consignas de interpretación literaria y en las claves de corrección, no existe el afán de capturar todas las interpretaciones válidas posibles. En estos casos –vale decir: en todos, en verdad, pero en estos muy particularmente– lo que se propone es mostrar un modo de mirar las respuestas con el objetivo de pensar posibles intervenciones para que las lecturas que los estudiantes hacen de los textos sean cada vez más ricas y precisas.

Para que las actividades que a continuación se proponen cumplan con su finalidad y permitan relevar en qué nivel de determinada progresión se encuentra cada uno de los estudiantes será necesario que la resolución se dé de manera individual y que constituya el primer acercamiento al texto. Como ya se ha señalado, es aconsejable que este texto forme parte de una propuesta didáctica que los estudiantes estén transitando con el docente, por ejemplo, en secuencias alrededor de la autora, del género, del tema, entre otras posibilidades. Es recomendable también que hayan frecuentado, en algún momento de su escolaridad, textos, películas, etc. en que se presenten dos mundos con temporalidades diferentes o con alteraciones temporales: ficciones en que el tratamiento del tiempo sea el recurso central; también es interesante que se haya reflexionado, por ejemplo, sobre la relación entre la cuestión temporal y la constitución de los géneros literarios (ciencia ficción, maravilloso, fantástico). En definitiva, el trabajo que los estudiantes hayan estado realizando en clases previas a la aplicación de la actividad hará más fértil esta evaluación, le dará más sentido. De esta manera, ofrecerá al docente mayor información para interpretar los aprendizajes de sus estudiantes y para orientar la enseñanza.

Consignas para el estudiante

Resolvé las siguientes consignas a partir de la lectura del cuento “Antiguas cacerías”, de Liliana Bodoc (incluido en el libro *Amigos por el viento*).

1. ¿Dónde y cuándo se conocen los niños Ceés Vondel y Kamba Mai? ¿Cuánto tiempo pasa desde que se conocen hasta que van de viaje juntos al mar?
2. A partir de estos dos párrafos ubicados al comienzo de la historia (p. 45), resolvé los puntos a), b) y c):

“Ceés Vondel y Kamba Mai eran nombres que evocaban países lejanos. Uno sonaba a mar. El otro sonaba a tierra roja.

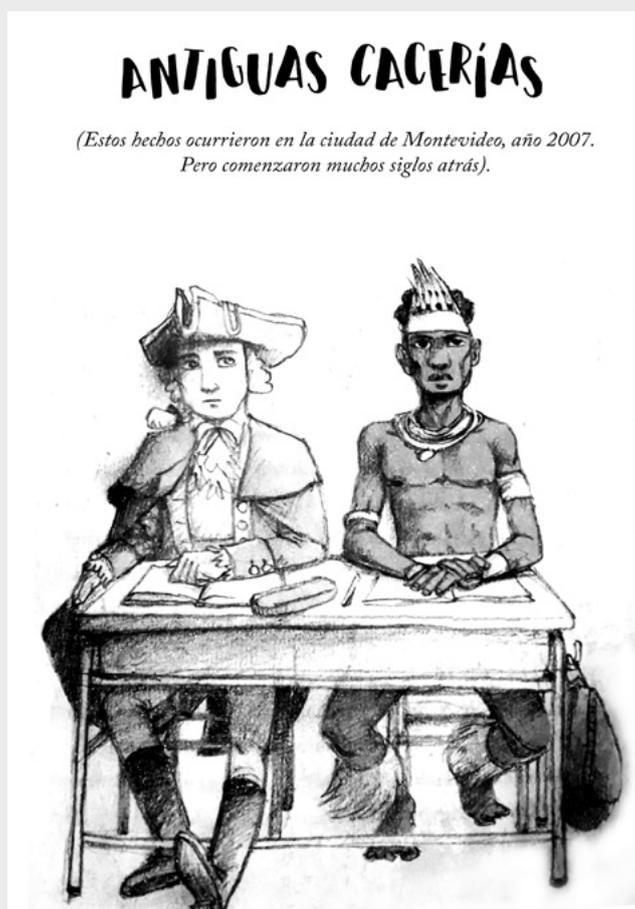
“Aquel primer día de clases **empezó** la amistad. Por entonces, ni ellos **sabían** por qué causa se los **habían puesto**.”

- a) Ubicá en la línea de tiempo las acciones, estados o procesos que expresan los verbos del segundo párrafo: empezó – sabían – habían puesto.



- b) ¿Qué verbo de estos dos párrafos indica uno de los hechos principales, el que desencadena toda la historia del cuento?
 - c) ¿Qué tres verbos de estos dos párrafos indican características durativas o descripciones? ¿Cómo se relacionan esas características con lo que después ocurre en la historia?
3. Releé la siguiente cita del texto: “Iban en dirección al mar. No podían saber que, de algún modo, viajarían también al pasado” (p. 47). ¿Cuáles son los viajes a los que se refiere esta frase y cuál es la relación entre estos viajes?
 4. Ubicá la parte del cuento en que Ceés Vondel observa la tormenta nocturna desde la habitación. ¿Quién dice “Ceés Vondel no estaba pensando como un niño”? ¿Qué sentido le encontrás a esas palabras?
 5. Releé el episodio del cuento en que Kamba Mai cae al mar. Allí aparecen varias veces las palabras “red” y “mano”. En esta historia, ¿en qué se asemejan y en qué se diferencian la red y la mano?
 6. El cuento termina con la frase “Sale el sol”. Proponé dos maneras posibles de interpretarla en relación con los hechos de toda la historia.

7. Observá la página de presentación del cuento “Antiguas cacerías”⁴. ¿Qué representa la imagen en relación con las dos historias que se cuentan en el texto y con la manera en que están entrelazadas?



Claves de corrección

Antes de presentar las claves para esta primera actividad, resulta oportuno introducir algunas aclaraciones generales:

En primer término, se advierte que por las características del texto y de las actividades que se incluyen, en algunos casos, no es posible relevar los tres niveles que la progresión de los aprendizajes describe; para indagar sobre los niveles que quedan vacantes será necesario utilizar otras actividades y/o textos. Esto es frecuente cuando se trabaja con una selección de textos reales que efectivamente circulan socialmente, tal como sugiere el enfoque de enseñanza vigente en la jurisdicción.

⁴ Bodoc, Liliana (2018). *Amigos por el viento*. Ilustraciones: Poly Bernatene.

Para algunas actividades, debajo de las claves de corrección, se muestran ejemplos de propuestas que el docente puede llevar adelante si observa que la consigna ofrecida no es suficiente para hacer visibles los niveles de aprendizaje que sus estudiantes han logrado. Son consignas que el docente puede ir intercalando de acuerdo con las respuestas que vaya encontrando durante el desarrollo de la prueba: en algunos casos, para ofrecer un andamiaje; en otros, un desafío más elevado.

En aquellas consignas en las cuales resulta interesante comentar la variedad de resoluciones posibles y sus alcances, se incluyen, a modo de ejemplos, respuestas de estudiantes del Ciclo Básico.

1. ¿Dónde y cuándo se conocen los niños Ceés Vondel y Kamba Mai? ¿Cuánto tiempo pasa desde que se conocen hasta que van de viaje juntos al mar?

MARCO NARRATIVO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce el tiempo y el espacio en que se conocen los personajes a partir de datos explícitos del texto. Indica que se trata del primer grado de la escuela.	Pone en relación algunos datos de tiempo para contestar ambas preguntas. Indica que se conocen en primer grado y el viaje se da pasados cinco años.	

2. A partir de estos dos párrafos ubicados al comienzo de la historia (p. 45), resolvé los puntos a), b) y c):

“Ceés Vondel y Kamba Mai eran nombres que evocaban países lejanos. Uno sonaba a mar. El otro sonaba a tierra roja.”

“Aquel primer día de clases **empezó** la amistad. Por entonces, ni ellos **sabían** por qué causa se los **habían puesto**.”

- a) Ubicá en la línea de tiempo las acciones, estados o procesos que expresan los verbos del segundo párrafo: empezó - sabían - habían puesto.



- b) ¿Qué verbo de estos dos párrafos indica uno de los hechos principales, el que desencadena toda la historia del cuento?
- c) ¿Qué tres verbos de estos dos párrafos indican características durativas o descripciones? ¿Cómo se relacionan esas características con lo que después ocurre en la historia?

En este caso las claves de corrección implican un análisis conjunto de la resolución de los tres puntos de la consigna 2: es necesario vincular la información que cada uno aporta para relevar el nivel de logro de los estudiantes.

USO DE LOS TIEMPOS VERBALES		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Al completar la línea de tiempo, diferencia acciones durativas (“sabían”) de acciones principales y puntuales (“empezó”).	Al completar la línea de tiempo, reconoce la acción anterior al eje del relato (“habían puesto”). Además de diferenciar acciones durativas de principales (en la línea de tiempo), al resolver la consigna c), reconoce verbos (conjugados en pretérito imperfecto), que se usan para caracterizar personajes o para presentar el marco de las acciones que estos llevan a cabo (“eran”, “sonaba”).	Reconoce que la caracterización de los nombres (“eran”, “sonaba”), dada en pretérito imperfecto, está relacionada en el texto con el lugar de origen de los personajes antepasados; en el texto el matiz durativo de los verbos se corresponde con la duración de la relación entre los personajes. También reconoce, al resolver la consigna b), que el hecho de que empiece la amistad (enunciado en pretérito perfecto) es el desencadenante del texto.

3. Releé la siguiente cita del texto: “Iban en dirección al mar. No podían saber que, de algún modo, viajarían también al pasado” (p. 47). ¿Cuáles son los viajes a los que se refiere esta frase y cuál es la relación entre estos viajes?

CONFLICTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
A partir de la frase, reconoce que los personajes viajan hacia el pasado donde conocen, viven, experimentan una historia protagonizada por sus ancestros. No hace referencia a los dos viajes, a que el mar une las dos historias.	Reconoce los dos viajes a los que alude la frase (hacia el mar y hacia el pasado), pero no la relación entre estos viajes (el mar como zona de fusión de dos tiempos).	Establece relaciones entre los dos marcos que se desarrollan en este cuento. Advierte que la situación que presenta el fragmento alude a dos “viajes” simultáneos: hacia el mar y hacia el pasado y que el mar es lo que une las dos historias.

En el caso de que el docente detecte que algún estudiante no advierte que con esta frase se anticipa el viaje al pasado que protagonizarán los niños y sus ancestros, puede formular una pregunta adicional que haga foco en una parte de la cita, para acercar la posibilidad de que el estudiante elabore una respuesta acorde al nivel I:

- 3.(b.) ¿Qué hechos de la historia se anticipan con la frase “viajarían también al pasado”?

A continuación, se presentan algunos ejemplos de respuestas de los estudiantes:

Ejemplo de respuesta de nivel I:

Esta cita se refiere a que en algún momento viajarían al pasado.

Ejemplo de respuesta de nivel II:

Esta cita se refiere a que los niños van contentos al mar y sin saber van a viajar al pasado a través de la visión que tienen de sus antepasados.

Ejemplo de respuesta de nivel III:

Esa cita se refiere a que, el mar, era una zona en donde transcurrieron hechos en los que sus antepasados eran protagonistas y en donde ellos tuvieron visiones.

En los ejemplos de respuesta a esta consigna es posible observar diferentes niveles de lectura: aquella más apegada a la frase dada en la consigna y que recupera el viaje en el tiempo como evento central del cuento, sin contextualizarlo dentro de otro viaje que, en realidad, lo posibilita: el viaje al mar; una segunda lectura que da cuenta de ambos viajes y una tercera que recupera el mar como elemento que fusiona los dos viajes, los dos tiempos y posibilita el desarrollo del conflicto del relato. En las respuestas de niveles II y III, además, los estudiantes acercan una explicación para la “fusión de tiempos” al hablar de las “visiones”. En otras respuestas, los estudiantes hablan de “revivir”, “vidas pasadas”, etcétera.

- Ubicá la parte del cuento en que Ceés Vondel observa la tormenta nocturna desde la habitación. ¿Quién dice “Ceés Vondel no estaba pensando como un niño”? ¿Qué sentido le encontrás a esas palabras?

VOCES DEL RELATO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Identifica la voz del narrador del texto, sin atribuirle un sentido.	Identifica la voz del narrador del texto e indica que en la frase se demuestra el conocimiento de lo que el personaje experimenta. Es decir, indica un sentido vinculado con la perspectiva del narrador.	

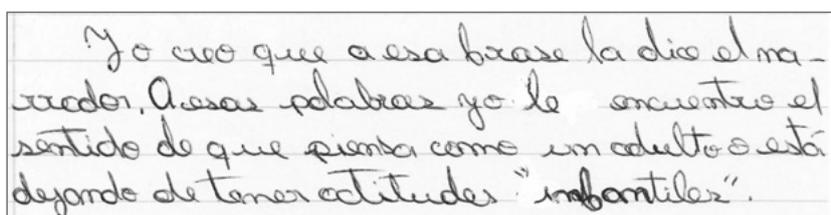
En el caso de que el docente quiera complejizar más la consigna para aquellos estudiantes que brindan respuestas de nivel II, podría preguntar:

4.(b.) ¿Qué función tiene esa frase en relación con lo que va a pasar después en el texto?

De esta manera, podría relevar aprendizajes propios del nivel III: se trataría de los casos en los que el estudiante identifica la voz del narrador del texto e interpreta que esta frase es una anticipación que articula los dos tiempos que se presentan. Es decir, indica una función vinculada con el manejo del tiempo del relato.

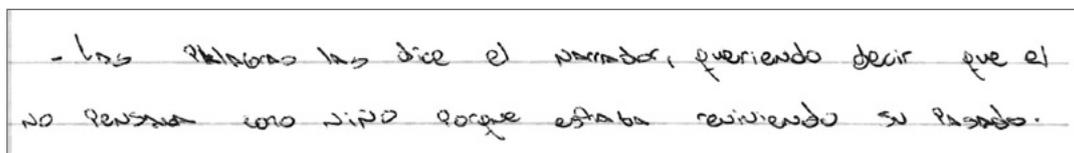
Los siguientes son ejemplos de respuesta a esta consigna.

Ejemplo de respuesta de nivel I:



Yo creo que a esa frase la dice el narrador. A esas palabras yo le encuentro el sentido de que piensa como un adulto o está dejando de tener actitudes "infantiles".

Ejemplo de respuesta de nivel II:



- las palabras las dice el narrador, queriendo decir que el no piensa como niño porque estaba reviviendo su pasado.

En estos ejemplos, se puede notar que, al intentar explicar el sentido de la frase del narrador, en el primer caso el estudiante solo parafrasea; en cambio, en el segundo, el estudiante explica la transformación en relación con lo que experimenta el personaje inmediatamente después, es decir, explica por qué piensa como un adulto, le da sentido en relación con los hechos que ocurren en la historia.

5. Releé el episodio del cuento en que Kamba Mai cae al mar. Allí aparecen varias veces las palabras "red" y "mano". En esta historia, ¿en qué se parecen y en qué se diferencian la red y la mano?

RECURSOS: analogía		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Establece la relación entre las palabras “red” y “mano” a partir de la función que cumplen ambas: sacar a Kamba Mai del agua. Es decir, señala los parecidos.	Establece relaciones entre las dos palabras marcando la semejanza (sacar del agua a Kamba Mai) y la diferencia, relacionada con el vínculo entre los personajes (indica que la mano se ofrece para ayudar a quien quiere salvarse y la red para atrapar a quien quiere huir).	

Para esta consigna es posible obtener respuestas como las siguientes.

Ejemplo de respuesta de nivel I:

Red: Esta palabra, o esta acción la hace el prete para levantar al africano, que antes se había caído al mar.
 Mano: Esta acción la hacen los niños, cuando Kamba se cae, vendei le da la mano para que suba.

Ejemplo de respuesta de nivel II:

La zona donde Kamba Mai se cae al mar es la página 55. La palabra “red” simboliza como Cees vendei trata de capturar a Kamba Mai como prisionero para venderlo, en cambio, la palabra “mano” simboliza como Cees vendei ayuda a Kamba Mai a salir del pozo donde cayó dándole la mano así rescatando a su amigo.

Es interesante observar en las respuestas anteriores la progresión en la interpretación que se hace del recurso de la analogía: desde la similitud entre la función de la red y la mano para sacar a alguien del agua hacia la contextualización del uso de cada una a partir de las intenciones y sentimientos de los personajes. En el caso del ejemplo de respuesta correspondiente a nivel I, los elementos están analizados de manera aislada y en cada uno se destaca la función “para levantar” (la red), “para que suba” (la mano). En cambio, el estudiante que

produce la respuesta tomada como ejemplo de nivel II interpreta la simbología alrededor de las dos palabras (red: “capturar”, “prisionero”, “venderlo”; mano: “rescatando a su amigo”) que refieren no solo al hecho de sacar a Kamba Mai del agua, sino a las intenciones con las que se usa cada uno de los dos elementos nombrados.

6. El cuento termina con la frase “Sale el sol”. Proponé dos maneras posibles de interpretarla en relación con los hechos de toda la historia.

RECURSOS: metáfora		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Ofrece una o dos interpretaciones sin vinculación con los hechos de toda la historia. Por ejemplo, una interpretación en relación con la cuestión climática y las vacaciones de los amigos.	Ofrece dos interpretaciones. En al menos una de ellas relaciona la salida del sol con la posibilidad de transformar la enemistad pasada en amistad.	Además de ofrecer dos interpretaciones, señala que la tormenta (el viento, la lluvia, el mar) fue el nexo entre los dos tiempos a lo largo de todo el cuento.

En el caso de que el docente, ante una respuesta de nivel II, quiera indagar si es posible para algún estudiante llegar a la reflexión descrita en el nivel III sobre la función en el texto de la cuestión climática, podría preguntar:

- 6.(b.) ¿Qué función tienen la tormenta y el mar a lo largo de todo el relato?

Los siguientes ejemplos son producciones de estudiantes que ilustran las posibles respuestas a esta consigna.

Ejemplo de respuesta de nivel I:

ESTABA ESPERANDO EL SOL PARA JUGAR
EN EL PAR, PORQUE HABIA MUCHA TORRENTA

Ejemplo de respuesta de nivel II:

Mis dos maneras de interpretar la frase es:
 ↳ está nublado y sale el sol
 ↳ vendel hace algo bueno, que en su vida pasada no hizo, y por eso sale el sol

Ejemplo de respuesta de nivel III:

La primera es que ellos generaron una amistad que sus antepasados no.
 La segunda, es que los recuerdos y los hechos preteritos ocurren en tiempos nublados y lluviosos. Y en la realidad, luego de las visiones, salió el sol.

Esta consigna solicita a los estudiantes dos interpretaciones de la frase en relación con los hechos de toda la historia, lo que implica pedirles que se despeguen de la literalidad para avanzar hacia significaciones más complejas y que requieren una lectura integral. En el caso del primer ejemplo, se muestra una respuesta vinculada a uno solo de los dos mundos planteados en el texto y apegada a la cuestión climática, es decir, en este caso, al sentido literal de la frase. En cambio, la respuesta del segundo ejemplo avanza hacia un sentido más metafórico vinculado a la reparación de una situación conflictiva presentada en el texto (“...hace algo bueno, que en su vida pasada no hizo y por eso sale el sol”). Finalmente, es posible observar que la respuesta del tercer ejemplo, además de englobar las interpretaciones anteriores, identifica a la lluvia y la tormenta como algunos de los elementos comunes que permiten que esos mundos se fusionen y a la salida del sol como el fin de las visiones y, por lo tanto, de esa fusión (“luego de las visiones, salió el sol”).

7. Observá la página de presentación del cuento “Antiguas cacerías”. ¿Qué representa la imagen en relación con las dos historias que se cuentan en el texto y con la manera en que están entrelazadas?

CONFLICTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Identifica que en la página de presentación se hace alusión a los dos tiempos. Menciona que se presenta con doble caracterización a los personajes (como amigos de escuela y como antepasados) o que la frase alude al pasado y a 2007.	Identifica que en la página de presentación se alude a los dos tiempos. Menciona que los dos niños que se conocen en la escuela realizan un viaje en el tiempo y se encuentran con sus antepasados.	Identifica que la fusión de personajes que está en la página de presentación se relaciona con la fusión de tiempos, que es el recurso que articula las historias en el texto.

Como podrá observarse, en este conjunto de consignas para relevar los aprendizajes de los estudiantes en lectura literaria no se indaga de manera directa sobre el orden de los acontecimientos en el discurso narrativo (la relación entre tiempo de la historia y tiempo del relato) ni sobre cadenas léxicas, categorías sobre las que sí se presentan progresiones en el apartado anterior. Sin embargo, como ya se comentó, el docente puede proponer otras acti-

vidades que sí lo hagan como, por ejemplo, ordenar cronológicamente algunos hechos previamente seleccionados de la historia, explicar las relaciones que establece el título con los hechos narrados, reconstruir el campo semántico de “cacería” a lo largo del texto, etcétera.

Actividades para relevar los aprendizajes en lectura de textos no literarios

A continuación, se presenta un conjunto de actividades para abordar la lectura de una noticia con el propósito de relevar algunos aprendizajes vinculados a la lectura de textos periodísticos. En el diseño de la actividad se han seleccionado las categorías presentadas en las progresiones que resultan particularmente observables a partir de este texto: la selección léxica, los recursos retóricos, el tratamiento del tema y el reconocimiento de opiniones.

Para esta propuesta se ha elegido una noticia sobre el triunfo del seleccionado de fútbol femenino en un partido de la Copa América en el año 2014. Esta elección responde al interés que suscita el tema del fútbol femenino (y su reciente profesionalización) a nivel social y entre los jóvenes; con la posibilidad que ofrece para trabajar en relación con otros textos, por ejemplo en el marco de la Educación Sexual Integral (ESI), y con la vigencia del tema, que habilita seguir su evolución a lo largo de los años.

El propósito de la lectura de noticias en el aula va mucho más allá de leer para estar informados; apunta, en realidad, a que los estudiantes adopten una mirada crítica sobre los medios, a invitarlos a leer para tomar distancia y reflexionar acerca de cómo se construye una representación de la realidad. Por ejemplo, en esta noticia en particular, el objetivo será observar cómo, desde los medios de comunicación, se construyen, se forjan y se consolidan estereotipos de género a través del vocabulario que se usa o el tema que se destaca más.

Pero ese objetivo nunca podría cumplirse leyendo una sola noticia. Para poder discutir sobre las construcciones que hacen los medios, es necesario, por ejemplo, leer la misma noticia a través de diarios distintos. Así se podrá adquirir herramientas de análisis que permitan a los estudiantes comparar, contrastar y analizar. Si bien la actividad que aquí se presenta es para que los alumnos la realicen de manera individual, es muy importante que esté enmarcada en una secuencia o proyecto de trabajo con textos periodísticos cuyo propósito de lectura esté pautado de antemano: leer con perspectiva de género, es decir, leer para observar y reflexionar acerca de cómo se representa a la mujer frente a los hechos que se cuentan, con qué palabras se la asocia, qué rol se le asigna (o re-asigna) en la sociedad. Es posible encontrar algunas noticias con esta temática en el capítulo final, **Situaciones didácticas e intervenciones docentes**.

La noticia que se ofrece a continuación salió publicada en la página web del diario deportivo *Olé* (de Argentina) en septiembre de 2014 en relación con la victoria del seleccionado femenino de fútbol argentino frente a Brasil en la Copa América que se disputó ese año en Ecuador⁵.

⁵ Consultado el 20/12/2019: www.bit.ly/2S5QvCd.

Consignas para el estudiante

Leé la siguiente noticia que salió publicada en el diario *Olé* en septiembre de 2014, en relación con la Copa América de fútbol femenino. Luego, resolvé las consignas que se presentan a continuación.

¿Baila, señorita?

La mendocina Estefanía Banini, la Messi del fútbol femenino, sacó de paseo a las brasileras en la Copa América y colaboró, con gol, meneío y todo, para el histórico 2-0 de la Argentina sobre las Verdeamarelas.

21/09/2014 - 11:21 | Olé | Selección

"Brasiiiiil, decime qué se sienteeee, que Estefi, te saque a bailaaaaar...".

Tiene 24 años y es mendocina. Y su belleza excede lo superficial. En la cancha, y más allá de sus ojos claros, también te pasa por arriba. Apodada como la Messi femenina, Estefanía Banini se ha convertido en el emblema del fútbol argentino en la Copa América de Ecuador. Y mucho más, cuando con su juego, y sus goles, humilló a la siempre poderosa selección de Brasil. Cómo habrá sido su movimiento de caderas que hasta la jueza le pidió que baje las revoluciones porque las vecinas la querían linchar...

Arrancó en el fútbol a los 6 años, en el club Cementista, integrando un conjunto de varones. Luego, ya entre chicas, vistió la camiseta de Las Pumas, equipo de su provincia, con el que trascendió incluso a nivel nacional. E internacional. Con la cercanía a favor, el Colo Colo, del otro lado de la Cordillera de Los Andes, le hizo un lugar. Con el equipo del Cacique, por caso, ganó la Libertadores 2012. Y la Universidad de Las Américas la becó en el profesorado de Educación Física. Incluso Chucky, como también la conocen, se pudo haber ido a jugar al fútbol de los Estados Unidos, profesional. Aunque se quedó en Chile y desde la Selección Argentina no dudaron. Por eso, en el Sudamericano, le dieron la 10. Y empezó a pagar.

Este sábado, en Azogues, ante una Brasil ya clasificada para el cuadrangular final (y con buena cantidad de suplentes, vale decirlo), fue parte de una hazaña para el fútbol femenino argentino, al colaborar con un 2-0 que también metió a las nuestras en el Top 4. Si bien el Scratch mantuvo el primer lugar de la zona, las chicas se prendieron fuerte, con nueve puntos, al segundo lugar (por diferencia de gol). Tras una jugada de pelota parada, a los 23', Aldana Cometti puso el 1-0 para las nuestras. En el complemento, Florencia Bonsegundo sufrió un penal y Estefanía puso el 2-0 definitivo.

Desde el miércoles se volverán a ver las caras cuando, además, se crucen con Colombia y el local Ecuador, quienes se metieron en la ronda final como mejores del grupo A. El viernes 26, otra vez, mano a mano con el Scratch. ¿A quién sacará a bailar la niña Estefi?

Las formaciones

Brasil 0: Andreia Suntaque; Poliana Barbosa, Bruna Benites, Beatriz Vaz; Tamires Dias, Andressa Cavalari, Francisleide Barbosa, Darlene Requera; Raquel Dos Santos (Goncalves) y Giovania Domingas (Silva). D.T.: Osvaldo Álvarez.

Argentina 2: Elisabeth Minning; Ariana Sanhs, Agustina Barroso, Aldana Cometti; Cecilia Ghigo, Mercedes Pereyra (Jaimes), Fabiana Vallejos, Florencia Bonsegundo (Larroquette), Karen Venica (Cabrera), Vanesa Santana y Estefanía Banini. D.T.: Ezequiel Nicosia.

Goles: PT 23' Aldana Cometti. ST 28' Estefanía Banini, de penal.

- 1) Transcribí del texto las palabras o frases que aluden a cuestiones tradicionalmente consideradas femeninas. ¿En qué partes del texto aparecen? ¿Para qué te parece que se incluyen?
- 2) ¿Con qué dos sentidos está usada la palabra “bailar” en el texto? ¿Cómo se retoma esto en la noticia?
- 3) Mencioná los dos temas centrales que se tratan en esta noticia. ¿Cuál de los dos aparece más destacado? ¿Para qué creés que el periodista decidió destacarlo?

Claves de corrección para los textos de los estudiantes

Junto con las claves que se presentan a continuación podrán leerse, en algunas de las consignas, ejemplos de respuestas de estudiantes que resultan interesantes para comentar y comparar la variedad de resoluciones posibles y sus alcances.

Cabe aclarar que frente a algunas consignas es posible que se encuentren pocas respuestas de nivel III ya que el grado de desafío que presentan es más propio del Ciclo Orientado. No obstante, se ha decidido incluirlas porque la progresión contempla también a quienes logran un mayor avance en cada aspecto evaluado, y a la vez, señala el rumbo con el objeto de ayudar a pensar intervenciones pertinentes para que los estudiantes realicen avances como lectores críticos de los medios de comunicación.

1. Transcribí del texto las palabras o frases que aluden a cuestiones tradicionalmente consideradas femeninas. ¿En qué partes del texto aparecen? ¿Para qué te parece que se incluyen?

SELECCIÓN LÉXICA		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Señala una serie de expresiones, la mayoría de las que están presentes en el texto, e indica dónde están ubicadas.	Señala una serie de expresiones del texto y las relaciona con el hecho de que se trata de una futbolista mujer (se resaltan las cualidades femeninas antes que las futbolísticas).	Relaciona la ubicación de las expresiones en el texto con el hecho de que se resaltan enfáticamente las cuestiones femeninas y/o identifica que esta forma de enunciar la noticia muestra cierta intencionalidad del enunciador o del medio de plantear (y reforzar) cuestiones de género.

A continuación, se presentan como ejemplos algunas respuestas de los estudiantes a esta consigna.

Ejemplo de respuesta de nivel I:

• "Baila Señorita?" en el título
• "Y su belleza excede lo superficial".
• "Y más allá de sus ojos claros".
• "La mendocina"
• "Messi femenina"

Ejemplo de respuesta de nivel II:

"Baila Señorita" aparece en el título.
Tiene 24 años y es mendocina y su belleza excede lo superficial". Aparece cuerpo de la noticia (párrafo 2).
"Asociada como la Messi femenina"
"Entre chicas, visitó la camiseta de Las Pumas". Aparece en el cuerpo de la noticia (párrafo 3).
Me parece que se incluyen para destacar a la protagonista del texto. Para que sepamos que están hablando de un ella.

La segunda respuesta presenta un avance respecto de la primera en tanto brinda una explicación de la presencia de las abundantes referencias femeninas que aparecen en la noticia: "para destacar a la protagonista del texto". En estos casos, el docente puede intervenir para hacer avanzar a los estudiantes hacia una interpretación más aguda, que correspondería al nivel III: *¿Cuáles de sus cualidades aparecen más destacadas? ¿Por qué te parece que es así?*

2. ¿Con qué dos sentidos está usada la palabra "bailar" en el texto? ¿Cómo se relaciona esta palabra con el armado de la noticia?

PROCEDIMIENTOS Y RECURSOS: la metáfora		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce dos sentidos de la palabra "bailar": uno relacionado con la danza y otro asociado al fútbol.	Relaciona los sentidos de la palabra con alguno de los hechos que se dan a conocer en la noticia (en relación con el triunfo de la selección argentina).	Reconoce que los dos sentidos de la palabra "bailar" están relacionados en el texto con el hecho de que la protagonista es una mujer y/o con la decisión del periodista de utilizar esta metáfora para dar estructura al texto: título, cita de cantitos del comienzo, cierre del texto.

Los siguientes son ejemplos de respuesta de esta consigna.

Ejemplo de respuesta de nivel I:

Es como jugar con pelota (en el sentido del Fútbol) y la otra es bailar (de música)

Ejemplo de respuesta de nivel II:

La palabra "bailar" en el título se usa para referirse a como la Messi femenina esquivaba a los jugadores de Brasil y para referirse a bailar que realizaba cuando estaba celebrando. Era palabra la usa la persona que escribió la noticia para referirse a que Estefanía, la Messi femenina, puso el 2-0 definitivo.

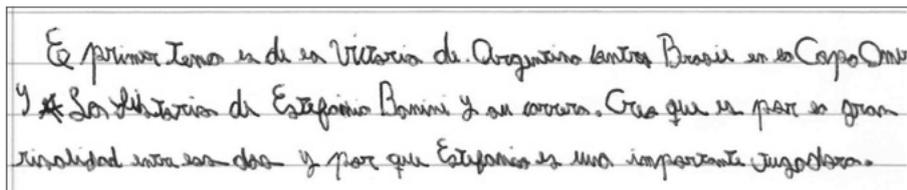
En estos ejemplos se observa que los estudiantes pueden reconocer el juego que plantea el periodista con la palabra "bailar", es decir, identifican con facilidad los dos sentidos del término con los que aparece vinculado en la noticia. Los estudiantes que se encuentran en el nivel II pueden, además, relacionar ambos sentidos con el triunfo de la selección argentina de fútbol femenino, es decir, hacer explícita la relación entre la presencia de ese juego de palabras y el contenido central de la noticia. Para que los estudiantes puedan avanzar hacia un nivel III, en el que establezcan la relación entre el juego de palabras y la estructura de la noticia y/o la intención del periodista, el docente puede pedirles que rastreen en la noticia las diferentes referencias a la música y al baile y/o que reparen en los estereotipos de género que se desprenden del título.

3. Mencioná los dos temas más importantes que se tratan en esta noticia. ¿Cuál de los dos aparece más destacado? ¿Para qué creés que el periodista decidió destacarlo?

TEMA: tratamiento del tema		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Reconoce que la noticia incluye datos y elogios a la jugadora Banini. Reconoce que la noticia refiere al desempeño de la selección en la Copa América 2014 (victoria ante Brasil, próximos encuentros ante Colombia y Ecuador).	Reconoce que, si bien el tema sobre el que se informa es el desempeño del seleccionado en la Copa, la información y valoración de la jugadora están presentadas con mucho énfasis.	Reconoce en la distribución temática de la noticia la intención del periodista de destacar los atributos futbolísticos de una jugadora en relación con su género.

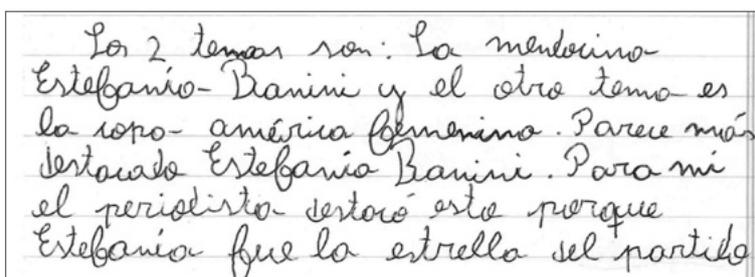
Se presentan aquí ejemplos de respuestas a esta consigna.

Ejemplo de respuesta de nivel I:



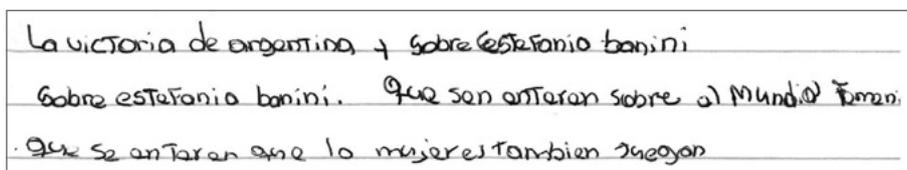
El primer tema es de la victoria de Argentina contra Brasil en el Copo 2014
y el otro tema es de Estefanía Banini y su carrera. Creo que se trata de gran
relevancia entre los dos y por que Estefanía es una importante jugadora.

Ejemplo de respuesta de nivel II:



Los 2 temas son: La medicina
Estefanía Banini y el otro tema es
la copa américa femenina. Parece más
destacado Estefanía Banini. Para mí
el periodista destacó esto porque
Estefanía fue la estrella del partido.

Ejemplo de respuesta de nivel III:



La victoria de Argentina y sobre Estefanía Banini
Sobre Estefanía Banini. Que se enteren sobre el Mundial Femeni
que se enteren que las mujeres también juegan

Los ejemplos permiten observar que en todos los casos los estudiantes logran identificar los dos temas desarrollados en la noticia. En la respuesta de nivel II, además, se reconoce el que aparece más destacado (“Parece más destacado Estefanía Banini”) y en la de nivel III, la intención del periodista en esa elección (“que se enteren que las mujeres también juegan”).

Como podrá observarse a partir del conjunto de actividades que se presenta en este apartado y de las respuestas de los estudiantes, la lectura crítica de la prensa busca “desarmar” el entramado entre el acontecimiento que se informa y las marcas de subjetividad del periodista. A partir de ese trabajo, el docente puede realizar nuevas intervenciones que inviten a reflexionar sobre las miradas que se construyen en el periodismo y el posicionamiento de los medios en relación con el tema, y de este modo hacer avanzar a sus estudiantes hacia un nivel más alto, como preparación para prácticas lectoras que se profundizarán en el Ciclo Orientado.

Escritura

Presentación

Tal como plantean las definiciones curriculares vigentes en la jurisdicción, la formación de los estudiantes como productores de textos a lo largo de toda la escolaridad, y particularmente en el Ciclo Básico de la escuela secundaria, implica ofrecer múltiples situaciones de escritura de textos pertenecientes a diferentes géneros, con variadas intencionalidades y dirigidas a destinatarios diversos, más o menos conocidos. Es decir, se trata de brindar oportunidades para escribir con distintos propósitos y en diferentes contextos: desde redactar para sí mismos listas, cuadros, recordatorios, apuntes, resúmenes,- hasta producir textos para otros, que tal vez se publiquen, y eventualmente entren en diálogo con otros lectores, incluso, más allá de la escuela. Cuando los textos se producen para que circulen socialmente, la escritura constituye un proceso que se inicia con una planificación, continúa con la puesta en texto que, por lo general, demanda revisiones y la producción de borradores (uno o más, según el caso), y, finalmente, llegar a la versión que se ofrecerá a los lectores porque se considera aceptable para los propósitos previstos.

Estas prácticas fundamentales que llevan a cabo los escritores denominados “expertos” muestran que la escritura es un acto altamente complejo. La producción de un texto demanda, durante ese proceso, la resolución de múltiples problemas que ponen en escena saberes acerca del mundo, del sistema de la lengua y del lenguaje que se usa para escribir, de la situación de comunicación y de la estructuración de los textos. La revisión de ese texto, mientras se lo va redactando y luego de finalizadas las distintas versiones, es una tarea ineludible, cuya inclusión permanente en las aulas permite mejorar las escrituras de los jóvenes.

Como se ha señalado en *Progresiones, Prácticas del Lenguaje para la escuela primaria*, se aprende a escribir escribiendo y esto es igualmente válido para la escuela secundaria. Es posible y deseable ofrecer a los jóvenes múltiples situaciones de escritura: escribir por sí mismos, escribir de a pares, en grupo, en situaciones colectivas, escribir por dictado al docente. Las oportunidades para diversificar estas experiencias de trabajo con la escritura conducen a genuinos avances en el aprendizaje que pueden evidenciarse en el mediano plazo y, con una mirada proyectiva, en el trayecto completo de la escuela secundaria. La escritura de un estudiante no puede considerarse representada en una actividad aislada que se pide en un momento determinado, sino en el conjunto diverso de situaciones de escritura que ha protagonizado a lo largo de los años en las aulas de su escuela, y más allá de ella.

La escritura, aunque lo parezca a simple vista, no es un acto enteramente solitario. Las personas nunca escriben (solo) para sí mismas, porque siempre hay un lector supuesto o una representación del destinatario. El lenguaje no es nada sin la dimensión dialógica que le es inherente (es sabido que no hay hablante adánico, dado que siempre se participa del gran diálogo social). Cuando alguien escribe, no inaugura un tema, sino que da respuesta a otros que han opinado sobre lo mismo, participa de un grupo de intercambio en el que se ofrece la oportunidad de contrastar ideas y aportar argumentos que puede que el lector no conozca. A la vez, cuando alguien escribe se sitúa en determinada perspectiva, sobre la que solo es posible pensar después de haber pensado con otros. Por otro lado, escribir en la escuela implica fundamentalmente establecer una relación imprescindible con la lectura, ya que es la práctica mediante la cual se entra en contacto con las características del lenguaje escrito que, luego, será necesario poner en acción en el momento de la producción.

Escribir es, por lo tanto, un valioso instrumento de reflexión y construcción de conocimiento que requiere una intención y un destinatario. Aprender a escribir tiene mucho que ver con la necesidad de mirar y entender la realidad, de organizarla y darle sentido. En la escuela secundaria, el empeño por enseñar a escribir no corresponde únicamente a la asignatura Lengua y Literatura, aunque en ella encuentre pleno sentido. Todas las disciplinas tienen diferentes propósitos, ámbitos de circulación y su repertorio de formatos discursivos para comunicarse. El buen desarrollo de instancias de trabajo con esos formatos discursivos pertinentes a cada asignatura repercute en las demás y se hace extensible a todas las materias de estudio y a todos los ámbitos de la vida social. Aunque este documento se centre en una asignatura, la responsabilidad sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura pertenece a todos los docentes de todas las asignaturas. Así, los estudiantes aprenden mejor cómo escribir si sus docentes comparten ideas sobre las escrituras que solicitan y establecen acuerdos acerca de las situaciones de escritura deseables para cada año del trayecto escolar en la secundaria. Esta dimensión institucional, en términos de decisiones conjuntas y debatidas acerca de lo que se escribe en la escuela a menudo es dejada a un lado en la secundaria, perdiéndose así una ocasión para darle sentido a la escritura como práctica social en un contexto evidente y claro para los estudiantes.

Cuando la escritura vive en las aulas de secundaria, los estudiantes comienzan a percibir que producir textos no es una actividad espontánea que se realiza “de un tirón”, sino que inician un camino en el que son conscientes de que los textos se construyen a partir de reflexiones sobre la situación comunicativa de la que se participa, a partir de notas que se toman, pequeños bosquejos, borradores y revisiones. También, en ese camino, los jóvenes se acostumbran cada vez más a la idea de que escribir, como se ha señalado antes, implica releer, implica ser leído por otros antes de llegar a una versión final, implica reformular lo escrito, modificarlo, ajustarlo y, a veces, desecharlo frente a mejores opciones de resolución.

Progresión en escritura

En este apartado se presentarán algunas progresiones de aprendizajes de escritura para el nivel secundario. Para ello se tendrá en cuenta el enfoque de enseñanza expresado en las definiciones curriculares de la Ciudad de Buenos Aires, de modo tal que las progresiones puedan observarse en el marco del aprendizaje de los contenidos propuestos para primero y segundo año, considerada como una primera etapa en la trayectoria escolar de los jóvenes.

Al igual que lo planteado para el eje Lectura, para que un docente pueda visualizar los avances que realizan sus alumnos con el fin de (re)orientar el proceso de enseñanza y de aprendizaje es importante detenerse en qué es progresar en escritura. En este sentido, es importante recuperar que la progresión en la escritura siempre deberá concebirse en relación con las situaciones didácticas propuestas. Si, como se señaló en el apartado anterior, los estudiantes fueron participando de situaciones de escritura guiadas por un propósito, con un destinatario claro y enmarcadas en un ámbito de circulación social valioso y significativo para ellos como integrantes de la comunidad educativa a la que pertenecen y como ciudadanos; si en la escuela se instalaron distintos modos de planificar los textos que se solicitan; si durante el proceso de producción fueron acompañados por el docente y sus compañeros como pares que leen y comentan esos escritos para revisarlos y mejorarlos en función del propósito tenido en cuenta, es posible afirmar que progresar en la escritura es:

- Desde el punto de vista contextual: tener en cuenta las coordenadas centrales de la situación retórica (género, propósito, destinatario, ámbito de circulación), es decir, que se respete la adecuación.
- Desde el punto de vista discursivo: poder producir textos coherentes, cada vez más cohesivos, con una lógica que contemple una estructuración propia de un texto y no de una acumulación de frases o párrafos.
- Desde el punto de vista estilístico: producir textos con un repertorio cada vez más amplio y preciso de palabras y términos, con manejo de sus sinónimos y antónimos, hiperónimos e hipónimos; utilizar determinados recursos discursivos en función del efecto que se quiere producir en el lector y en los conocimientos que se presupone que tiene sobre el tema del texto.
- Desde el punto de vista normativo: producir textos que respeten las reglas morfosintácticas y ortográficas de la lengua, así como también aquellas convenciones genéricas que se mantienen estables.

En síntesis, progresar en escritura es comenzar a producir textos atendiendo a diferentes aspectos que van desde lo contextual a lo convencional, pasando por cuestiones discursivas y estilísticas clave de las que depende el sentido de aquello que podrá circular socialmente y cobrar nuevos sentidos en los posibles lectores. En su tarea de producción, los escritores denominados “expertos” vuelven una y otra vez a estos aspectos, sabiendo que un texto solo está finalizado cuando se considera aceptable para otros. Pero, además, progresar en escritura es aprovechar los intercambios con pares mientras se escribe, usar la planificación para hacer avanzar el texto o modificarlo, recurrir a fuentes para resolver problemas que surgen en la puesta en texto.

Si bien no hay pretensión de exhaustividad en las progresiones propuestas, dado que no hay un solo modo o una sola vía para progresar en escritura, para la definición de las progresiones se han seleccionado aquellos aprendizajes que pueden relevarse en situaciones en que los estudiantes escriben por sí mismos y de manera individual. De esta manera, se sostiene el mismo criterio adoptado en la elaboración de las *Progresiones* para la escuela primaria.

Las progresiones toman contenidos centrales del currículum que permiten un recorte propicio para observar el progreso de los aprendizajes de los estudiantes en diversos aspectos que hacen a su producción escrita. En el caso de los textos literarios, se considera la escritura de una versión de un texto narrativo, y en el caso de los textos no literarios, se toma como referencia la escritura de una reseña.

Progresión de los aprendizajes en escritura de textos literarios: versión de un texto narrativo

Para observar la progresión de los aprendizajes en la escritura de textos literarios, se considera la elaboración de una nueva versión de un texto narrativo analizado previamente. En esta propuesta de escritura, los estudiantes no deben inventar la trama, sino versionarla. Cabe aclarar que se dejan de lado para este caso las resoluciones que impliquen un abordaje paródico, dado que focalizan en cuestiones que no permiten capturar la progresión aquí elaborada y porque se considera una práctica más propicia para el Ciclo Orientado de la escuela secundaria. En ese sentido, en el Ciclo Básico, el foco se encuentra en cómo volver a contarla teniendo en cuenta contenidos vinculados a la narrativa, lo cual implica producir un nuevo texto, pero también leer e interpretar el texto fuente a partir del cual realizarán esa producción. De este modo, se puede apreciar en un contexto de evaluación qué recursos toman en cuenta para armar el nuevo relato. A su vez, se trata de una situación habitual de escritura en las aulas de primero y segundo año de la escuela secundaria, dado que son propuestas que permiten reflexionar sobre la narración desde la práctica, por medio de un cambio de punto de vista narrativo (cambio de persona y focalización), un cambio de perspectiva (por ejemplo, una versión feminista, una versión de otra época), el cambio de algún elemento o episodio específico, el cambio de destinatario (por ejemplo, un niño o una persona de otra cultura y/o de otro tiempo), lo cual permite que las decisiones que se toman

en la puesta en texto apelen a cuestiones centrales de narrativa. Así, la elaboración de una nueva versión permite observar el avance de los estudiantes en algunos de sus aprendizajes como productores de cuentos.

En la siguiente tabla se presentan las progresiones de aprendizaje para la producción de una nueva versión de un texto narrativo, organizadas según diferentes aspectos a analizar. En primer lugar, se aborda la coherencia textual en dos dimensiones (la distancia con respecto a la organización del texto fuente y la estructuración de la nueva versión); la voz narrativa del texto; los recursos literarios puestos en juego en la versión; la cohesión textual en tres elementos específicos (las supresiones o sustituciones, la conexión por medio de organizadores y conectores, y la conexión por medio de la puntuación). Otros aspectos, que también le otorgan características cohesivas a los textos, están separados: es el caso de la sintaxis oracional y la correlación verbal. Por último, se encuentra la ortografía, dentro de la cual se incluye la tildación. Con respecto a la adecuación, se trata de un aspecto fundamental de la producción de textos, pero para observar su aprendizaje discriminado en niveles es necesario relacionarla con los demás aspectos, por ese motivo no aparece en una tabla propia.

COHERENCIA TEXTUAL		
Distancia con respecto a la organización del texto fuente		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Organiza la nueva versión replicando la organización textual del texto fuente.	Organiza la nueva versión replicando en algunas partes la organización del texto fuente y distanciándose en algunos pasajes, por ejemplo, en descripciones o diálogos (si los hubiera).	Organiza la nueva versión distanciándose de la original y ofreciendo alternativas tanto en los pasajes en los que hay descripciones o diálogos (si fuera el caso), como en los que avanza la trama desde la voz narrativa.
COHERENCIA TEXTUAL		
Estructuración de la nueva versión		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Estructura el contenido con algunas omisiones o saltos narrativos que impiden que la nueva versión cobre autonomía con respecto a la original.	Estructura el contenido ofreciendo toda la información necesaria para reconstruir la historia narrada.	Estructura el contenido ofreciendo toda la información necesaria para reconstruir la historia narrada y agregando algunos detalles necesarios para el punto de vista construido.
VOZ DEL TEXTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza una voz narrativa semejante a la del texto original, replicando fraseos y estructuras sintácticas.	Utiliza una voz narrativa que por momentos se distancia del texto original y reelabora su lenguaje en función del nuevo punto de vista.	Utiliza una voz narrativa que se distancia del texto original y reelabora su lenguaje con recursos que evidencian el nuevo punto de vista construido.

RECURSOS LITERARIOS		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Si la versión incluye diálogos, hay pocos cambios del centro de referencia enunciativa con respecto al texto fuente.</p> <p>Utiliza términos propios del léxico de la versión en una zona del texto y en otras se apega al léxico del texto fuente.</p> <p>Incluye poca o ninguna caracterización del marco espaciotemporal de la versión (si la versión cambia de marco), y muy breves descripciones de personajes, lugares u objetos.</p>	<p>Si la versión incluye diálogos, el texto exhibe algunas modificaciones con respecto al centro de referencia enunciativa sin llegar a ser sistemáticas</p> <p>Utiliza términos propios del léxico de la versión en diversas partes del texto.</p> <p>Incluye caracterización del nuevo marco espaciotemporal de la versión (si fuera el caso), y algunas descripciones para caracterizar personajes, lugares y objetos.</p>	<p>Si la versión incluye diálogos, se instalan en un nuevo centro de referencia enunciativa, incluso aportando elementos propios de la nueva versión.</p> <p>Utiliza variados términos propios del léxico de la versión, así como otros recursos del lenguaje figurado: metáforas, analogías, comparaciones, imágenes visuales, etc.</p> <p>Incluye caracterización del nuevo marco espaciotemporal de la versión, y descripciones para caracterizar personajes, lugares y objetos, algunas de las cuales son clave para el desarrollo narrativo de la versión.</p>
COHESIÓN TEXTUAL Supresiones o sustituciones		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Realiza repeticiones innecesarias a lo largo de los párrafos.</p>	<p>Utiliza sinónimos y frases de sentido equivalente para evitar repeticiones innecesarias.</p>	<p>Utiliza pronombres, elipsis, incorpora e incluye variantes para evitar repeticiones innecesarias, formando cadenas referenciales que facilitan/acompañan la lectura.</p>
COHESIÓN TEXTUAL Conexión por medio de organizadores y marcadores textuales pertinentes		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Incluye organizadores textuales y marcadores temporales de manera reiterativa y/o con poco repertorio.</p>	<p>Incluye organizadores textuales y marcadores temporales pertinentes.</p>	<p>Incluye variedad de organizadores textuales y marcadores, además de los temporales, para acompañar el avance de la trama narrativa.</p>

COHESIÓN TEXTUAL Conexión por medio de la puntuación		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza la puntuación para demarcar las oraciones.	Utiliza el punto y aparte para demarcar algunos episodios narrativos clave.	Utiliza la puntuación como un recurso para organizar los episodios narrativos.
SINTAXIS ORACIONAL		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza una sintaxis oracional con errores a nivel de sintagma (concordancia, preposiciones).	Utiliza una sintaxis oracional correcta, aunque con poca variación en las estructuras empleadas.	Utiliza una sintaxis oracional correcta y variada.
CORRELACIÓN VERBAL		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza el pretérito perfecto simple en la mayoría de los verbos. Alterna el uso de verbos en pretérito y presente, sin sostener el eje temporal.	Utiliza la correlación verbal con algunos problemas en el sostenimiento del eje temporal elegido.	Utiliza correctamente la correlación verbal, respetando el eje temporal elegido (presente histórico o la alternancia entre tiempos de la narración con eje en pretérito).
ORTOGRAFÍA (incluye mayúsculas y tildación)		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Comete varios errores de ortografía en palabras de uso frecuente que requieren una revisión del texto y un repaso de la normativa.	Respeto la mayoría de las convenciones ortográficas, cometiendo errores que son comunes en una primera puesta en texto, por ejemplo: ausencia de tildación de verbos en pretérito perfecto simple en la narración.	Respeto las convenciones ortográficas. Comete errores aislados o en palabras poco frecuentes.

Progresión de los aprendizajes en escritura de textos no literarios: reseña

En cuanto a la escritura de textos no literarios, se ha seleccionado la situación de escritura de una reseña breve porque se trata de una propuesta que presenta continuidad curricular desde primer ciclo de la escuela primaria hasta los últimos años de la secundaria, ya que implica dar cuenta de la lectura literaria e invitar a otros a sumarse a la comunidad de lectores.

En primer lugar, se presenta la progresión en relación con la coherencia textual en dos dimensiones –la organización de la información y la progresión temática del contenido– y con la voz narrativa del texto. Luego, al igual que con el texto literario, se incluyen las progresiones en relación con la cohesión textual en tres elementos específicos: las supresiones o sustituciones, la conexión por medio de organizadores y conectores, y la conexión por medio de la puntuación. Las siguientes progresiones abordan la sintaxis oracional y la correlación verbal, aspectos que también le otorgan características cohesivas a los textos. Por último, se presenta una progresión para ortografía, dentro de la cual se incluye la tildación. Tal como ya se ha dicho, el análisis de los niveles de logro en adecuación debe realizarse en relación con los demás aspectos.

COHERENCIA TEXTUAL Organización de la información		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
En la organización de la reseña predominan los párrafos o fragmentos que se dedican al contenido de la obra y hay poca presencia de la opinión del reseñador.	En la organización de la reseña comienza a balancear fragmentos de recapitulación de la obra con otros fragmentos que expresen su opinión como reseñador.	En la organización de la reseña equilibra el tratamiento de la recapitulación de la obra y la expresión de su opinión y, además, realiza en los diversos fragmentos aperturas y cierres que atraen la atención del lector.
CONTENIDO. COHERENCIA TEXTUAL. PROGRESIÓN TEMÁTICA		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Estructura el contenido sin hilo entre la parte narrativa y la argumentativa, sin evidenciar fundamentos respecto de la calidad de la obra reseñada, incluso narrando en la parte argumentativa.	Estructura el contenido en función de un hilo que va desde la descripción/renarración de la obra hacia la apreciación sobre ella.	Estructura el contenido en función de un hilo que va desde la descripción/renarración de la obra hacia la apreciación sobre ella, incluyendo comentarios analíticos que apuntan a relacionar la obra con otras lecturas del mismo género o del mismo autor.
VOZ DEL TEXTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza una voz más cercana a la de un trabajo escrito escolar con destinatario docente que a la de un reseñador que participa con sus saberes de una comunidad de lectores. Introduce la opinión utilizando fórmulas básicas como “me gustó” / “no me gustó”.	Utiliza una voz que recapitula y recomienda la obra a otros lectores, apelando a algunas pocas categorías de análisis, frases y palabras que expresan valoraciones.	Utiliza una voz que recapitula y recomienda la obra y se posiciona a sí misma como lectora, apelando a varias categorías de análisis y adjetivos valorativos, para enfatizar los efectos que la obra puede producir.

COHESIÓN TEXTUAL Supresiones o sustituciones		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Realiza repeticiones innecesarias a lo largo de los párrafos.	Utiliza sinónimos y frases de sentido equivalente para evitar repeticiones innecesarias.	Utiliza pronombres, elipsis e incorpora variantes para evitar repeticiones innecesarias, formando cadenas referenciales que facilitan y acompañan la lectura.
COHESIÓN TEXTUAL Conexión por medio de organizadores y marcadores textuales		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Incluye pocos organizadores textuales y marcadores argumentativos. Utiliza principalmente marcadores temporales para la parte narrativa.	Incluye algunos organizadores textuales, marcadores temporales para la parte narrativa y algunos marcadores argumentativos.	Incluye variedad de organizadores textuales, marcadores temporales y argumentativos para captar la atención del lector y orientar la lectura.
COHESIÓN TEXTUAL Conexión por medio de la puntuación		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza la puntuación para demarcar las oraciones.	Utiliza el punto y aparte para demarcar algunos párrafos narrativos de aquellos que avanzan hacia la argumentación.	Utiliza la puntuación como un recurso para organizar con claridad los párrafos narrativos y los argumentativos.
SINTAXIS ORACIONAL		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Utiliza una sintaxis oracional con errores a nivel de sintagma (concordancia, preposiciones).	Utiliza una sintaxis oracional correcta, aunque con poca variación en las estructuras, sobre todo, en la parte argumentativa.	Utiliza una sintaxis oracional correcta y variada, incluso en la parte argumentativa.

CORRELACIÓN VERBAL		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>En la parte narrativa, utiliza en la mayoría de los casos los tiempos del pretérito y sin sostener el eje temporal elegido, alternando con frecuencia con el presente.</p> <p>En la parte argumentativa, la temporalidad remite a la narrativa y en muy poca medida a los tiempos del comentario.</p>	<p>En la parte narrativa, utiliza la correlación verbal con algunos problemas en el sostenimiento del eje temporal elegido.</p> <p>La parte argumentativa presenta una temporalidad propia, vinculada al comentario.</p>	<p>En la parte narrativa, utiliza correctamente la correlación verbal, respetando el eje temporal elegido (presente histórico o tiempos del pretérito).</p> <p>En la parte argumentativa, la temporalidad remite a los tiempos del comentario, desplegando variedad de recursos vinculados a la construcción de la subjetividad.</p>
ORTOGRAFÍA (incluye mayúsculas y tildación)		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Comete varios errores de ortografía en palabras de uso frecuente que requieren una revisión del texto y un repaso de la normativa.</p>	<p>Respeto la mayoría de las convenciones ortográficas; solo comete errores que son comunes en una primera versión, por ejemplo: ausencia de tildación de verbos en pretérito perfecto simple en la parte narrativa de la reseña.</p>	<p>Respeto las convenciones ortográficas. Comete errores aislados o en palabras poco frecuentes.</p>

Actividades para relevar los aprendizajes

Actividades para relevar los aprendizajes en escritura de textos literarios

En este apartado se presenta una actividad de escritura de texto literario: la producción de una nueva versión de un mito, con un cambio de punto de vista en la voz de la narración.

La elección de esta propuesta responde a diversas razones: por un lado, versionar, como ya se ha dicho, es una actividad de escritura en la que el trabajo creativo está puesto al servicio de la toma de algunas decisiones textuales y no en relación con la invención de una nueva historia y, en ese sentido, ofrece mejores oportunidades de capturar avances en categorías propias de la escritura. Por otro lado, el mito y los relatos orales son textos sumamente frecuentados en la escuela desde el nivel primario y, tal como lo señalan los documentos curriculares, adecuados para el Ciclo Básico de la escuela secundaria. Finalmente, la propuesta ofrece también la posibilidad de integrar esta actividad al trabajo con la ESI, ya que trabajar el cambio de punto de vista (y perspectiva) en la narración dará oportunidad de conversar y ahondar en cuestiones como los roles de varones y mujeres y la concepción de mundo que hay detrás de la mitología clásica.

Por limitaciones del documento y de la finalidad que este persigue, aquí se presenta una consigna descontextualizada de la propuesta didáctica que la incluiría y le daría sentido en el aula. Sin embargo, de acuerdo con el enfoque de enseñanza vigente para la jurisdicción, es imprescindible que la propuesta de escritura que se plantea se encuentre enmarcada en un trabajo más completo. Así, para que la aplicación de esta consigna sea más provechosa tanto para estudiantes como para docentes, se recomienda que se haya transitado la lectura (en variadas situaciones) de mitos de diversas culturas y se haya tenido la oportunidad de conocer qué significa versionar un texto (no solo mitos: también se puede analizar, por ejemplo, en los clásicos infantiles qué retoma y en qué se distancia cada versión del original). Desde el punto de vista del proceso de producción, enriquecerá la experiencia elaborar el plan de escritura (con el docente, entre pares), hacer un trabajo de análisis de personajes (provechoso a la hora de elegir la voz para hacer la nueva versión), etc. Es recomendable, asimismo, que los textos resultantes de la actividad puedan ser revisados, mejorados a partir de la lectura y comentario tanto del docente como de los pares, para llegar a una versión más acabada.

Mito para versionar

Antes de la consigna, se ofrece una versión de un clásico mito griego, “Orfeo y Eurídice”.

Orfeo y Eurídice

Orfeo era un músico muy apasionado, que tocaba la lira de una manera tan bella y seductora que todas las criaturas (mortales e inmortales) que escuchaban su música se sentían cautivadas, atraídas. En los numerosos viajes que el músico realizaba, movido por su inmensa curiosidad, sumaba más y más admiradores y amantes de su arte.

Cuenta la historia que un día, mientras Orfeo vagaba por los bosques, se cruzó con una bella ninfa llamada Eurídice. El joven, al verla, se enamoró de ella y la conquistó, por supuesto, con su música. Fue tan apasionado el amor entre ellos que, pasado muy poco tiempo, se casaron.

Pero la época de felicidad entre los jóvenes se vio interrumpida bastante pronto. Un día, en uno de los paseos de Eurídice, un pastor llamado Aristeo intentó poseerla y comenzó a perseguirla violentamente. La ninfa, de inmediato, intentó huir y fue entonces cuando una serpiente mordió su pie. Eurídice murió inmediatamente. Cuando Orfeo se enteró de la muerte de su amada, fue enorme el dolor que sintió. Pero la pena no lo dejó inactivo; al contrario, tomó una decisión muy valiente y arriesgada: ir él mismo al Hades (el lugar donde habitan las almas de los muertos) para rescatar a Eurídice.

En las puertas del inframundo hay un feroz guardián, un perro enorme de tres cabezas, llamado Cancerbero. Su función es prohibir que los muertos se escapen y que los vivos ingresen. Sin embargo, hubo algo que debilitó toda la ferocidad del guardián: la música de Orfeo. Cuando el joven tocó la lira delante de Cancerbero, este le permitió pasar al reino de los muertos.

Una vez adentro, Orfeo se entrevistó con Hades y Perséfone (los señores del inframundo) y les contó a qué había ido:

–Vengo a recuperar a mi amada, Eurídice –les suplicó mientras empezaba a tocar la lira.

–Te lo concederemos –dijeron los dioses, seducidos por la música y las palabras de amor– pero con una condición: deben salir sin mirarse en el camino ni una sola vez. Si no cumplen, Eurídice se quedará para siempre con nosotros en el mundo subterráneo.

Orfeo y Eurídice emprendieron el camino para salir del inframundo, vieron imágenes muy penosas, tuvieron dudas, estuvieron muchas veces tentados de mirarse y lo evitaron, caminaron largamente. Cuando estaban muy cerca de la salida, a solo unos pasos, Eurídice dio un suspiro de alivio, de alegría. Al escucharla, Orfeo no pudo resistirse y la miró, incumpliendo la promesa hecha. En ese mismo instante, frente a sus ojos, el joven vio cómo su amada se desvanecía, perdía cuerpo, desaparecía, tan pronto que no le fue posible retenerla entre sus brazos.

Orfeo, profundamente desesperado y apenado, durante siete días y siete noches intentó volver a entrar al Hades a pedir por Eurídice, pero esta vez todos se lo negaron rotundamente. Una vez que se resignó a su difícil pérdida, decidió vagar por los bosques solo, acompañado únicamente por su lira y su música.

Versión de Mariela Piñero

Consignas para el estudiante

Elaborará una nueva versión del mito propuesto. A partir de estos trabajos vamos a producir una antología que se publicará en el blog de la escuela.

En tu texto, tenés que adoptar un punto de vista diferente del original. Para ello, elegí un personaje como centro/eje para organizar el relato. Luego decidí si vas a:

- a) emplear un narrador en tercera persona, que conozca en detalle al personaje que elegiste; o
- b) emplear un narrador en primera persona, que sea la voz de ese personaje.

Elaborar una nueva versión implica apropiarse del texto y necesariamente realizar cambios (se puede alterar el orden en que se narran los hechos, pueden aparecer nuevas valoraciones de personajes y/o sucesos; se pueden ampliar zonas o pasar por alto o agregar algunos detalles). Sin embargo, los hechos centrales de la historia original deben mantenerse, para que se trate de una posible versión de un mismo texto (y no de un texto simplemente inspirado en otro). Tené en cuenta esto a la hora de elegir el personaje en que vas a centrar tu versión.

Claves de corrección para los textos de los estudiantes

A continuación, se presenta una clave de corrección elaborada a partir de lo descrito en las progresiones de aprendizaje en escritura de textos literarios. Para el análisis de estas producciones se han seleccionado las dimensiones que resultan más pertinentes: organización, contenido y voz del texto. Por un lado, en este caso, estas tres dimensiones permiten relevar la adecuación a la consigna. Por otro, son los aspectos en los que el análisis de producciones puede ofrecer mayor interés para los docentes.

Es interesante señalar que el nivel III de algunas dimensiones puede representar una complejidad tal que para muchos estudiantes será posible de lograr recién después de varias situaciones de enseñanza de la escritura. No obstante, es importante que el docente lo tenga presente en el Ciclo Básico para dirigir sus intervenciones de enseñanza. Es posible, también, que ese nivel sea alcanzado por más alumnos si la secuencia en que se enmarca la escritura orienta el trabajo con precisión o si el docente interviene en ese sentido durante el proceso de revisión y reescritura.

ORGANIZACIÓN		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Replica la organización textual del texto original: repite el orden y función de los párrafos, incluye descripciones casi idénticas.</p> <p>Presenta a los personajes y a los sucesos en el mismo orden en que están en el texto.</p>	<p>Replica en algunas partes la organización textual del texto original y se distancia en algunos pasajes; desarrolla más o ahonda menos en alguna descripción del original en función del punto de vista adoptado o de decisiones respecto del contenido.</p> <p>Suprime aquellos episodios que no son adecuados al punto de vista adoptado, por ejemplo, porque el personaje elegido no los podría haber vivido.</p>	<p>Organiza todo el texto en función del cambio de punto de vista. Se reordenan los sucesos que están en el original, se jerarquizan, se incluyen nuevos o se quitan algunos.</p>
CONTENIDO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>El texto presenta algunas omisiones o saltos narrativos que afectan la lógica de la secuencia de acciones de la nueva versión: se omite, por ejemplo, la causa de que Eurídice llegue al inframundo y luego se da por sabida; o se saltea en la presentación de Orfeo su condición de músico encantador y queda sin explicación el hecho de que cautive a Hades y Perséfone.</p>	<p>El texto presenta todos los núcleos narrativos que permiten reconstruir la historia original. Si bien el texto presenta diferencias con el original (por ejemplo, puede estar contado por o desde Eurídice), no se introducen variantes de contenido pertinentes al cambio de punto de vista.</p>	<p>Agrega u omite algunos núcleos narrativos adecuados en función del punto de vista adoptado. Presenta, por ejemplo, una variación en la acción de un personaje y eso cambia la resolución del mito.</p>
VOZ DEL TEXTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
<p>Utiliza una voz narrativa semejante a la del texto original. Coinciden las valoraciones, el fraseo en descripciones o en narración de acciones.</p> <p>El narrador puede ser una primera persona o una tercera (puede estar narrado, por ejemplo, por Orfeo o desde Orfeo), pero no se evidencia construcción del punto de vista (no hay marcas del lenguaje que den cuenta de su perspectiva, por ejemplo).</p>	<p>En algunos momentos del texto, utiliza un narrador que se diferencia del original, reelaborando el estilo para mostrar el punto de vista. Al introducir un cambio de contenido, por ejemplo, lo hace con palabras que acercan la voz al punto de vista.</p>	<p>En todo el texto, utiliza una voz narrativa que es diferente de la original, construyendo con el estilo elegido el punto de vista adoptado.</p>

Análisis de los textos de los estudiantes

Para mostrar el funcionamiento de las claves de corrección, se presentan a continuación algunos textos de estudiantes junto con su análisis y comentario. La variedad de resoluciones que pueda surgir está relacionada con diversas cuestiones: por ejemplo, las intervenciones docentes durante el proceso de escritura, el grado de conocimiento del género, las situaciones de lectura y escritura que hayan transitado.

Primer ejemplo

Me llamo Eurídice soy una ninfa, vivo en el bosque. Mientras caminaba conocí a Orfeo y me conquistó por su música, nuestro amor era tan apasionado y pasó muy poco que nos casamos.

Un día: después caminaba y un pastor llamado Aristeo me intentó pasear y comenzó a perseguirme violentamente. Pero de inmediato intenté huir y fue entonces cuando una serpiente me mordió mi pie. Yo morí inmediatamente. Cuando Orfeo se enteró de mi muerte, fue enorme el dolor que sintió. Pero la pena no lo dejó inactivo; al contrario tomó una decisión muy valiente y arriesgada: ir el mismo al Hades para rescatarme.

En las puertas del inframundo había un feroz guardián y un perro enorme de tres cabezas, llamado Cancerbero. Su función es prohibir que los muertos se escapen y que los vivos ingresen. Sin embargo, hubo algo que debilitó toda la ferocidad del guardián: la música de Orfeo. Cuando Orfeo tocó la lira delante de Cancerbero, lo permitió pasar el reino de los muertos.

Una vez adentro, Orfeo se entrevistó con Hades y Perséfone y les conto a que había ido.

-Vengo a recuperar a mi amada- les suplico

-Te lo concederemos -dijeron los dioses seducidos por la música y las palabras de amor. ^{pero deben salir sin riarce a} ~~conce se quedara.~~

Orfeo y yo emprendimos el camino para salir del inframundo, vimos imágenes muy penosas, tuvimos dudas, estuvimos muchas vecez tentados de mirarnos y lo evitamos. Al escuchar a Orfeo no pude resistir a verlo y lo mire, incumplenda la promesa)

Desde la primera línea del texto, se puede observar un cambio de narrador respecto del original. La nueva versión está narrada, en primera persona, por Eurídice. Este cambio de narrador se sostiene correctamente a lo largo de todo el texto en las personas gramaticales de verbos y pronombres. El hecho de ser narrado por Eurídice muestra la intención de construir un nuevo punto de vista. Esto hace que se introduzcan algunas decisiones acertadas respecto del contenido del texto: por ejemplo, suprimir toda la información del último párrafo, en que se mencionan acciones que Orfeo realiza una vez que abandona el inframundo. Sin embargo, no se articula en todo el texto el grado de conocimiento del narrador-personaje: se detallan como en el original escenas que vive Orfeo, como las aventuras de la entrada al inframundo, y que, por consiguiente, no están al alcance del conocimiento de Eurídice. En definitiva, no se avanza en la construcción de una nueva voz, diferente de la del original, por ejemplo, un narrador que valore lo que sucede de una manera distinta, con un lenguaje distinto, etc. Por eso, se trata de un texto que en cuanto al manejo de la voz se ubica en el nivel I. Lo mismo ocurre en cuanto a la organización: se puede ver que sigue párrafo a párrafo al original, incluidos los diálogos (a excepción de la síntesis de los dos primeros párrafos del original en uno y la supresión del párrafo final: ambos cambios se deben a cuestiones de contenido).

Para cumplir la consigna, el estudiante parece haber tomado dos decisiones: la que se comentó arriba, respecto de la voz, y otra respecto del contenido, cuyo desarrollo lleva a ubicar al texto en un nivel II respecto de esa dimensión. La nueva versión presenta todos los núcleos narrativos necesarios para reconstruir la historia original y además introduce un cambio. Es Eurídice la que incumple la condición de Hades y mira a Orfeo antes de salir. Si bien este cambio no llega a dar como resultado una verdadera nueva versión, porque es mínimo y se concentra en la última oración, el texto acierta en una modificación que es consecuencia de la incorporación de ese cambio: en el final, se puede suponer que, una vez que observa a su amado, Eurídice muere y, por lo tanto, como ella es la que cuenta, allí el texto tiene su punto final.

A modo de síntesis, en este texto el estudiante aborda la consigna y demuestra que conoce cuáles son los aspectos del texto en los que debe tomar decisiones para trabajar en un cambio de punto de vista, aunque no logre concretarlas totalmente. En virtud de los aciertos que se presentan, el docente podría orientar la revisión en varios sentidos: pensar cómo incorporar otros cambios en el contenido que hagan más evidente la modificación del punto de vista, explorar cómo podría ser el lenguaje de Eurídice o qué podría pensar ella de determinados sucesos que le ocurren.

Segundo ejemplo

~~Orfeo y Euridice~~ ---

Soy un músico y me llamo Orfeo, toco la lira muy bien, cada vez que escuchan mi música se sienten cautivados. Hago bastantes viajes, a lo que cada vez tengo más admiradores de mi arte.

Un día estaba caminando por los bosques, encontré a una bella joven que se llamaba Euridice, al verla me enamore de ella y la conquisté con mi música. Tú vimos un amor muy apasionado que en muy poco tiempo nos casamos.

Mi amada fue hacer un paseo, pero un pastor empezó a acosarla, ella intentó huir de él, pero en el intento una serpiente le mordió el pie y murió inmediatamente. Cuando me enteré de la muerte de Euridice me llenó de dolor, pero había tomado una decisión, ir al inframundo para rescatarla.

Cuando llegue al inframundo habian dos górgolas gigantes que prohibian el paso, pero al tocar mi lira los devilito y pude pasar. Una vez que estaba adentro, me entrevistaron Hades y Perséfone.

- Vengo a recuperar Euríce - Hades y Perséfone se negaban con la cabeza - Por favor, se los suplico - Mientras tanto empecé a tocar mi lira -

- Esta bien - dijo Hades convencido por mi música -

- Pero con una condición: no debes mirarla hasta que salgan ambos de aquí - había dicho Perséfone -

- Esta bien, prometo no mirarla hasta que salgamos - dije en una forma vacilante -

Antes de que Eurídice apareciera, rompi un pedazo de mi remera para utilizarlo como una venda para los ojos, por las dudas de que la emoción

me confrole, por suerte eso no paso y pudimos salir del inframundo sanos y a salvo.

Intentamos seguir nuestras vidas con normalidad, aún así hicimos la denuncia hacia el pastor que acoso a mi esposa y lo metieron preso.

No tuvimos más problemas y pudimos formar una familia con tranquilidad y felicidad.

Este segundo texto tomado como ejemplo, en cuanto a su organización, se apega en líneas generales a la estructura del texto original. Sin embargo, hay dos razones para pensar que en esta dimensión puede ser ubicado en el nivel II. El diálogo que sostienen Orfeo, Hades y Perséfone es, en la nueva versión, un poco más extenso e incluye algunas valoraciones del narrador que merece la pena destacar: “dije en una forma valiente” o “Hades y Perséfone negaban con la cabeza”. Este trabajo con la escena del diálogo supone una reorganización del texto que podría ser puntapié inicial de un trabajo posterior en el que se oriente al estudiante para que este tipo de intervenciones se extiendan a otras zonas del relato. El final del texto (lo que sigue a ese diálogo) también toma distancia de la organización del original porque introduce una modificación en el contenido. El estudiante agrega núcleos narrativos que surgen de la estrategia que idea Orfeo para cumplir la condición de Hades. A partir de allí, el texto encadena una serie de acciones, entre las cuales está la de hacer la denuncia contra el abusador Aristeo. Si bien esto puede resultar anacrónico, se ve en esta inclusión la intención de desarrollar cierta perspectiva de género. Estas modificaciones de contenido y de organización están relacionadas con el manejo de la voz, ya que en las zonas en que se dieron los cambios en esas dimensiones el estudiante introduce, como se dijo, palabras propias, actuales, que indican un sutil cambio de lenguaje; sin embargo, en el resto del texto, el lenguaje es casi idéntico al original. Tal como se pudo ver en el primer ejemplo, este segundo texto también presenta un cambio de narrador respecto del original: la historia esta vez es narrada por Orfeo, en primera persona. Este cambio de narrador se sostiene a lo largo de todo el texto en las personas gramaticales de verbos y pronombres. El hecho de ser narrado por Orfeo muestra la intención de construir un nuevo punto de vista, pero no se avanza completamente en ello. Además, dado que el texto original también organiza las acciones alrededor del personaje de Orfeo (aunque con un narrador en tercera), no se puede observar en esta versión un trabajo con el grado de conocimiento que el personaje tiene de todos los hechos. Por lo tanto, en relación con la construcción de la voz narrativa el texto puede ser ubicado en el nivel II.

En síntesis, el texto presenta varios logros a partir de los que el docente podría encadenar algunas propuestas que orienten al estudiante a mejorar su versión. Por ejemplo, tomar lo que el estudiante logró plasmar en el final para trabajar la producción de manera integral o intervenir para que profundice la actualización del mito (volverlo contemporáneo).

A partir de estos dos ejemplos analizados se advierte que un mismo texto puede no ubicarse de manera inequívoca en un nivel determinado, sino que será importante observar distintos aspectos de él para determinar cuáles son los logros del estudiante y cuáles son aquellas dificultades a partir de las cuales vale la pena seguir interviniendo a través de nuevas propuestas de escritura y de revisión. Las discursividades de los estudiantes son diversas y dependen, entre otras cosas, de las variadas situaciones de enseñanza para aproximarse a los géneros que se pretende que escriban, de las ocasiones en que han leído como escritores y de la frecuencia de las situaciones de escritura, entre otras.

Actividades para relevar los aprendizajes en escritura de textos no literarios

En este apartado se presenta una actividad de escritura: la elaboración de una reseña del cuento “Antiguas cacerías”, de Liliana Bodoc.

Se ofrece esta actividad por varias razones que, en parte, ya se han enumerado: porque la reseña es uno de los géneros transitados y recomendados para el nivel; porque este género ofrece la oportunidad de ir acercando a los estudiantes a la escritura de textos argumentativos (que se desarrollan con más variedad y profundidad en el Ciclo Orientado). También, en relación con este documento, esta actividad puede ser articulada, en alguna secuencia didáctica, con las propuestas para relevar aprendizajes en lectura de texto literario, que giran alrededor del texto “Antiguas cacerías”.

Resulta necesario hacer la siguiente aclaración una vez más: se presenta aquí una actividad de escritura de reseña, sin detallar el trabajo previo que es imprescindible hacer junto con los estudiantes para darle marco y sentido a esta actividad: la lectura y escritura de otras reseñas y recomendaciones para el conocimiento del género; los intercambios entre lectores acerca del cuento “Antiguas cacerías”; la propuesta de escrituras intermedias (como por ejemplo: un banco de recursos con palabras para señalar la opinión); la planificación del texto. También será indispensable que la evaluación se utilice, en instancias posteriores, con la finalidad de orientar las intervenciones de enseñanza. El uso de la clave de corrección enriquecerá los procesos de revisión y reescritura, en la medida en que sea utilizada como herramienta que permita construir una mirada compartida sobre los aspectos a revisar en las producciones. De este modo, se favorecen los intercambios grupales, la revisión entre pares y la propia autoevaluación. A su vez, permite al docente focalizar las devoluciones en aquellos aspectos que más lo requieran, considerando tanto al grupo en general como a cada estudiante.

Consignas para el estudiante

Elaborá una reseña del cuento “Antiguas cacerías”, de Liliana Bodoc, pensando que podría ser incluida en la página web de tu escuela, en la sección “(Anti)recomendados del mes”, donde los estudiantes-lectores comentan a otros estudiantes-lectores qué anduvieron leyendo y si recomiendan leer o no esos textos.

* Pensá estrategias para volver atractivo tu texto y para convencer a los lectores de que lean, o no, el cuento de Bodoc.

+ Recordá que en una reseña debés incluir dos tipos de información: por un lado, contar de qué se trata el texto, cómo es (¡ajo!, no cuentes sucesos que deven la intriga); por otro, debés incluir tu opinión fundamentada sobre el texto (no alcanza con decir “me gustó” o “no me gustó”). Prestá atención a cómo vas a relacionar y articular en tu texto estos dos aspectos.

+ Ponele un título atractivo y que tenga relación con el contenido de tu texto.

Claves de corrección para los textos de los estudiantes

A continuación, se presenta una clave de corrección elaborada a partir de las progresiones de aprendizaje en escritura de textos no literarios. Como resulta imposible, y además poco preciso, observar todos los aspectos en todas las escrituras de los estudiantes, se propone focalizar el análisis en tres de ellos: organización de la información, progresión temática y voz del texto. Se han seleccionado porque son las que más relevancia presentan en relación con esta consigna en particular y las que pueden resultar más potentes para observar y comentar en el análisis de los textos de los estudiantes. Cada docente podrá, en el marco de sus proyectos de lectura y producción, relevar otros aspectos.

COHERENCIA TEXTUAL: organización de la información		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
En la organización de la reseña, se dedica más fragmentos al contenido de “Antiguas cacerías” que a la opinión del reseñador sobre el cuento.	Presenta un fragmento acerca del contenido de “Antiguas cacerías” y otro que contiene la opinión.	Presenta algunos fragmentos acerca del contenido de “Antiguas cacerías” y otros de opinión sobre el cuento. Articula ambas partes.
CONTENIDO. COHERENCIA TEXTUAL: progresión temática		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Las partes (alusión a la obra y opinión) tienen coherencia interna, pero no muestran relación entre sí a nivel del contenido.	El texto muestra una relación entre lo que describe/narra de la obra y lo que el reseñador opina de esta. Por ejemplo, si al narrar/describir el cuento centra su atención en la presencia y organización en dos tiempos y al opinar retoma esto como un aspecto que podría gustarle al lector.	El texto muestra una relación entre lo que describe/narra de la obra y lo que el reseñador opina de esta. Incluye comentarios analíticos que demuestran conocimientos disciplinares que van más allá de la obra reseñada. Presenta aclaraciones acerca de cómo se estructura el texto, por ejemplo, retomando las categorías de narrador, de saltos temporales, aludiendo al género o a la obra de la autora.

VOZ DEL TEXTO		
Nivel I	Nivel II	Nivel III
Describe la obra sin aludir ni referirse a los destinatarios ni al reseñador como lectores. El texto tiene como destinatario previsto al profesor; se parece a un resumen o un trabajo práctico.	En el texto se prefigura al destinatario como lector, al que se le recomienda una obra; incluye alguna segunda persona en el texto, como: “Léanlo que está bueno”. Se utilizan expresiones de valoración.	En el texto hay marcas de que es un lector el que comenta y recomienda una obra a otros lectores. Incluye expresiones de análisis literario o alusiones a los efectos que la obra puede producir. Relaciona las valoraciones y los análisis que hace del texto con lo que a un lector podría interesarle: “si te gusta el género fantástico, te va a gustar”.
El título se relaciona con el contenido del texto, sin dar pista sobre los aspectos que el reseñador eligió para elaborar su opinión; como por ejemplo: “Reseña sobre <i>Antiguas cacerías</i> ”.	El título presenta relación con el contenido de la reseña: da pistas sobre qué aspectos eligió el reseñador para elaborar su opinión. Por ejemplo: “Los dos tiempos en <i>Antiguas cacerías</i> ”	El título pone de manifiesto la relación con el contenido, da pistas sobre los aspectos que eligió el reseñador para elaborar su opinión y presenta algún tipo de pista o juego de palabras para el lector. Por ejemplo: “Amigos enemigos”.

Análisis de los textos de estudiantes

Aquí se presenta el análisis de algunas reseñas. Es importante tener en cuenta que la evaluación de este tipo de escrituras, como la de cualquier de otra, depende en gran medida de las intervenciones docentes realizadas antes y durante el proceso de planificación, puesta en texto y revisión que llevan a cabo los estudiantes en las aulas y las oportunidades que hayan tenido para leer como escritores. Así, en los escritos que se ofrecen, pueden aparecer distintas resoluciones y modos de encarar el género de acuerdo con el trabajo docente concreto en el aula y con las experiencias anteriores de los estudiantes como productores de textos. Interesa, entonces, observar cómo funciona la clave de corrección en cada caso, poniendo énfasis en la organización, la progresión temática y la voz, dado que colaboran con la adecuación del texto al género solicitado y su ámbito de circulación.

Primer ejemplo

El cuento trata de dos chicos que se conocen en la primaria y con el transcurso de los años su amistad se vuelve mas fuerte. Sus nombres eran César nombre holandés y Kamba nombre africano. Un día se van de vacaciones con la familia de César a la costa y descubren que César era un capitán de una barco y Kamba era un príncipe africano. Cabe con que les sucedía en el transcurso de sus vacaciones les recordaba cada vez mas a su pasado.

Les recomiendo que lean este cuento porque tiene una buena trama y me gusta que te deja con la intriga de saber si era un sueño

En el primer ejemplo, con respecto a la coherencia textual (organización de la información), se encuentra, a primera vista y pese a la brevedad del escrito, una falta de equilibrio entre el fragmento dedicado al contenido del cuento y la opinión. Esto es frecuente en las reseñas que se ubican en el nivel I, dado que, en el Ciclo Básico, pesa más la práctica del resumen/síntesis, es decir, del volver a contar, que la práctica de la expresión de la opinión por escrito sobre un cuento. Expresar una opinión por escrito requiere poner en juego saberes disciplinares, pero además, construir una mirada sobre la literatura que pueda interesarle a otro lector.

En cuanto a la progresión temática, este texto también se encuentra en el nivel I, dado que cada parte posee su coherencia interna, pero no hay una relación evidente entre ellas. De hecho, al numerar las partes, el autor fragmenta aún más el contenido de la reseña. Esto conlleva, además, que el texto no esté conectado por medio de organizadores y marcadores discursivos que guíen al lector.

Es interesante observar cómo se construye la voz en este texto, ya que en ese aspecto se encuentra en un nivel II: en algunas zonas prefigura al destinatario como posible lector, aunque lo realice de manera incipiente y acotada: “Les recomiendo que lean este cuento porque tiene una buena trama”, “te deja con la intriga de saber si era un sueño o no”. Al compartir la experiencia de lectura frente a otros, establece destinatarios más amplios que el docente.

En el marco de una secuencia didáctica o proyecto que involucre la escritura, el texto de este estudiante podría ser considerado como una primera versión para que, luego, el docente intervenga y se generen intercambios acerca de los aciertos de la reseña, qué le faltaría, qué zonas podrían ampliarse y expandirse, qué otras estrategias podrían usarse para apelar al lector, qué guiños, qué anticipaciones y relaciones pueden generarse entre la información sobre el cuento y la opinión.

Segundo ejemplo

Reseña crítica del cuento "antiguas caídas"
de Liliana Brodóc

Lo recomendaría al cuento porque te cuenta sobre los ante pasados de los niños y de como era su historia años atrás, los niños no sabían que significaban sus nombres y su origen lo cual eran nombres un poco extraños a comparación de sus otros compañeros. Se trataba de nombres que habían permanecido en muchas familias a lo largo de generaciones.

Se trataba de dos niños que se conocieron en el colegio desde entonces empezaron a hablar y se hicieron muy amigos a lo cual hacían todas las cosas juntas y no se separaban por nada, sus nombres eran un poco extraño porque uno sonaba a mar y el otro a tierra roja.

En el segundo ejemplo se presenta un cambio del orden canónico en la organización de las reseñas, dado que comienza explicitando los motivos por los cuales recomienda el cuento. De todos modos, al observar esos motivos, es posible advertir que se refieren al tema y que luego esa motivación se va convirtiendo en un *racconto* de algunos elementos del cuento. En el segundo párrafo, retoma el contenido de la obra ("Se trataba de dos niños...") y repite información que había indicado en el párrafo anterior. Podríamos decir que, si

bien este estudiante pone en foco la recomendación al comenzar con esa parte, su texto se encuentra en el nivel I porque el peso central se encuentra en el contenido de “Antiguas cacerías”. En cuanto a la progresión temática, este texto también se ubica en el nivel I dado que las partes se superponen sin expresar una intención del escritor. Consecuentemente, tampoco se incluyen marcadores discursivos como modos de orientar a los lectores acerca de qué tipos de tramas comienzan y cómo dialogan entre sí las opiniones, lo que sucede en el cuento, los recursos, los atractivos del texto en relación con sus experiencias lectoras.

En este ejemplo no hay claras referencias a los destinatarios del texto, más allá del inicio (“Lo recomendaría porque te cuenta...”). Resultaría importante trabajar con los estudiantes las zonas del texto en las cuales es aconsejable apelar al lector. Se trata de gestos de la escritura que podrían tener continuidad dentro del texto y no solo quedar como captación de la atención del lector y fórmulas de finalización.

Tercer ejemplo

el renacimiento
de la
amistad

◆ "Antiguas cacerías" es un gran relato que pertenece a la serie de "amigos por el viento". Lo leímos en la escuela y estoy agradecida de descubrirlo, ya que deja un gran mensaje. Narra la amistad de Ceés Vandel y Kamba Mai, dos niños completamente diferentes. La unión entre ellos creció y viajaron al mar, sin saber los sucesos que los esperaban. La narración que tiene Boobe es fresca y muy limpia. La manera en la que conecta los sucesos a través de los tiempos es sorprendente, más aún cuando se resuelve todo de una manera

muy pulcra
"Sale el Sol", frase muy clave.
El cuento deja un mensaje hermoso, y que, lo
que fuimos, no tiene influencia en nuestra presente
sin importar que tan ~~horroroso~~ ~~horroroso~~ haya sido.
Es, sin duda, un relato para todos que te
plasma un grandioso contexto. La manera de Bodoc
para desenvolver los hechos es exquisita.
Sin duda, merece mucho más valor ¡Súper
recomendado!. ♥

En este tercer ejemplo se observa una resolución muy diferente de la actividad, ya que el estudiante logra articular las partes de contenido y opinión sobre el cuento organizando su escrito claramente como una reseña que asume una postura sobre el texto. Por lo tanto, en este aspecto se ubica en el nivel III. En relación con la voz del texto, alcanza un nivel II dado que prefigura como destinatario al lector del género y se le recomienda explícitamente el cuento: "es un gran relato", "estoy agradecida de descubrirlo", "el cuento deja un mensaje hermoso", "es, sin duda, un relato para todos", "Súper recomendado". Al titular su texto "El renacimiento de la amistad", la estudiante anticipa un elemento del cuento que está reseñando. De todos modos, no profundiza sobre ese aspecto en el desarrollo del contenido ni en sus opiniones. Se encuentra allí, entonces, una oportunidad para repensar la función de los elementos paratextuales y su relación con el texto.

Para promover el avance al nivel III, las intervenciones deberían orientar al estudiante para que incluya mayor cantidad de elementos de análisis literario, logrando de esa manera fundamentos más complejos. Por ejemplo, se le podría sugerir que expanda las siguientes zonas de la reseña: "La manera en que conecta los sucesos a través de los tiempos es sorprendente, más aun cuando se resuelve todo de una manera muy pulcra", "te plasma un grandioso contexto" o "La manera de Bodoc para desenvolver los hechos es exquisita". Con dicha expansión lograría pasar de la proliferación de subjetivismos a fundamentar cada una de las afirmaciones, en diálogo con saberes disciplinares sobre la narrativa literaria. En relación con la progresión temática, el texto se acerca a un nivel II porque, si bien de manera acotada y general, va entrelazando la descripción del cuento, algunos pocos elementos de análisis literario y su opinión.

Cuarto ejemplo

Antiguos cesenios:

La autora de este cuento se llama Liliana Bado, escritora argentina, su historia trata de dos chicos, amigos de la escuela. Además de ser amigos de la escuela, eran descendientes de un esclavo africano y un secuestrador de africanos, para luego transportarlos y combenirlos en esclavos para alguien más. Estos dos muchachos se van de vacaciones juntos, al mar, pero no sabían que ahí empezaban sus recuerdos de sus vidas pasadas. Este cuento forma parte de un libro llamado "Amigos por el viento", esta historia me gusta en lo personal, porque viajaban a sus recuerdos del pasado, pero esto no les impidió seguir siendo lo que eran, en esta historia hay dos tiempos, dos historias, que se cruzan, entre sí, el pasado y el presente. Para luego hacernos reflexionar sobre la amistad.

En este texto, a diferencia de los demás, el estudiante detalla cuestiones de la narración que son centrales para que los lectores tengan una idea más cabal del tipo de cuento con que podrían llegar a encontrarse. Así, comentarios como “esta historia me gusta en lo personal porque viajaban a sus recuerdos del pasado” están más orientados a la interpretación literaria que a la recomendación y constituyen un logro importante con respecto a la lectura literaria que el alumno puede plasmar en su escrito. Esto mismo ocurre con “Eran descendientes de un esclavo africano y un secuestrador de africanos”, “Esos dos muchachos se van de vacaciones juntos, pero no sabían que ahí empezarían sus recuerdos de vidas pasadas” o el cierre: “En esta historia hay dos tiempos, dos historias que se cruzan entre sí, el pasado y el presente. Para luego hacernos reflexionar sobre la amistad”. Estos logros señalan que el texto se encuentra muy cerca del nivel III con respecto a la progresión temática y que serían necesarias pocas intervenciones para que cumpla con todo lo descripto para dicho nivel.

En cuanto al manejo con la voz del texto, se observa un menor avance y, en este sentido, sería conveniente que las intervenciones docentes orienten al estudiante para que pueda relacionar de manera más explícita aquello que encuentra en la obra reseñada con los intereses de los posibles lectores y tomar cierta distancia de los propios o de lo que le generó el cuento en términos personales. Esas relaciones, a su vez, lograrían que el texto se pudiera ubicar en un nivel III en cuanto a la organización, ya que como primera versión tiene un buen punto de partida para que las referencias al contenido del cuento y la opinión se integren discursivamente sin necesidad de fragmentar la reseña en dos zonas.

A partir de los ejemplos anteriores se advierte que un mismo texto puede ubicarse en diferentes niveles según el aspecto analizado. Las discursividades de los estudiantes son diversas y dependen, entre otras cosas, como ya se ha dicho en este documento, de las oportunidades que han tenido para aproximarse a los géneros discursivos, de las ocasiones en que han leído como escritores, de la frecuencia de las situaciones de escritura, etc. En cualquier caso, observar con detenimiento estos aspectos y sus niveles permite realizar intervenciones focalizadas en aquello que cada estudiante necesita mejorar. A su vez, habilita un espacio para el desarrollo de ciertas estrategias que, sin dudas, utilizarán cuando tengan que volver a escribir textos similares en el Ciclo Orientado.

Situaciones didácticas e intervenciones docentes

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 estudiantes el avance de los aprendizajes planteados en estas *Progresiones*. Los ejemplos seleccionados se organizaron alrededor de los mismos ejes del documento.

Para el eje Lectura se proponen dos situaciones, una para texto literario y otra para texto no literario. En cambio, para el eje Escritura se presenta un proyecto de escritura de recomendaciones de textos literarios.

Lectura

Con el propósito de presentar ejemplos de intervenciones que el docente puede realizar en el marco de intercambios entre lectores y de diferentes interacciones entre los lectores y el texto, se han seleccionado dos situaciones de lectura propuestas en documentos de desarrollo curricular de la Serie Profundización NES: *Narrativas migrantes*⁶ y *Proyecto de producción de medios gráficos: la agencia de noticias en la escuela*⁷. La primera corresponde a la lectura de textos literarios y la segunda, de no literarios.

En la primera, se aborda el trabajo con la lectura del capítulo 1 de la novela *Stefano* de María Teresa Andruetto (segundo momento del proyecto *Narrativas migrantes*) a partir del cual se muestran intervenciones adecuadas para promover el avance de los estudiantes en relación con los aprendizajes descriptos en las progresiones correspondientes a lectura de cuentos: marco narrativo, conflicto, voces y manejo del tiempo.

En la segunda, se trabaja con la lectura, el análisis y la comparación de noticias en diferentes diarios. También se despliegan algunas intervenciones posibles que focalizan en el tratamiento del tema, las voces que aparecen citadas y la selección léxica, aspectos propuestos para observar la progresión de aprendizajes de lectura de textos periodísticos e involucrados en la actividad para relevar los aprendizajes incluida en este documento.

Situación 1: Lectura de la novela *Stefano*, de María Teresa Andruetto

La lectura literaria es una de las prácticas centrales en las clases de Lengua y Literatura. La intervención del docente es fundamental para crear situaciones en las que, además de leer, se focalice en categorías literarias, recursos o procedimientos y se discuta acerca de qué aporta cada uno de estos aspectos a los efectos de sentido que el texto produce. La lectura de novelas, por otra parte, supone el desafío de sostener la lectura de un texto a lo largo

6 GCABA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum. (2018) *Narrativas migrantes*. Primer año. Serie Profundización NES. www.bit.ly/2PIGskS

7 GCABA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum. (2018). *Proyecto de producción de medios gráficos: la agencia de noticias en la escuela*. Primer año. Serie Profundización NES. www.bit.ly/2ZalsGQ

de varias sesiones, tener presentes varios personajes y sus múltiples conflictos, relacionar situaciones que están desarrolladas en diferentes partes del texto.

Para iniciar el trabajo con esta novela, se recomienda definir, en primer lugar, las sesiones de lectura y las modalidades con que estas se llevarán a cabo (a través del docente o de los estudiantes por sí mismos). La novela está estructurada en cuatro partes y cada una se corresponde con un capítulo: la partida y el viaje a América, la vida en el campo, la vida con el circo y el asentamiento y fin del peregrinaje. Por la unidad temática que representan y la breve extensión de los capítulos es posible realizar la lectura de alguno de ellos de forma compartida (el 1 y el 4, por ejemplo). De los otros dos capítulos, puede proponerse lectura de los estudiantes por sí mismos, por fuera del horario escolar o en la escuela, en un espacio y horario destinado a tal fin.

Al iniciar la lectura del primer capítulo, momento en el cual se realiza un comentario del libro que van a leer, se presenta a la autora y se comparten los motivos por los cuales se seleccionó la novela en relación con el recorrido lector que vienen haciendo, podrán mencionarse también otros textos de María Teresa Andruetto que se leen habitualmente en la escuela o están presentes en las bibliotecas escolares como *Huellas en la arena*, *Veladuras* y *La mujer vampiro*.

Luego de cada sesión, resulta interesante abrir un espacio de intercambio en el que los estudiantes comenten el impacto que les produjo la lectura, conversen sobre las reacciones y evocaciones que genera el texto literario y analicen entre todos algunos aspectos vinculados a la construcción textual para proponer interpretaciones sobre el sentido del texto.

En el caso de la lectura del primer capítulo de la novela será importante orientar el intercambio hacia el análisis de la presentación del marco narrativo, discutir con el grupo si aparecen expresados explícitamente el lugar y el tiempo en el que se sitúa la historia y qué palabras o situaciones permiten recomponer el marco, avanzando desde la localización de información explícita (Génova, barco, Buenos Aires, batalla de Piave, por ejemplo) hacia el reconocimiento de objetos o situaciones que se presentan como indicios de ese tiempo y de ese espacio (el viaje en barco hacia América, las libretas de trabajo, los instrumentos musicales, la estufa de guiso de la cocina de una señora que les da de comer a los cuatro amigos) para, finalmente, poner en relación toda esa información con las características de los personajes y los sucesos que se narran en la novela: hombres y mujeres pobres, afectados por la economía de postguerra que deciden ir a probar suerte a otro continente donde creen que podrán “hacer dinero” para regresar luego en una mejor situación económica a su tierra natal. Sobre este último punto, el proyecto de *Narrativas migrantes*, desde la asignatura Geografía, ofrece un marco para que los estudiantes reflexionen acerca de cuáles son las diferentes motivaciones que llevan a una persona o a un grupo de personas a migrar, situación que atraviesan los personajes de *Stefano*.

Un aspecto fundamental a trabajar a partir de la lectura de este texto es la variación de voces que aparecen a cargo de la narración de la historia y las alteraciones cronológicas asociadas a esos cambios de voz: *¿Quién cuenta la historia de Stefano? ¿Qué parte de la historia cuenta cada uno de los narradores? ¿Para qué se usa la negrita? ¿Qué marcas se ofrece a los lectores para que adviertan el cambio de narrador?* Frente a las respuestas a estas preguntas se sugiere solicitar a los estudiantes que busquen en la novela ejemplos que respalden sus afirmaciones para compartirlos con el resto del grupo y analizar si son pertinentes o no. A su vez, es importante ayudarlos a advertir no solamente las marcas tipográficas, como el espacio en blanco entre algunas partes del texto, sino también aquellas marcas intratextuales, como la alternancia de la primera persona (*Stefano*) y la tercera (su madre) y la presencia de una destinataria de las palabras: Ema. Aquí pueden compartirse algunas anticipaciones que los lectores se harán frente a la presencia de este nombre, para ir confirmando o rectificando a medida que se avance con la lectura de los siguientes capítulos: *¿Quién les parece que puede ser Ema? ¿En qué situación Stefano le cuenta su vida en Italia, la relación con su madre, la historia de su partida?*

En este punto del análisis será muy interesante pedirles a los estudiantes que realicen interpretaciones acerca de la relación que se establece entre ambas voces: *¿Qué aporta cada una de las voces a la construcción de la historia? Es decir, ¿qué conocemos gracias a cada una? ¿Qué sucesos que cuenta el narrador en tercera persona no cuenta Stefano a través de la primera? ¿Por qué creen que es así?* Detenerse en estas reflexiones resulta muy útil para que los alumnos reconozcan que de acuerdo con la utilización de una u otra voz narrativa, los lectores conocen unos u otros sucesos y los pensamientos y sentimientos de los personajes asociados a ellos. Para lo cual pueden jugar a imaginar qué habría contado la madre sobre la partida del hijo y qué cosas habría callado.

Para tener elementos que ayuden a los estudiantes a pensar cómo sería la historia contada por otro personaje, resulta conveniente detenerse a observar cómo están contruidos, en especial, en el de la madre de *Stefano*. Para analizar este aspecto con detalle, se puede proponer a los alumnos realizar un cuadro donde en una columna se tome registro de frases que describan a la madre explícitamente y, en otra, se dejen asentadas las interpretaciones de cómo es ella a partir de sus reacciones y de sus dichos. También se sugiere detenerse en los compañeros de viaje de *Stefano*, analizar cómo están caracterizados: sus edades, estados de ánimo, objetos personales e ilusiones respecto del viaje que emprenden y cómo esa caracterización responde a un espacio y a un tiempo y arroja una mirada particular sobre los hechos que se cuentan.

La historia de *Stefano* es la historia de un viaje, específicamente de un viaje de inmigrantes. Por eso es necesario que los estudiantes puedan conocer, en el marco de un recorrido lector, qué características comunes tienen esos viajes y sus relatos y, luego, qué conflictos particulares tiene este: *¿Qué motiva la partida de Stefano? ¿Qué expectativas le genera? ¿Es fácil para Stefano tomar esa decisión? ¿Por qué?* Una vez identificado el conflicto principal desencadenado en el primer capítulo, se puede invitar a los estudiantes a pensar cómo hace el narrador para darle desarrollo al conflicto con todos sus matices: *A Stefano le cuesta mucho abandonar a su madre, durante la tormenta en el barco la extraña y añora su presencia*

y protección, ¿cómo conocemos los sentimientos que a Stefano le provocan el viaje y la separación de su madre? De esta forma se podrá analizar cómo la alternancia de voces en el relato trabajada previamente es el recurso utilizado en el relato para desarrollar el conflicto principal de la novela.

El cambio de las voces en *Stefano* está, a su vez, asociado al manejo del tiempo. Por eso el docente puede invitar a reflexionar acerca del uso de este recurso: ¿En cuál de los relatos se cuentan hechos del pasado? ¿Cuál aparece ordenado cronológicamente? Para profundizar con los estudiantes la idea de que los hechos y los sucesos no se presentan en el relato en el orden en que efectivamente sucedieron en la historia, se les puede sugerir construir una línea de tiempo en la que vayan consignando algunos acontecimientos de manera ordenada. Algunos de esos acontecimientos podrían ser: *discusión con la madre, muerte del padre, partida a Buenos Aires, cocción de la torcaza, muerte de la madre, naufragio*. Esta línea se puede empezar a completar a partir de la lectura del primer capítulo y continuar haciéndolo durante la lectura del resto de la novela, agregando aquella información relevante para la reconstrucción de la vida del personaje principal.

En relación con el tiempo del relato, el docente puede trabajar también los ejes temporales en que está narrada la historia. Se puede pedir a los alumnos relevar y seleccionar fragmentos de la novela que tengan su eje en pretérito y otros que tengan su eje en presente para luego hacer una comparación: ¿Qué escenas de la novela están contadas con el eje en pretérito? ¿Cuáles con el eje en presente? ¿Qué efecto produce cada uno de los ejes elegidos en relación con lo que se está contando? Luego del relevamiento y el comentario de las escenas, puede escribirse la conclusión de manera colectiva como una nota a la que puedan volver en caso de que quieran emplear el recurso en la construcción de un relato propio.

Es posible continuar con un trabajo similar al desarrollado a partir de la lectura de los capítulos siguientes de la novela, deteniéndose en cómo cambian las características del marco narrativo cuando *Stefano* se instala en la Argentina, en la caracterización de los personajes femeninos (desde su madre, pasando por Lina y Tersa, hasta su esposa en el último capítulo), en cómo algunos elementos (la música, el circo) se incorporan para complejizar el conflicto, y también, en cómo las dos voces –sobre todo en el capítulo 2– marcan un contraste entre la vida en Europa y en América haciendo foco en la comida o en los animales, por ejemplo. Todas estas intervenciones ayudan a que los estudiantes vayan desplegando diferentes estrategias que les permitan construir interpretaciones cada vez más complejas en las que intervienen y se integran variedad de categorías y recursos de los textos abordados.

Situación 2: Lectura, análisis y comparación de noticias

El trabajo con los textos periodísticos en general, y con las noticias en particular, es un desafío para los estudiantes del Ciclo Básico de la escuela secundaria, ya que son textos que tratan temas de la actualidad social y política y requieren, para su lectura, conocimiento del contexto. Por ese motivo, es muy importante la participación del docente como lector más experto que interviene en la selección de noticias, aporta información que los estudiantes no tienen a disposición pero que es crucial para entender el texto y torna visibles las estrategias discursivas y lingüísticas que dan cuenta de la posición del periodista o del medio frente a los hechos que se están contando.

A continuación se desarrolla una propuesta de trabajo que puede vincularse a la actividad 3 del *Proyecto de producción de medios gráficos: la agencia de noticias en la escuela*, ya citado. Esa actividad está destinada al análisis y la comparación de portadas de diarios de circulación masiva, con foco en la selección de noticias y la relevancia que cada publicación otorga a unas u otras. Realizado este análisis, resulta interesante que el docente proponga ir más allá y observar cómo se desarrolla una misma noticia en portales diferentes. En este sentido, aquí se propone, además de trabajar sobre cómo se construyen las noticias y cuáles son los recursos que dan cuenta de las intenciones del autor, reflexionar con los estudiantes sobre el hecho de que las noticias no son un reflejo de la realidad, sino un modo intersubjetivo de representarla. Para ello es importante observar el recorte temático que se hace de aquello que se está contando, la predominancia que se da a uno u otro tema, la presencia de opinión bajo la apariencia de información, las voces que se incluyen y las que no, las distintas formas de nombrar a los sujetos (personas, instituciones, grupos sociales, etc.) vinculados con el evento que se presenta.

Para que los estudiantes puedan participar de una situación de lectura que forme parte de las prácticas sociales del lenguaje es necesario que aborden las noticias desde los diarios mismos, en formato papel o digital. Además de ser el soporte real de circulación, la totalidad del diario o el portal permitirá ubicar el texto en su contexto, observar las otras noticias que lo acompañan y el lugar que ocupa entre ellas.

Se ha seleccionado, para realizar la actividad de comparación y análisis, un corpus de noticias sobre la profesionalización del fútbol femenino que se publicaron en algunos diarios de circulación masiva de nuestro país y que, además de tener una temática convocante para los estudiantes del Ciclo Básico, resultan sencillas de abordar porque no requieren conocimientos muy especializados en el tema.

A continuación, se presentan los enlaces a las noticias en soporte digital que conforman el corpus para esta propuesta. A su vez, en el Anexo, estas noticias se encuentran disponibles para su lectura en soporte papel.

- *Clarín*, “Un cambio histórico: acuerdo entre la AFA y Agremiados para profesionalizar el fútbol femenino”, disponible en www.bit.ly/38YjsWs.

- *La Nación*, “El primer paso de la profesionalización: la AFA creó la Liga Profesional de Fútbol Femenino”, disponible en www.bit.ly/35ES7H5.
- *Olé*, “Es oficial: se profesionaliza el fútbol femenino”, disponible en www.bit.ly/2S9ngON.
- *Infobae / Parati*, “La conquista del fútbol femenino: consiguió la profesionalización”, disponible en www.bit.ly/2EzaXDg.

Para comenzar la actividad, es conveniente que el docente proponga, en primer lugar, la lectura de los titulares de las noticias seleccionadas y abra un intercambio entre los estudiantes para que elaboren entre todos algunas hipótesis sobre el contenido de cada uno de los textos:

- qué construcción común aparece en todos los titulares, qué efecto intenta producir esa construcción en el lector (¿invitar a seguir leyendo, anticipar la toma de posición sobre el tema, hacer una interpretación sobre el hecho que se informa?);
- qué semejanzas y diferencias se pueden observar entre las frases que abren los titulares (antes de los dos puntos);
- qué palabra aparece en todos los titulares, con qué otras se asocia en cada caso;
- quiénes, según el titular de cada diario, son los responsables de los acontecimientos;
- en qué titulares aparecen las mujeres como agentes activos, qué recursos lingüísticos se usaron para lograr esa intención, cómo aparecen nombradas las jugadoras en ese titular (¿como sujeto individual, como una entidad, como sujeto colectivo?);
- en cuáles de los titulares aparece el esquema “alguien hizo algo”, qué diferencia hay entre esos titulares;
- en los titulares que no se construyen bajo el esquema “alguien hizo algo”, de qué modo se expresa el hecho que se informa (“algo ocurre”, “alguien sufre o experimenta algo”);
- qué agente realiza la acción según el titular del diario *Olé*, cómo logra ese efecto de borramiento del agente.

Finalmente, en función de todas las observaciones realizadas, el docente puede completar el análisis de titulares proponiendo anticipar en qué aspecto de la temática se centrará el cuerpo de la noticia y cuál será la posición del medio sobre los hechos que informa. Como este intercambio puede ser amplio y variado resulta conveniente ir dejando registrado el análisis que se va haciendo de los titulares. Una forma posible es armar un cuadro en un afiche en el que se van anotando las observaciones hechas:

	<i>Clarín</i>	<i>La Nación</i>	<i>Olé</i>	<i>Infobae / Parati</i>
Palabras con las que aparece asociado el término “profesionalización”				
Responsables de los acontecimientos				
Estructura de la oración				
Forma en que son nombradas las jugadoras				
Postura del diario sobre el tema				

A continuación, es posible proponer una lectura completa de las noticias para confirmar o no las hipótesis formuladas. Aquí se puede organizar un trabajo en pequeños grupos para que los estudiantes lean, busquen en los textos y discutan entre ellos. El docente reparte una noticia a cada grupo y les anticipa qué tienen que mirar en ellas para verificar sus hipótesis: los temas que aparecen desarrollados y cuánto ocupa cada uno en el cuerpo de la noticia, las palabras que retoman la posición planteada en el titular, las frases que revelan una opinión del periodista, las voces que aparecen citadas en cada caso, las que no, la información que aparece en todas las noticias y la que se menciona solo en algunas, las formas de nombrar a los sujetos (personas, entidades, instituciones) involucrados con los hechos que se informan.

Luego de este trabajo en grupos, el docente coordina una puesta en común en la que se exponen las discusiones y los análisis que realizaron los estudiantes y, a su vez, formula preguntas para que establezcan relaciones entre las observaciones de cada grupo y las hipótesis elaboradas sobre la postura de cada medio en relación con el tema de la noticia, por ejemplo: *¿Por qué en las noticias de Clarín y La Nación se citan solamente voces masculinas? ¿Qué relación puede establecerse entre la presencia de esas voces y el análisis de los titulares correspondientes? ¿Qué voces se citan en la noticia de Infobae? ¿Confirman el análisis de su titular? ¿Por qué?*

Otro aspecto que resulta fundamental incluir en el análisis de las noticias es qué elementos aporta el paratexto a la construcción del texto. En este sentido, conviene pedir a los estudiantes que observen las fotos y epígrafes que las acompañan, los tuits y/o comentarios extraídos de las redes sociales que se incluyen en alguna de ellas (*¿De quién son? ¿Cuál es el lugar que ocupa esa voz en esta noticia?*), las citas y los textos destacados en recuadros, las noticias que aparecen relacionadas y que conciben un perfil de lector ya que lo invitan a

continuar un camino de lectura (“Además”, “Mirá también”, “Te puede interesar”, “Seguí leyendo”). Finalmente, el docente propone vincular la construcción de ese paratexto con el análisis realizado previamente sobre la construcción de la noticia y su postura en relación al tema tratado.

Como cierre del análisis de las noticias, su construcción y su postura sobre el tema, es muy importante que el docente abra un espacio de reflexión sobre cómo un mismo hecho de la realidad puede tener representaciones diferentes según qué recorte se haga de la información, cómo se jerarquice, las voces que se citen y el vocabulario al que aparezca asociado el tema. Estas reflexiones ayudarán a que los estudiantes no reciban pasivamente las noticias y otros textos provenientes de los medios de comunicación, sino que tengan herramientas para reelaborarlos, tomar distancia y reflexionar sobre ellos.

En este apartado se presentaron dos situaciones didácticas con ejemplos de intervenciones docentes para promover los avances de los estudiantes en relación con los aspectos seleccionados para las progresiones de lectura de texto literario y texto no literario en el marco de los desarrollos curriculares vigentes en la jurisdicción para el Ciclo Básico de la escuela secundaria.

Escritura de textos

En este apartado se presenta un proyecto para trabajar en el aula con cuentos fantásticos o de terror. Está pensado para estudiantes que necesitan progresar en sus prácticas de lectura y de escritura en el inicio de la escuela secundaria. El proyecto comprende actividades referidas a lectura, escritura y oralidad. Dado el interés de este apartado por focalizar la mirada en intervenciones y propuestas para el trabajo con escritura en el aula, solo se desarrollan dos situaciones de producción de textos: la escritura de una renarración desde el punto de vista de otro personaje y la escritura de recomendaciones de cuentos leídos en el marco del proyecto. Estas actividades están en diálogo con aquellas propuestas incluidas en el apartado Actividades para relevar los aprendizajes en escritura.⁸

Proyecto de lectura y escritura: recomendar cuentos fantásticos o terroríficos

El proyecto tiene una duración aproximada de dos meses y contempla situaciones de lectura, escritura y oralidad.

Primera etapa: Organización del trabajo

1. Confeccionar una agenda de trabajo semanal con todas las actividades que se llevarán a cabo en el marco del proyecto.

Es importante volver sobre esta agenda a medida que se avanza en el trabajo. Será fundamental mencionar los momentos del proyecto que resulten más importantes para el docente.

Segunda etapa: Modos de leer

2. Organizar rondas de lectores según el punto de partida de los estudiantes.

En esta segunda etapa los estudiantes leen en grupo algunos de los cuentos. Como los cuentos sugeridos no tienen la misma complejidad, pueden asignarse según las posibilidades de lectura de los grupos o elegir más de uno y distribuirlos en la clase en función de distintos puntos de partida de los estudiantes. Algunos criterios para organizar la distribución de los cuentos según sus dificultades pueden ser la extensión, la convencionalidad de la estructura en relación con el género, el vocabulario, la sintaxis, las voces que se incluyen para hacer avanzar la acción o detenerla, entre otros.

⁸ El proyecto es una versión acotada y adaptada para la escuela secundaria de las propuestas de María Elena Cuter (coord.) (2008): *Leer y escribir cuentos fantásticos y Fichaje de cuentos fantásticos*, Dirección Provincial de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires.

La siguiente lista se incluye a modo de sugerencia.

Algunos cuentos más sencillos	Algunos cuentos más complejos
<ul style="list-style-type: none">» “La pata de mono” de W. W. Jacobs.» “Mariposas” de Samanta Schweblin.» “La ventana abierta” de Saki.» “El leve Pedro” de Enrique Anderson Imbert.» “Correo nocturno” de Pablo de Santis.» “Marilyn se ramifica” de Silvia Schujer.» “La boda” de Silvina Ocampo.» “Una noche de espanto” de Antón Chéjov.	<ul style="list-style-type: none">» “La esfinge” de Edgar Allan Poe.» “La máscara de la muerte roja” de Edgar Allan Poe.» “El tonel de amontillado” de Edgar Allan Poe.» “Historia de los dos que soñaron” de Jorge Luis Borges.» “El aljibe” de Mariana Enriquez.» “El capote” de Nicolai Gogol (versión adaptada).

Luego de la ronda de lectura, pueden realizarse estas actividades:

- Conocer a los autores: Elaborar un cuadro a partir de textos biográficos sobre los autores leídos, recomendaciones y/o reseñas de las obras y otros en los que se comenten datos sobre el autor o los textos, como entrevistas, artículos de diarios, etc.
- Fichado de temas y objetos fantásticos o de terror: Escribir pequeñas notas sobre los cuentos que leyeron y compartirlas para comparar con los otros.

3. Renarrar el cuento o alguna parte del cuento desde el punto de vista de otro narrador/personaje.

Esta situación de escritura invita a los estudiantes a releer el cuento pensando en los episodios que se suceden y cómo los viviría otro personaje o un narrador que aporte otra mirada. La tarea servirá para comprender la lógica de algunas acciones, construir nuevas voces y puntos de vista sobre lo ocurrido en el cuento y, más adelante en el proyecto, consolidar la escritura de recomendaciones sobre los cuentos. Por otra parte, podrán ya en esta situación volver a leer fragmentos en los que aparecen los objetos fantásticos o de terror y el grado de importancia que tienen para cada relato.

Dada la vinculación de esta situación con lo planteado en las progresiones de aprendizaje de escritura, se desarrolla a continuación una propuesta de trabajo en particular: la renarración de “El tonel del amontillado” de Edgar Allan Poe desde el punto de vista de Fortunato, el especialista en vinos de quien el narrador quiere vengarse.

En el marco de esta actividad, es posible anticipar algunas cuestiones sobre las que es importante que el docente intervenga antes de que los estudiantes planifiquen sus renarraciones, y sobre las que luego también deberá insistir al momento de la puesta en texto.

- Es necesario darle un sentido a la consigna. ¿Para qué se la pide? Aquí será pertinente aclarar que la intención es construir un punto de vista diferente para el narrador, incluso ocuparse de contar los “silencios” (las elipsis) del relato de Poe, no todos, algunos de ellos, tal vez los que hayan despertado más interés en la lectura.
- En línea con la idea de construir un punto de vista diferente del narrador, es útil sugerirles a los estudiantes que planifiquen antes de escribir la renarración, evitando el

“apego” al texto original. Suele suceder que, cuando realizan estas producciones, van elaborando el nuevo texto siguiendo casi párrafo a párrafo el texto fuente. La distancia con respecto a la textualización de la narración original es fundamental para la construcción de una mirada que pretenda no ser una repetición del relato con un cambio de narrador (por ejemplo, en la persona gramatical), sino la misma historia contada desde otro punto de vista y, por ende, de otra manera. Será importante acompañarlos mientras escriben para poner en escena estas dificultades y que puedan sortear los obstáculos que presenta la tarea.

- El nuevo modo de contar implicará pensar anticipadamente cómo habla y cómo cuenta ese personaje ahora devenido en narrador (Fortunato, en este caso). Para esto, tal vez sea necesario recuperar escrituras intermedias o de apoyo en las que se haya ejercitado esa voz (por ejemplo, en entrevistas imaginarias a los personajes, en publicaciones ficcionales que esos personajes puedan realizar en redes sociales, en cuadros con información comparativa sobre personajes con características obtenidas del cuento y otras inventadas). Este trabajo previo permite optimizar la gran cantidad de aspectos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de renarrar.
- “El tonel de amontillado” posee varios diálogos entre Fortunato y el narrador a medida que este lo va conduciendo por las bóvedas entre barriles. Los estudiantes tienden a reproducir esos diálogos transcribiendo las palabras y cambiando los nombres. Será relevante entonces evaluar de antemano con ellos: si es necesario incluir esos diálogos en una renarración claramente más breve que el relato original de Poe; qué función cumplen los diálogos en el relato de Poe y si van a cumplir alguna en la renarración; cómo percibiría los diálogos Fortunato y si los transmitiría así en una historia.
- Para renarrar es necesario recortar y elegir: ¿Será toda la historia otra vez? ¿Será a partir del momento en que están en la bóveda? ¿Será solo el final? Estas opciones pueden ofrecerse o el docente puede intervenir para ayudar a los estudiantes a elegir la más conveniente, la más sugerente, la que sea más fácil para comenzar a escribir el relato basándose en escrituras de apoyo previas, etcétera.
- El final de “El tonel de amontillado” deja varios elementos abiertos: ¿qué decisiones tomará quien renarre? ¿Cerrará el relato impidiendo la venganza hacia Fortunato? ¿Hará que Fortunato muera en algún momento o ya narra desde la muerte? ¿Fortunato queda allí encerrado por siempre? ¿Fortunato escapa porque en realidad no había sido bien atado ni encerrado debido a la borrachera de Montresor? Es importante poner de relieve estos interrogantes para que los estudiantes tomen decisiones para la finalización de sus relatos. Usualmente son las partes más difíciles de escribir, sobre todo, cuando exigen interpretar el final de un cuento como este. Muchas veces se complica la coherencia en los cierres narrativos y se pierde verosimilitud en la renarración.

Las intervenciones apuntan a que los estudiantes reflexionen sobre determinados aspectos en los que, acompañados por el docente, pueden avanzar como productores de textos. A la vez que van tomando decisiones como escritores sobre la nueva voz, el tratamiento de los diálogos en una nueva versión, los episodios clave y los que podrían sumarse, van también aprendiendo a leer cuentos. Del mismo modo, el docente puede observar en las progresiones de aprendizaje sobre qué aspecto necesita avanzar cada estudiante o grupo de estudiantes para planificar de modo certero las intervenciones sobre la escritura.

Tercera etapa: Enciclopedia o catálogo de objetos y/o seres fantásticos o de terror

4. En pequeños grupos, escribir breves descripciones de objetos y seres fantásticos o de terror. Se pueden proveer apoyos visuales (imágenes) para estas escrituras.

En esta etapa, se focaliza en un aspecto de los cuentos: los objetos y/o seres fantásticos o de terror. Se trata de volver a los cuentos trabajados para hacer hincapié en detalles narrativos que construyen sentido y generan determinados efectos en los lectores. Por otra parte, este tipo de tareas proporciona formas de acercamiento a los textos que luego serán retomadas al escribir las recomendaciones.

Se sugiere que las descripciones de estos objetos y seres fantásticos o de terror, acompañadas luego o previamente por imágenes, se plasmen en fichas, ya que concentran información. A medida que los estudiantes se van introduciendo en los cuentos a través de lecturas y relecturas, se les puede proponer escribir fichas de los elementos y/o seres fantásticos o de terror, principalmente, para comparar su presencia en los distintos relatos.

Los cuentos fantásticos o de terror tienen maneras de denominar y de crear el mundo de ficción; los elementos y/o seres que se van a fichar concentran estas formas del género (un talismán, un fantasma, un cementerio, una biblioteca, un espejo, un laberinto...) y son presentados en los cuentos de un modo especial. A partir del segundo y tercer relato, se puede ir compartiendo durante la relectura cómo se presentan estos elementos, cómo se los define, qué efectos producen en los personajes y en el lector, cómo una simple biblioteca o una bodega de vinos se puede presentar como el escenario de lo fantástico o terrorífico, etc. También podrán surgir otras preguntas: ¿que aparezca un cementerio alcanza para lograr un ambiente propicio para lo fantástico o terrorífico o incide la manera en que se lo presenta?

A medida que se va leyendo, el docente puede plantear una toma de notas colectivas para discutir las distintas maneras de crear un mundo en los cuentos del género. Como los datos se van acumulando, puede resultar útil ir anotando en un afiche o en otro soporte la lista de seres y objetos propios de esos cuentos, así como las formas de decir propias de los cuentos, ya sean palabras o frases para nombrar, calificar y clasificar los sucesos, espacios, sentimientos, personajes y efectos en el lector.

Luego, esos insumos podrán ser utilizados para escribir entradas de enciclopedia de seres o descripciones para un catálogo de objetos fantásticos o terroríficos.

5. Compartir las escrituras en el curso o más allá de él.

En este momento, con los textos ya finalizados, los estudiantes leen y analizan sus producciones sobre seres u objetos. Será una oportunidad para, en el grupo, revisar los procedimientos de cohesión: sustitución léxica (para evitar repeticiones innecesarias y mejorar la descripción); la puntuación en el texto (uso de punto seguido, punto aparte, coma en enumeraciones y aclaraciones, dos puntos para poner ejemplos); las formas de conectar (particularmente, la adición). Por último, se revisa la ortografía a partir de la identificación de los errores frecuentes y de las palabras que generen dudas y su resolución.

Con los textos ya revisados y pulidos, y para que el intercambio sea más rico, es posible organizar encuentros para compartir presentaciones en el grupo total o tal vez con otro año de la escuela, de modo que esas producciones logren tener circulación más allá del aula.

Cuarta etapa: Recomendaciones de cuentos

En esta etapa, los estudiantes escriben en pequeños grupos la recomendación de uno de los cuentos leídos, podría ser el que los haya sorprendido más, el que genere más interés para debatir con otros. Se puede proponer distintos apoyos atendiendo a la experiencia y el nivel de avance manifestado por los grupos en cuanto a la escritura. Para enriquecer el acercamiento a la reflexión sobre los cuentos es interesante que los estudiantes lleguen a esta producción habiendo renarrado un cuento desde otro punto de vista (personaje o narrador) y habiendo elaborado la definición o descripción de un objeto y/o ser fantástico/terrorífico, un banco de recursos para valorar ciertas características del texto, dado que son aproximaciones a lo literario que facilitan luego la escritura de otros géneros y, particularmente en el caso de la recomendación que encararán, constituyen momentos en los cuales los saberes disciplinares se ponen en escena a la hora de tomar decisiones. También, resulta fundamental leer algunas recomendaciones de libros para acercarse al género, si es que los estudiantes no lo conocen, o –en el caso de que lo conozcan– para compartir la lectura de recomendaciones y sus estilos. Algunas pueden encontrarse en este enlace de la revista digital *Imaginaria*: www.bit.ly/2PJGedi.

En ese acercamiento al género, será ineludible remarcar que, a diferencia de las reseñas, las recomendaciones son textos breves que se refieren a las obras leídas y a las opiniones de los lectores sobre su experiencia de lectura, por eso, además de comentar la obra, se incluyen valoraciones que puedan servir a otros lectores. No se trata de contar el argumento y señalar luego si les gustó o no, sino de comentar de manera general el tema, si resulta interesante para leer o volver a leer y por qué. Quien escribe una recomendación también puede dar algunas pistas de a qué tipo de lector podría interesarle la obra o grupo de obras y recomendar modalidades de lectura que sirvan para disfrutar y entender mejor esos textos.

Para ayudar a los estudiantes a extender la información ofrecida y mejorar la recomendación, se podrá sugerir que consideren las siguientes cuestiones:

- ¿Por qué resulta interesante leer esta obra? ¿A quiénes podría gustarle? ¿Quiénes podrían aprovecharla mejor? ¿Cuándo conviene leerla? ¿Cómo leerla (de una vez, de a poco, en voz alta, en voz baja, solos, junto con otras personas, etc.)?
- ¿Cuál fue su experiencia al leer la obra? ¿Qué sentimientos, emociones, pensamientos les generó?
- Incorporar alguna referencia acerca de cómo esta obra se relaciona con algún tema visto: género, tópico, estilo del autor, clase de poema, etcétera.
- Detenerse a pensar: si se pudiera cambiar algo de la obra, ¿qué cambiarían?
- Citar un párrafo de la obra que les haya gustado, llamado la atención o les parezca importante o bien escrito, y explicar por qué se eligió.

A manera de recordatorio, se puede elaborar un afiche para tener presente que:

- No se cuenta el argumento completo, pero se dan algunas pistas que puedan interesar o intrigar a los lectores. Al plantear este rasgo se puede reflexionar sobre el propósito de un texto como la recomendación.
- Se adelanta qué se va a destacar de cada obra a recomendar.
- Es necesario utilizar diferentes recursos para expresar la opinión sobre la obra. Aquí se podrá integrar el trabajo con la mirada en las renarraciones, que permiten pensar en la voz narrativa de los cuentos, y la focalización en objetos fantásticos/terroríficos de las enciclopedias y/o catálogos.

Una vez terminada la escritura de las recomendaciones se propone:

- Revisar colectivamente algunas recomendaciones sobre la base de criterios compartidos.
- Que los estudiantes revisen en pareja las recomendaciones de sus compañeros.

Será importante antes definir y compartir criterios (algunos comunes y otros diferentes) para revisar en una y otra situación.

Las grillas de escritura como propuesta de intervención

Además de haber leído y escrito, es importante que los estudiantes sepan, antes de escribir sus recomendaciones, qué es lo que el docente va a evaluar en ellas. De este modo, esta anticipación puede ayudar en la etapa de planificación, puesta en texto y revisión de la producción e, incluso, puede servir para llevar a cabo una revisión entre pares, en la que los compañeros utilicen una grilla para comentar y mejorar el texto de otro.

En este sentido, las grillas con criterios de corrección y autocorrección son en sí mismas una intervención docente, dado que, ofrecidas de manera anticipada, permiten que los estudiantes observen aquello que será luego analizado a la hora de revisar la producción. En el marco de proyectos, es importante que se utilicen para aquellas escrituras que el docente considere centrales. En el *Proyecto de lectura y escritura: cuentos fantásticos y terroríficos* podría pensarse para la renarración, para las entradas de enciclopedia o descripciones de catálogo de objetos fantástico-terroríficos y/o para la recomendación de cuentos.

La grilla que el docente les facilita a los estudiantes para usar mientras escriben varía de acuerdo con la consigna de producción dada. Si bien habrá varios aspectos que podrán repetirse en diversidad de textos, hay otros que estarán más relacionados con la situación de escritura específica en la que participan los estudiantes. Esto quiere decir que no hay una única grilla que sirva a priori para todas las producciones.

Las preguntas que hacen los estudiantes a la hora de escribir constituyen aspectos a tener en cuenta para la elaboración de una grilla y prefiguran zonas para la intervención docente. Estas preguntas, a la vez, pueden ofrecerse como grilla para la autoevaluación o el monitoreo de la escritura:

- En cuanto a la adecuación al género, los docentes podrán motivar a los estudiantes para que se realicen algunas preguntas que podrían ayudarles a escribir la recomendación: “¿Para qué y para quiénes escribimos? ¿Qué espera el lector? ¿Hemos escrito alguna vez un texto así? ¿Hemos leído alguna vez algún texto así o similar? ¿Sobre qué vamos a escribir?”.
- En cuanto al contenido, por ejemplo, para una recomendación de lectura de un cuento, las preguntas podrían ser: “¿Qué contenido debemos incluir en el texto? ¿Debemos volver a contar todo lo que sucede en el cuento? ¿Cómo organizamos y ordenamos estos contenidos para que no falte ni sobre información?”.
- Con respecto a la organización del texto: “¿Cómo desarrollamos la secuencia de la información y nuestras ideas para este tipo de texto? ¿Desarrollamos primero una parte dedicada al cuento y a su autor, y luego la opinión personal pensando en los posibles lectores interesados? ¿Lo hacemos al revés?”.
- En cuanto a la voz del texto: “¿Cómo debemos expresarnos en la recomendación? ¿Qué estilo debemos emplear? ¿Debemos ser formales o informales? ¿Usamos metáforas, abundantes adjetivos, humor?”.
- Para colaborar con la selección léxica: “¿Qué vocabulario elegimos usar? ¿Usamos palabras que aprendimos a lo largo del proyecto? ¿El destinatario será capaz de entender todo el vocabulario que utilizamos? ¿Ofrecemos variedad en los adjetivos que empleamos para caracterizar al cuento y al autor?”
- Con respecto a la cohesión y la organización gramatical: “En la parte en la que escribimos sobre el cuento y los datos del autor, ¿respetamos la correlación verbal? ¿Los párrafos de la recomendación están bien conectados o es necesario incorporar algún conector? ¿Evitamos repeticiones innecesarias? ¿Respetamos la concordancia en todas las oraciones y frases?”.
- Por último, para revisar el texto teniendo en cuenta la normativa gráfica en la edición final: “¿El texto respeta las normas gráficas? ¿Utilizamos adecuadamente otras convenciones de la escritura como: sangría, titulado, subtulado, modos de citar? ¿Los títulos están bien presentados?”.

Como etapa de cierre del proyecto, al finalizar las recomendaciones, se sugiere publicarlas en un blog del curso o en una revista en papel o digital para fomentar la lectura de cuentos fantásticos o de terror en la escuela y darles vida a las conversaciones e intercambios sobre lo leído en las clases.

En este apartado se presentó un proyecto de lectura y escritura que culmina con la producción de recomendaciones de cuentos fantásticos o de terror. Se focalizó en las situaciones de enseñanza e intervenciones docentes que concretamente favorecen el avance de los estudiantes como escritores.

Anexo de la Situación 2: Lectura, análisis y comparación de noticias

En este anexo se encuentra una versión en papel del corpus de noticias sobre la profesionalización del fútbol femenino utilizado para la propuesta de “Lectura, análisis y comparación de noticias” (Situación 2) desarrollada en el capítulo **Situaciones didácticas e intervenciones docentes**.

Anuncio en Ezeiza Un cambio histórico: acuerdo entre la AFA y Agremiados para profesionalizar el fútbol femenino

El ente rector aportará 120.000 pesos por mes a cada club de Primera División para solventar el salario de ocho jugadoras por equipo.



Claudio Tapia y Sergio Marchi fueron los encargados de anunciar el acuerdo en el predio de Ezeiza. (Foto: Agustín Marcarian / Reuters)

© 16/03/2019 - 13:38 Clarín.com | Deportes | Fútbol

📌 Fútbol Femenino / AFA

La lucha, como todas las luchas, llevaba años. Muchos años de lucha invisible. O invisibilizada. Fue **Macarena Sánchez**, quien tras un conflicto con su club, UAI Urquiza, **se transformó en la cara de un movimiento que creció y terminó por sacudir los cimientos un statu quo que parecía imposible de modificar**. Todo cambió en cuestión de un par de meses y este sábado se dio el primer paso de un largo camino. **La Asociación del Fútbol Argentino (AFA) y Futbolistas Argentinos Agremiados (FAA) firmaron un acuerdo para profesionalizar el fútbol femenino en el país. Habrá, a partir de ahora, ocho contratos en cada uno de los 16 clubes que componen la Liga de Primera División.**



El presidente de la AFA, **Claudio Tapia**, anunció que desde Viamonte 1366 se destinarán 120.000 pesos mensuales a cada club durante un año para que puedan cumplir con el pago de los salarios de las jugadoras profesionalizadas.

¿De donde saldrá el financiamiento? Esa era la gran pregunta que rondaba desde el pasado fin de semana, cuando Tapia adelantó lo que iba a suceder este sábado. Y la respuesta viene desde Zurich, aunque con escala en Miami, donde este viernes culminó una revulsiva cumbre de la FIFA.

Gianni Infantino, titular de la multinacional de la pelota, anunció que se invertirán gran parte de sus millonarias ganancias en aumentar planes de desarrollo a lo largo del mundo. "Las federaciones nacionales sin un fútbol femenino adecuado recibirán menos dinero de los programas de desarrollo de la FIFA", lanzó el dirigente suizo. La AFA actuó rápidamente en consecuencia y el fútbol femenino será uno de los beneficiados.



Mirá también

Pelota de Papel 3: el libro de cuentos escrito por mujeres futbolistas

Hemos asumido un compromiso y lo vamos a llevar adelante. Hay sponsors de la Selección masculina que están acompañándonos”, agregó Tapia, quien destacó al apoyo que recibió el combinado femenino cuando disputó en el estadio de Arsenal, en noviembre pasado, el encuentro de ida del repechaje para el Mundial de Francia ante Panamá.

Y agregó: "Siento una alegría enorme. Seremos una de las primeras federaciones de la región con jugadoras profesionales. Quiero agradecerles a todos los dirigentes por acompañar esta decisión. Esta asociación tiene un solo compromiso: hacer un fútbol mejor.

Vamos a seguir trabajando para desarrollar el fútbol femenino en todas las provincias".

En ese sentido, durante la conferencia se anunció **también la creación de la Copa Fútbol en Evolución**, de alcance nacional. “Va a ser similar a la Copa Argentina y va a ser muy importante para el desarrollo en el Interior”, explicó Tapia, quien no dio precisiones sobre la fecha de inicio de ese certamen.



El presidente también se comprometió a la construcción de un centro de alto rendimiento en la Ciudad de Buenos Aires para el desarrollo de la actividad entre las mujeres y aseguró

que durante el próximo torneo la AFA cederá sus instalaciones a los equipos que no tengan cancha para disputar sus partidos.

Marchi, secretario general de FAA, quien compartió junto al titular de la AFA una conferencia de prensa en Ezeiza, detalló que el **sueldo de cada futbolista será equivalente al salario básico de un jugador de la Primera C**, última categoría rentada de la rama masculina, que en julio del año pasado fue establecido en 15.000 pesos.

"Estamos generando un marco legal y un orden para crecer a partir de aquí. Esto crea derechos económicos por ejemplo. Está en cada uno de nosotros ayudar a desarrollarlo", afirmó Marchi, quien añadió que la organización sindical que encabeza estaba trabajando para "incluir a las futbolistas de todo el país".

La actual Liga de Primera División de mujeres la integran UAI Urquiza (último campeón), Boca, River, San Lorenzo, Racing, Independiente, Huracán, UBA, Lanús, Platense, Villa San Carlos, Estudiantes de La Plata, Excursionistas, El Porvenir, Deportivo Morón y Atlanta.

Además de los anunciantes de la Selección interesados en hacer un aporte económico, según dejó entrever Tapia, los ingresos del fútbol femenino podrían engrosarse por la venta de los derechos de televisión.

Hasta el año pasado, el torneo se veía por Crónica TV, aunque hay señales deportivas que ya preguntaron para hacerse con las transmisiones. La Superliga también jugó su partido importante tiempo atrás cuando incluyó en su estatuto la obligatoriedad para todos los clubes que la componen de tener un equipo femenino. El fútbol argentino, lentamente, avanza hacia la igualdad. El primer paso está dado.

MFV

LA NACION | DEPORTES | FÚTBOL | FÚTBOL FEMENINO

El primer paso de la profesionalización: la AFA creó la Liga Profesional de Fútbol Femenino



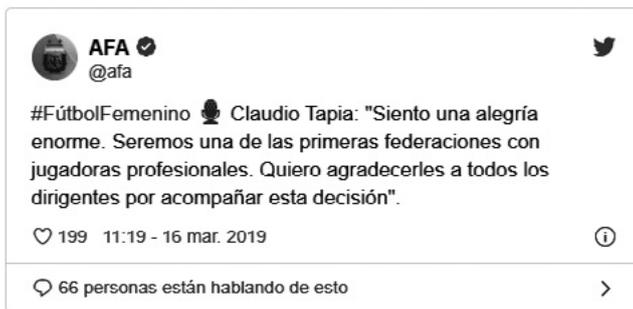
16 de marzo de 2019 • 15:35

El Presidente de la AFA, Claudio Tapia, y el Secretario General de Agremiados, Sergio Marchi, firmaron el acuerdo que dará el puntapié inicial a la Liga Profesional Femenina de Fútbol. Este sábado en el predio de Ezeiza, se oficializó lo que había anticipado LA NACIÓN, el primer paso de la profesionalización de la rama femenina y con ello comenzará a un camino hacia el futuro.

"Vamos a comenzar a trabajar con las bases que son el futuro del deporte. Cuando analizamos vimos que había 16 equipos en Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Pero el desarrollo del fútbol se da en todo el país. Por eso la creación de la Copa Federal para hacer crecer la actividad, potenciar y empujar el crecimiento. Se va dar de la mano del orden", apuntó Marchi.

"Esta asociación tiene un solo compromiso: hacer un fútbol mejor. Vamos a seguir trabajando para desarrollar el fútbol femenino en todas las provincias. Vamos a crear una Copa Federal, que se va a llamar Fútbol en Evolución. Va a ser similar a la Copa Argentina y va a ser muy importante para el desarrollo en el Interior", agregó Tapia.

"Ojalá que el próximo torneo sea el puntapié inicial para seguir creciendo, no solamente en lo profesional sino en lo deportivo. Para el próximo torneo, la AFA le va a brindar sus instalaciones a los equipos que no tengan cancha para que puedan jugar aquí", se ilusionó el presidente. "Estas son las bases, es el inicio. Está en cada uno de nosotros desarrollarlo", sumó Marchi.



Tras la firma del documento de la creación de la Liga, se dieron las especificaciones de cómo serán los contratos para las jugadoras y cuántos se podrán realizar por cada club, como así también el sueldo que recibirán las contratadas. Además se aclaró que se está trabajando para conseguir nuevos sponsors y canales de televisión para su difusión.

Se deberán registrar en los próximos dos meses al menos ocho contratos (por un monto acorde a lo que recibe un jugador de la Primera C masculina) con una duración de uno a cinco años. La AFA aportará 120.000 pesos (unos 3.000 dólares) por mes a cada uno de los clubes para financiar los contratos.

"Venimos realizando diferentes acciones para poder generar interés en la disciplina. El acompañamiento que hubo en el repechaje para el Mundial fue masivo. Hemos asumido un compromiso y lo vamos a llevar adelante. Hay sponsors de la selección masculina que están acompañándonos", agregó el dirigente.

FÚTBOL FEMENINO

Es oficial: se profesionaliza el fútbol femenino

Claudio Tapia lo anunció en una conferencia de prensa de la que también participó el Secretario General de Futbolistas Agremiados, Sergio Marchi. “Siempre dijimos que íbamos a ser la gestión del fútbol inclusivo, la de la igualdad de género”, dijo el presidente de la AFA. Y adelantó que van a lanzar la Copa Evolución, un torneo similar a la Copa Argentina pero para el femenino.



16/03/2019 - 11:54
Olé | Fútbol Femenino

Este sábado por la mañana finalmente se oficializó lo que el presidente de la AFA, Claudio Tapia, había adelantado en la semana: la profesionalización del fútbol femenino. Acompañado por Sergio Marchi, Secretario General de Futbolistas Agremiados, y un grupo de jugadoras, Tapia firmó el acuerdo que le da carácter oficial a la profesionalización a partir del próximo torneo, con la suscripción de ocho contratos en cada uno de los 16 clubes que componen la Liga de Primera.



Tapia y Marchi, juntos, en la conferencia de prensa en la que se oficializó la profesionalización del fútbol femenino.

“Siento una profunda emoción y una alegría enorme de haber podido llegar, después de trabajar bastante, a que la Asociación del Fútbol Argentina pueda tener a partir del próximo torneo tener el torneo profesional femenino”, dijo el máximo dirigente que tiene la AFA. Y continuó: “Siempre dijimos que íbamos a ser la gestión del fútbol inclusivo, la gestión de la igualdad de género. **Esta Asociación tiene un sólo compromiso: hacer un fútbol mejor**”.

"La AFA va a acompañar a cada una de las instituciones con \$120.000, que si no me equivoco son los ocho contratos profesionales de base que deberá tener cada institución".

Claudio Tapia, presidente de la AFA

Además de desear que "el próximo torneo sea el puntapié inicial para el desarrollo del fútbol femenino", Tapia adelantó que van a lanzar un torneo federal similar al que se juega en el masculino: "Vamos a crear la una copa federal, que se va a llamar Copa Evolución y que va a disputar de la misma manera que la Copa Argentina".

"A partir del próximo torneo a los clubes que no tengan su estadio o cancha -si alquilan- la AFA le va a brindar la cancha de césped sintético para que los clubes que no tengan cancha puedan jugar el torneo profesional dentro de estas instituciones".

"Vamos a acompañar a la selección femenina en el Mundial de fútbol inclusivo".

"Estamos trabajando para poder realizar un centro de alto rendimiento para el fútbol femenino en la Ciudad de Buenos Aires. Es el próximo compromiso".

La conquista del fútbol femenino: consiguió la profesionalización

La Asociación del Fútbol Argentino y Futbolistas Argentinos Agremiados anunció la oficialización del fútbol femenino y ya se firmó un acuerdo para dar inicio a la Liga Profesional de Fútbol Femenino. Una conquista alcanzada a pocos meses del Mundial de Francia 2019.

19 de marzo de 2019



Micaela Cabrera y la capitana Estefanía Banini festejando después de quedarse con la clasificación al mundial Francia 2019. Hoy festejan la profesionalización del fútbol femenino.

"Siempre dijimos que íbamos a ser la gestión del fútbol inclusivo, la de la igualdad de género. Esta Asociación tiene un sólo compromiso: hacer un fútbol mejor", comentó Claudio Tapia, el presidente de la AFA para anunciar la oficialización del fútbol femenino.

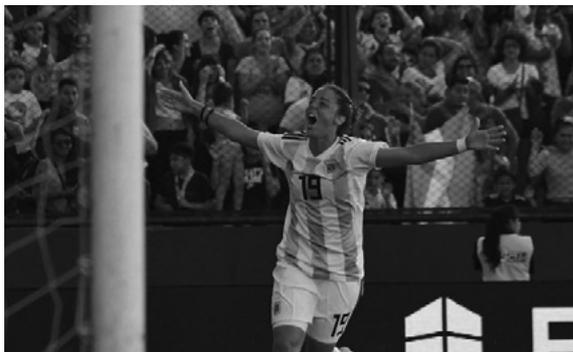
A partir de la temporada que viene, "vamos a crear una copa federal de fútbol femenino, que se va a llamar Copa Evolución y que va a disputar de la misma manera que la Copa Argentina que juegan los hombres".

Todo un logro para las jugadoras que venían luchando por la igualdad de derecho y el reconocimiento en los clubes. Ya le decía Para Ti hace un par de meses atrás, Lucila Sandoval (48), exjugadora de la Selección argentina de fútbol femenino y fundadora de la organización Pioneras del fútbol femenino, que reúne a jugadoras de los años '50 a los '90 (esto es así porque en esos años se dio la era previa a la AFA): **"Queremos tener el mismo derecho de correr atrás de una pelota con toda el alma. La pasión no tiene género"**.

Actualmente, ya retirada, trabaja para rescatar la historia y ve con orgullo los frutos del esfuerzo de su generación.

"La ebullición y revolución feminista **que pelea por reivindicar los derechos en distintos espacios, se traslada también a las canchas.** Hoy el fútbol femenino es un deporte que juegan las ricas y las pobres, y cuando algo atraviesa todas las clases sociales deja de ser una moda", explica la periodista deportiva y futbolista amateur Ayelén Pujol, que este año publicará un libro sobre el tema en la editorial Paidós.

Y agrega: "**Nos quisieron mantener afuera de algo que forma parte del ADN de nuestra cultura.** El fútbol aparece como el último bastión de resistencia machista".



Banini festejando el tercer gol en el partido contra Panamá cuando clasificaron para el Mundial de Francia 2019.

BATALLA GANADA. En junio de este año, la Selección argentina de fútbol femenino jugará la Copa del mundo en Francia, después de 12 años sin clasificar.

Hasta el día de hoy, el equipo integrado por Estefanía Banini (la "Messi"), Soledad Jaimes, Belén Potassa, Micaela Cabrera y Aldana Cometti había tenido poco apoyo por parte de la Asociación de Fútbol Argentino (AFA).

Durante dos años dejaron a la Selección olvidada, sin competencias ni entrenador y con el pago de los viáticos incumplido (en ese momento era de \$ 140 por entrenamiento).

Tampoco las dejaban usar las canchas de pasto natural en el predio de Ezeiza, ni hacer concentraciones.

El grupo, entonces, se hizo conocido por hacer visibles estas desigualdades y en septiembre de 2017 hizo un paro. Tras una negociación, volvieron a trabajar con la promesa de una mejora de su situación. Pero durante la Copa América de Chile, las jugadoras volvieron a protestar posando con una mano en la oreja para la foto institucional, haciendo alusión a sus reclamos.

A partir de ahí, el equipo consiguió hacer giras internacionales, jugar amistosos, entrenar en el predio de Ezeiza y sus viáticos subieron a \$ 300 por entrenamiento.

Para el partido final por la clasificación al Mundial contra Panamá entrenaron sólo una semana antes. Fue en la cancha de Arsenal de Sarandí, donde el día del encuentro hubo más de 11 mil espectadores que observaron sin violencia. Fue transmitido por televisión y las redes explotaron con el hashtag #eshoradealentarLAS. Ese día se clasificaron para Francia 2019.

"Sueño con una AFA donde podamos hacer actividades recreativas, relacionarnos con los del fútbol masculino y que sea nuestra casa", nos decía hace un par de meses Estefanía Banini, la capitana del equipo, que juega al fútbol a nivel profesional en el Levante de Valencia.



Y agregaba: "Una jugadora que no puede hacer esto profesionalmente no descansa bien, no se puede cuidar de la misma manera... Necesitamos una liga, un esquema y dinero para que haya un buen proyecto a largo plazo, porque el fútbol femenino necesita tiempo". "Dijimos que somos la gestión de la igualdad de género. Queremos hacer un fútbol mejor, comprometidos a realizar y a lograr. Para poder desarrollar el torneo acompañando a cada institución con 120 mil pesos, es decir, con 8 contratos de base para cada club por el periodo de un año. Y seguiremos trabajando en lo económico para que se siga desarrollando el Fútbol Femenino a nivel nacional, en todas las provincias. Para eso necesitamos la representatividad y el trabajo de los todos dirigentes del país", expresó Tapia cuando anunció la profesionalización.

CAMBIAR LA HISTORIA. La pelota es cosa de mujeres desde la década del '20, o quizás desde antes, pero los primeros registros datan de aquel momento. Después los hay en el '40 y en el '50. En la década del '60 empezaron los primeros torneos interbarriales (se armaban en zona oeste, sur y norte y competían entre sí).

De hecho, hubo una primera Selección argentina de mujeres que jugó el Mundial de fútbol de México en 1971, que no fue organizado por la FIFA sino por una Federación de Fútbol Femenino.

Las 17 mujeres viajaron sin botines, médico, masajista ni entrenador. "La camiseta que les había dado la organización no sirvió más después del primer lavado. También les regalaron los primeros botines de sus vidas, ya que hasta ese momento habían usado las zapatillas Flecha", cuenta Ayelén Pujol.

Quince años antes y en el mismo estadio en el que se dio la maravillosa jugada de Diego Maradona que consagró a "la mano de Dios", ese equipo logró una gran hazaña: le ganó a Inglaterra 4 a 1.

"Ese partido glorioso fue protagonizado por mujeres y tapado para la historia que conocemos, no hay registros ni fotos", señala Pujol.

Hasta ese momento las chicas jugaban un torneo paralelo llamado Femi Gol, creado por Nani Antuna, presidenta de la Asociación Argentina de Fútbol Femenino. Recién en el año '88 la AFA se fijó en ellas por primera vez.

Este año, Inglaterra forma parte del Grupo D, el mismo que Argentina, y los equipos se volverán a encontrar 48 años después.

"Al grupo lo veo bien, disfrutamos mucho y estamos muy ilusionadas, pero corremos con desventaja respecto a países que tienen mucha preparación", dice Banini. Éste es sin duda el año del fútbol femenino. Por lo menos es más visible y ya profesional... Una goleada a favor que no se esperaban.

Texto Redacción Para Ti.

Referencias bibliográficas

GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2018) *Narrativas migrantes*. Primer año. Serie Profundización NES.

GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2018) *Proyecto de producción de medios gráficos: la agencia de noticias en la escuela*. Primer año. Serie Profundización NES.

GCBA, Ministerio de Educación (2014) *Diseño Curricular de la Nueva Escuela Secundaria*. Buenos Aires.

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

Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (2019) *Progresiones de los aprendizajes. Segundo ciclo. Prácticas del Lenguaje*. Buenos Aires, GCBA, Ministerio de Educación, UEICEE.

Otros documentos de desarrollo curricular para consulta del docente

GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2018) *El uso de los tiempos verbales en la escritura de anécdotas*. Serie de Profundización NES.

GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2018) *El viaje de un héroe*. Serie de Profundización NES.

GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General de Planeamiento, Gerencia Operativa de Currículum (2018) *Noticias falsas: la mirada de los periodistas. La expresión de la opinión y sus recursos*. Serie de Profundización NES.

GCBA, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Planeamiento e Innovación Educativa, Dirección General Escuela de Maestros (2017) *Secuencias didácticas de lectura y escritura para la escuela secundaria*.

Se terminó de imprimir en el mes de febrero de 2020,
en Imprenta G.C.B.A., Diógenes Taborda 933,
(C1437EGA) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.



Vamos Buenos Aires