



**GOBIERNO DE MENDOZA**  
**DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS**  
Subsecretaría de Innovación y Transformación Educativa

**APORTES PARA LA ELABORACIÓN DE  
SECUENCIAS DIDÁCTICAS  
EGB 1 y 2**

**Material para la Reflexión, la Discusión y la  
Toma de Decisiones**

**Lengua  
2005**

**PRODUCCIÓN DE MATERIALES**

Mgtr. Prof. María Julia Amadeo



### **No hacen falta alas**

No hacen falta alas  
para hacer un sueño  
basta con las manos  
basta con el pecho  
basta con las piernas  
y con el empeño.

No hacen falta alas  
para ser más bellos  
basta el buen sentido  
del amor inmenso  
no hacen falta alas  
para alzar el vuelo.

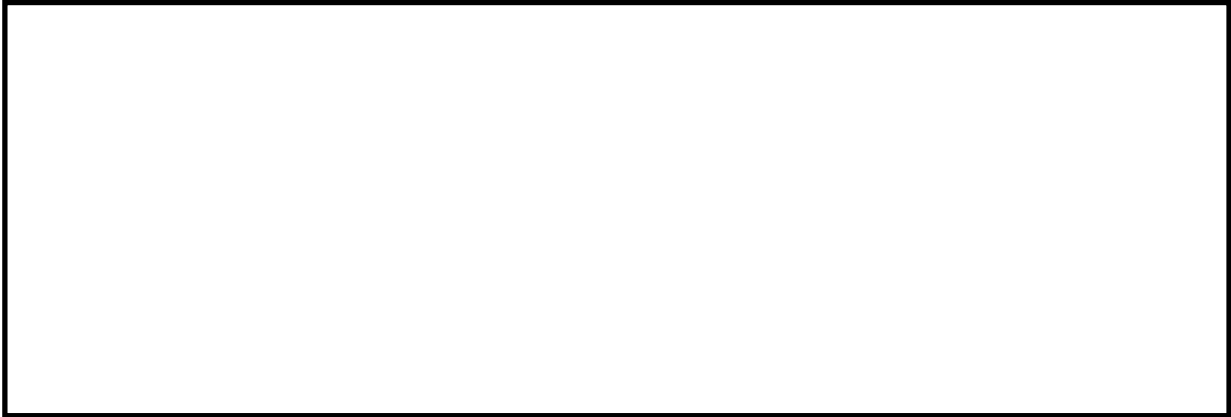
Sí.  
Recojo fondos para pobres  
de amistad y de sonrisa  
recojo cuanto haya de bien  
en lo que esconde tu camisa  
acepto cuanto pueda ser útil  
al coro que compongo  
siempre que quieras compartir  
un sueño ancho, largo y hondo.

Recojo el hielo a la deriva  
de los poros congelados  
luego con buena voluntad  
y mucha miel haré un helado  
no le daré, no le daré  
al mentiroso y al cobarde  
repartiré, repartiré  
sólo al que ama y al que arde.

¡Vengan los buenos a comer  
de este helado gigante!

Silvio Rodríguez  
Causas y azares

Advertencia:



En estas páginas compartimos con Ud., a pedido de las autoridades, una sugerencia de secuenciación de contenidos del Área de Lengua.

Antes de entrar de lleno en la propuesta quisiera recordarle algunos aspectos relevantes para nuestra Área.

Les transcribo aquí algunas palabras que compartí con Ud. en el documento con sugerencias para los exámenes globales:

“como hemos dicho en otras ocasiones en que nos hemos comunicado con Ud., desde hace más de diez años en la provincia de Mendoza se viene trabajando en la línea del **enfoque comunicacional de la enseñanza de la Lengua**<sup>1</sup>. Este enfoque está orientado al desarrollo de la **competencia comunicativa**. Esto significa que el principal objetivo del área es **formar buenos comprendedores y productores de textos**. Un examen global, por lo tanto, debería entonces, en principio, ser un dispositivo que nos permitiera **comprobar que nuestros alumnos pueden comprender y producir textos**. Este enfoque no minimiza la enseñanza de la gramática y de la normativa sino que la resignifica. Así, la enseñanza de **la gramática y de la normativa** dejan de tener un fin en sí mismas para pasar a ser **insumos que apoyen una mejor perfomancia en la lescritura (= lectura y escritura)**<sup>2</sup>.”

(...)

“Desde que en el año 2000 presentamos el diseño curricular de polimodal venimos insistiendo en que en nuestra área tenemos dos objetos diferenciados que se trabajan y se evalúan de manera distinta: **el objeto lengua** y **el objeto literatura**. Estos objetos conforman una pareja que han tenido en su historia, como toda pareja que se precie de tal, no pocos conflictos. Nuestra formación académica estuvo básicamente centrada en el texto literario. Pero sabemos que en el seno de lo social, la experiencia vital se entreteje, se gesta y se gestiona con textos tanto literarios como no literarios. (...). Así, cuando hace unos diez años ingresaron a los diseños curriculares y a las propuestas editoriales algunos textos no literarios los miramos con desconfianza como si fueran los parientes pobres de la familia de los textos con escaso derecho a la presencia en la institución escolar<sup>3</sup>. Sin embargo, sabemos que ser ciudadanos hoy supone poder manejarse en un universo textual que no se agota en el texto literario y que tampoco lo abandona. Por eso defendemos el tratamiento de los objetos, al menos hasta el segundo año del nivel polimodal. Obviamente que muchos de los conceptos utilizados para el abordaje de uno de los objetos bien puede reutilizarse a la hora del abordaje del otro pero hay una dimensión vivencial que es enteramente diferente entre ambos objetos. Tal vez es esa dimensión inefable y de tan difícil recorte conceptual del objeto literatura, que algunos llaman experiencia estética, la que menos pueda evaluarse en un examen global. Y sin embargo no puede dejar de ser una meta de nuestra área, aun cuando no pueda ser evaluada o, al menos, acreditada. Sin embargo, creemos que **el objeto lengua y el objeto literatura deberían formar parte de un buen examen global** al menos hasta el segundo año del polimodal.”

---

<sup>1</sup> Si Ud. quiere conocer más profundamente este enfoque, le sugerimos la lectura de Cómo enseñar a hacer cosas con palabras de Carlos Lomas (Paidós, 1999)

<sup>2</sup> Para profundizar este concepto sugerimos la lectura de Teoría del hipertexto de George Landow. (Paidós, 1997)

<sup>3</sup> El devenir del texto no literario en el segundo ciclo de la EGB ha sido diferente de que tuvo en la EGB3 y en el Polimodal. En el primer caso, el texto no literario fagocitó al texto literario. Es por eso que la reflexión sobre los hechos de la literatura está casi ausente en la EGB2. En parte esto se debe a la escasa atención que la literatura tiene en los institutos terciarios de formación docente. Existe un punto de contacto en el uso del texto literario en ambos niveles del sistema. Desgraciadamente negativo. Se trata del mal uso del texto literario para abordar temas de gramática o de normativa. Esto desvirtúa el carácter suprasistémico del texto literario.

De manera que, una buena secuenciación, deberá contemplar tanto la comprensión como la producción de textos no literarios y de **textos literarios**. El segundo cuatrimestre del año pasado visité varias escuelas haciendo asesoramiento técnico sobre la elaboración de los exámenes globales. **En ninguno, repito, en ninguno de los exámenes que vi había reflexión sobre los hechos literarios**. Esto nos lleva de lleno a la siguiente reflexión que también compartí con Ud. en el documento con sugerencias para los globales:

“cuando recién me iniciaba en la docencia, una vieja profesora de lengua, docente de alma, (que casualmente es mi mamá) compartió conmigo un tesoro al que cada día valoro y comprendo más. Me dijo: “Yo cada vez enseño menos para que mis alumnos aprendan cada vez más”. Tal vez, detrás de esa frase se encuentra la clave del sabio, del que ha llegado comprender lo medular de las cosas y no se pierde en la parafernalia de los espejitos de colores.

Toda la tarea docente debería estar guiada por un proceso de esencialización. Esencializar a la hora de diagnosticar, esencializar a la hora de planificar, esencializar a la hora de enseñar, esencializar a la hora de evaluar. Es que más no es mejor y, a veces, menos es más<sup>4</sup>. Tal vez esta sea una de las características de lo que Daniel Prieto Castillo llama la madurez pedagógica: estar centrado en el otro, en lo que está aprendiendo y no sólo en lo que uno tiene para decir.”

En tal sentido, la secuenciación que les ofrezco unas páginas más adelante trata de ser además un aporte para acompañar@ en el proceso de esencialización que tanto le debemos a nuestro@s chic@s. Ojalá que la imagen que les dejemos sea la de un/a docente que da con placer, confianza y alegría los contenidos que ha seleccionado para ell@s y no la de un/a docente atribulado@ que corre detrás de una parva de contenidos, muchos de ellos innecesarios, si los pensamos a la luz del desarrollo de la competencia comunicativa de l@s alumn@s .

Una curricularista dijo una vez: “un diseño curricular es una bandeja desde la cual Uds. se sirven”. Me encanta esa metáfora y yo siempre le agrego: debemos servirnos como esos platos que presentan los gourmets. Platos elaborados con dedicación, con porciones exactas para el placer, en todos los sentidos y de todos los sentidos. Porciones que nos tientan a volver a probar. Y no esos platos repletos de cualquier cosa que nos servimos en los restaurantes de tenedor libre. Sin ningún sentido de la estética ni de la combinación de sabores, con porciones desmesuradas que nos dejan repletos hasta el hartazgo sin la mínima posibilidad física ni psíquica de probar una miga más de nada. De eso se trata sí. De hacer cada programa, cada secuencia didáctica con la sofisticación y la mesura de un gourmet. Recuperar el placer de enseñar para recuperar el placer de aprender.

### **La secuenciación de la comprensión y de la producción**

Este aspecto lo hemos abordado en nuestro documento “Cómo enseñar y evaluar por competencias en el Área de Lengua y Literatura”.

La comprensión y la producción son procesos complejos que se desarrollan en etapas recursivas a través del despliegue de diversas estrategias. No es posible entonces secuenciar pensando en que una etapa por año o una estrategia por año. Lo que avanzará, entonces, es la sofisticación de los procesos que l@s alumn@s deben realizar.

---

<sup>4</sup> Menos es más, esa es la clave del arte minimalista (cfr. Estilos radicales de Susan Sontag). Como siempre, el arte abre los caminos para la reflexión.

Las estrategias de comprensión las hemos presentado en el documento para la elaboración de los globales que llegó a las escuelas el año pasado y en el documento con sugerencias para desarrollar un autodiagnóstico institucional de la comprensión lectora que dejamos en las manos de los supervisores a principios del 2004. En ambos documentos tienen, además, una sugerencia acerca de cuáles son las estrategias que deberían priorizarse en cada ciclo.

El desarrollo de los aspectos relacionados con la producción está, como dijimos, en el documento “Cómo enseñar y evaluar por competencias en el Área de Lengua y Literatura” y en el documento del “Taller para la construcción de criterios para la elaboración de un DCP centrado en el desarrollo de la Competencia Comunicativa” que entregamos a todos los supervisores y a todos los directivos en el año 2003.

### **Algunos aspectos relevantes relacionados con la reflexión sobre los hechos del lenguaje y de la literatura**

No sólo el espejo me avisa que me voy poniendo vieja. El hecho de que repito una y otra vez lo mismo también lo evidencia. Pero es importante que tengamos en cuenta algunas cosas y por eso le transcribo aquí algunas cosas que compartí con Ud. en el documento con sugerencias para la elaboración de los exámenes globales:

“Las investigaciones ponen en evidencia que el conocimiento teórico y el conocimiento procedimental no se tocan necesariamente. Es decir que hoy sabemos que un sujeto puede tener muy bien desarrollado su conocimiento teórico sobre algún aspecto pero que no necesariamente utilizará este conocimiento en su actuación<sup>5</sup>. Nuestra práctica docente corrobora ampliamente el resultado de estas investigaciones. Así, por ejemplo, algunos de nuestros alumnos recitan a la perfección las reglas ortográficas, pero no ponen ni un acento bien. De manera que el conocimiento de la gramática y de la normativa no redundará, sin más, en una mejor comprensión y en una mejor producción. Debemos acompañar a nuestros alumnos para que sepan utilizar estratégicamente los conocimientos gramaticales para superar problemas de comprensión o de producción. **El conocimiento de la gramática y la normativa no desarrolla en si mismo la competencia comunicativa**, la competencia comunicativa (conocimiento de carácter fuertemente procedural) se desarrolla a través de la actuación en diversas prácticas en comunicacionales en las que se pongan en juego los diferentes componentes de la competencia. **Lo que sin lugar a dudas desarrollará el conocimiento gramatical es el pensamiento formal** (que no es algo menor). Si un alumno, por ejemplo, analiza bien una oración no nos pone en evidencia que la comprende mejor o que podrá producir oraciones mejor construidas sino que nos pone en evidencia que ha desarrollado la capacidad de manejar estructuras abstractas. Esto lo decimos para saber qué capacidad estamos evaluando cuando evaluamos el conocimiento gramatical de un alumno<sup>6</sup>.

La bibliografía reciente sobre la temática de la relación entre conocimiento metalingüístico y actuación, entendiendo la actuación como conducta lingüística observable, demuestra que un conocimiento metalingüístico no tiene mayores incidencias sobre la actuación; mientras que, una actuación con alta performance (es decir con eficacia comunicacional) es el mejor caldo de cultivo para una más rica reflexión metalingüística<sup>7</sup>. Esto quiere decir que mientras más actividades, ricas y variadas, de

---

<sup>5</sup> Sugerimos la lectura de Más allá de la modularidad de Anette Karmiloff-Smith. (Alianza, 1994)

<sup>6</sup> Cabe destacar que nos estamos refiriendo, en este caso, al conocimiento gramatical de carácter **metalingüístico**, es decir en al conocimiento **acerca de** la lengua, **sobre** la lengua; y no al conocimiento **lingüístico**, o **de** la lengua que dispone todo hablante **de** una lengua (puesto que si no tuviera conocimiento gramatical **de** la lengua no podría hablarla).

<sup>7</sup> Para profundizar este concepto puede consultar El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura de Milian y Camps (Homo Sapiens, 2000)

comprensión y de producción realicen los alumnos tendrán una mayor performance comunicacional lo que los pondrá en mejores condiciones de construir un conocimiento metalingüístico más sólido. La experiencia docente concuerda con los resultados de estas investigaciones. En efecto, como docentes hemos observado siempre que los alumnos que están mejor estimulados (porque en sus recorridos autobiográficos accedieron a personas con quienes conversar, que les contaran cuentos, que los motivaran a leer) aprenden más y mejor que aquellos que no lo están. Es decir que conocer el sistema de la lengua, su gramática, no lleva a manejarlo mejor. De allí que en ocasiones nos hayamos sentido tan defraudados cuando, después de haber expuestos a los alumnos a intensos cursos de gramática, obteníamos tan pobres resultados en la comprensión y en la producción de textos.

(...)

**Es importante destacar que la reflexión sobre los hechos del lenguaje no supone necesariamente el uso de términos metalingüísticos. Por favor, no atiborren a los chicos de palabras difíciles que para ellos no dicen nada.**

### **Acerca de las claves para secuenciar**

Comparto con Ud. algunos de los aspectos que suelo tomar en cuenta a la hora de secuenciar.

Mi punto de partida no es el DCP. Mi punto de partida es mi aula.

**El DCP opera en el nivel jurisdiccional. Ha cumplido y cumple una función muy importante que es la de insertar en el imaginario social la transformación educativa. El DCP centra su mirada en el qué y en el para qué. Mi planificación, la suya, para poder concretar la transformación en la realidad cotidiana del aula, debe centrar la mirada en el cómo, aquí y ahora.**

Por eso lo primero a tomar en cuenta es el tiempo real del cual dispongo. Odio no terminar un programa porque eso habla de que no lo supe hacer. Un@ tiene que deslizarse por un programa como un patinador por un lago congelado y no transitarlo arriba de un carro por una pendiente de piedras.

Alicia Romero de Cutropia solía decirnos que si teníamos **5 horas semanales de Lengua, dedicáramos 2 horas a la comprensión, 2 horas a la producción y 1 a la reflexión**. Esto quiere decir que deberíamos seleccionar un texto, dedicar dos horas a su comprensión, una hora a la reflexión sobre algún aspecto relevante y dos horas a la producción. A su vez, deberíamos pensar que debemos abordar **dos objetos, la lengua y la literatura dedicándole la mitad del tiempo a cada uno**, es decir que una semana podríamos trabajar lengua y una literatura. ¿Cuántas semanas tenemos? ¿Cuántos feriados debo restar? ¿Cuántas horas al repaso debo destinar? ¿Cuántas clases a la evaluación? Se trata de tomar el total del tiempo e ir restando feriados, actos, un diez por ciento por eventualidades, etc. Y entonces quedan los días reales. Luego uno dispone las horas de comprensión, las de producción y quedan las horas reales disponibles para la reflexión. A estas horas reales de comprensión, de producción y de reflexión hay que dividir las por dos (pensando en la lengua y en la literatura). Sobre ese tiempo real se debe hacer la selección de los contenidos y eso supondrá priorizar. Y allí, entonces, entra en juego el DCP como marco de referencia.

**Atención: el tiempo con el que debo contar es el tiempo real de la escuela. El tiempo en la casa, el tiempo de los deberes, también tiene que ser con la exquisitez**

**del plato del gourmet. Deberes bien pensados, que realmente pueda hacer el alumno (y no los padres, tíos o vecinos) y que al hacerlos ponga realmente en juego el desarrollo de competencias.**

Ud. se preguntará por qué lo primero a tener en cuenta es el tiempo real del cual se dispone. La respuesta es que la pregunta ¿Qué quiero que logren mis alumnos? debe ser específica ¿qué quiero que logren mis alumnos en este tiempo del cual dispongo? Porque si no, me quedará algo muy bonito pero imposible de cumplir.

Cuando uno parte del tiempo real, advierte que este en realidad es breve y se angustia. Para comenzar a desangustarse lo primero que un@ tiene que tener en cuenta es **qué es lo realmente necesario para el desarrollo de la competencia comunicativa** de los chic@s. Y elegir del DCP aquellos aspectos que sean relevantes para ese desarrollo en el tiempo disponible que tengo, aquí, con estos recursos, y con est@s chic@s.

Una vez que se ha seleccionado lo que es realmente relevante para la desarrollo de la competencia comunicativa, lo segundo que hay que tomar en cuenta es que **la unidad de gestión es la escuela**. Un@ tiene que aprender a trabajar en equipo. Tiene que saber pasar la pelota, tal como hacen los buenos jugadores de fútbol. **No pretenda dar todo sobre todo**. El todo se completará con el aporte de cada un@ a lo largo de toda la EGB y todo el polimodal. Hay que tener la mirada larga. Mejor pocas cosas bien logradas y afianzadas que una montaña de cosas que se desmoronan apenas se tocan. Hay que ser sabio como el chanchito que construyó una casa de material y eso es mucho más lento pero más seguro. No se trata de lo que un@ da, se trata de lo que el/la otr@ aprende.

¿Qué aprendan qué? Bueno, que aprendan el tema. Hoy por hoy, aprender un tema no es aprender solamente una serie de conceptos, sino además, aprender una serie de procedimientos por medio de los cuales el/la alumna pueda acceder a nuevos conocimientos. **Cuando enseñe conceptos acompaña al otr@ a que se acerque al saber; cuando, además, enseñe procedimientos, l@ ayudo a que se acerque al poder. No será sólo alguien que sepa sino alguien que sepa hacer. Eso es la competencia: un saber hacer.**

Hoy sabemos que una ciencia es un sistema de conocimientos teóricos pero además es, un sistema de investigación, es decir que una ciencia tiene un modo particular de indagar que son sus procedimientos. Si aspiramos a enseñar una ciencia deberemos, por lo tanto, enseñar los conocimientos teóricos de esa ciencia pero también sus procedimientos.

Estoy convencida de que no sólo enseñamos el contenido de una materia, enseñamos también a pensar. Estoy convencida de esto porque esta es mi experiencia. Con mayor o menor conciencia de lo que hacían, mi papá, mi mamá y mis profesor@s más significativ@s me enseñaron a pensar. Para bien o para mal moldearon mi mente.

Además, hoy por hoy, enseñar un tema supone enseñar actitudes que están relacionadas con el saber ser. Que no es poco en un mundo en el cual los valores se nos están cayendo a pedazos. Porque son difíciles de enseñar, porque son difíciles de evaluar, porque eso los da la familia, porque, porque ... los fuimos dejando en el rincón, como si estuvieran en penitencia, como si fueran una vergüenza, o tantas cosas... O tal vez porque son tan difíciles de encarnar. Y hoy, hoy tenemos que reconquistarlos. Escribo estas líneas mientras en Rosario se desarrolla el Congreso de la Lengua. Cuando le rindieron homenaje a Sábato, se escuchó una grabación suya con este fragmento de Abaddón, el exterminador: "Querido y remoto muchacho: [...] además del talento o del genio necesitarás de otros atributos espirituales: el coraje para decir tu verdad, la tenacidad para seguir adelante, una curiosa mezcla de fe en lo que tenés que decir y de reiterado descreimiento en tus fuerzas, una combinación de modestia ante los gigantes y

de arrogancia ante los imbéciles". No puedo agregar nada más a estas palabras, se trata de la modestia ante un gigante.

Los que ya llevamos más años en el sistema tuvimos un primer acercamiento a estas nociones cuando trabajábamos con los objetivos operativos o con los aspectos socio-afectivos por eso tenemos la sensación de que se está diciendo lo mismo con otras palabras. Y eso, siempre nos molesta. En realidad, asistimos a un proceso de construcción de un concepto: el concepto de competencia. Concepto por momentos manoseado, que ha pasado por diversas esferas: deportiva, empresarial, filosófica y ahora educativa. Y en todas ellas el concepto se ha ido moldeando como canto rodado. Poco importan los nombres. No es una cuestión de nomenclaturas. Es una cuestión sustantiva. Tiene que ver con nuestra concepción de lo que es enseñar y del sentido de aprender. Y esta concepción repercute directamente en nuestro modo cotidiano de enseñar. Tampoco es, ni puede ser, sólo una cuestión individual que resuelvo yo sol@ en mi aula como se me da la gana y que conmigo no se metan. Tiene que ver con el modelo de sociedad que queremos y que no tiene exactamente un futuro promisorio si no hacemos desde ya algo por cambiar el panorama. Todos estamos llamados a participar. Hoy el aula más que nunca es una trinchera.

Y finalmente me pregunto por el sentido de la tarea de enseñar lengua y literatura. En el marco del Congreso de la Lengua, se realizó un concurso de escritura en el que participaron niñ@s y jóvenes de todo el país. En el momento de la entrega de los premios, Saramago y Giardinelli les aconsejaron a l@s chic@s que era necesario defender las palabras, reflexionar sobre ellas, leerlas y escribirlas, pero también sentirlas y disfrutarlas. ¿Qué mas puedo agregar?

La propuesta que Ud. verá a continuación dista de ser un modelo. Es, como todo texto, una botella que lanzamos al mar. Lleva un mensaje. Una botella lanzada al mar es una apuesta a la vida, es la esperanza de un lect@r que le de sentido a las palabras. Espero que tengamos la oportunidad de que Ud. me muestre sus intentos y así, entre todos podamos avanzar en nuestra tarea.

Mgter. Prof. María Julia Amadeo

## Propuesta de secuenciación de contenidos para la Reflexión sobre los hechos del lenguaje

Como dijimos la comprensión debe preceder a la reflexión, nadie puede reflexionar sobre lo que no comprende. Cuanto más se haya comprendido el texto, más rica y profunda será la reflexión que el/la chic@ podrá hacer.

### Algunas aclaraciones generales

- 1) Es posible que algunos de los conceptos que se encuentran aquí no sean familiares para Ud. Por eso, hemos elaborado un glosario con los términos que aparecen en letra *versalita*.
- 2) Los procedimientos que sugerimos tienen un carácter heurístico pues la lengua no siempre acepta procedimientos logarítmicos. Pero sugerimos que se utilicen en el orden en que los hemos presentado todas las veces que **sea posible**.

### Tema central: el texto

¿Por qué decimos que es un tema central? Porque los hablantes nos comunicamos por medio de textos orales o escritos. La oración es una ficción metodológica. Es decir una construcción realizada por el lingüista para estudiar algunos aspectos muy acotados relacionados con el funcionamiento de la lengua.

Si acompañamos a los alumnos en la reflexión sobre el texto, estaremos construyendo un banco de información que luego podremos utilizar a la hora de orientar la corrección de sus propias producciones escritas.

### Primer año:

**Conceptos:** el texto escrito está compuesto por párrafos. Los límites del párrafo: sangría, mayúscula, punto aparte o punto final.

### Procedimiento:

1) *segmentación* en párrafos sobre la base de la observación *recursiva* de *marcas paratextuales de carácter global* (encerrar entre corchetes los párrafos)

### Segundo año:

**Conceptos:** el párrafo está compuesto por *enunciados*. Los límites de los enunciados son la mayúscula y el punto seguido.

### Procedimientos:

- 1) segmentación sobre la base de la observación de marcas paratextuales de carácter global
- 2) segmentación sobre la base de observación de *marcas paratextuales de carácter local* (encerrar entre paréntesis los enunciados)

### Tercer año:

**Conceptos:** un enunciado encierra una idea, es decir, en cada enunciado se habla de algo. Cuando termina la idea, se termina el enunciado y va punto seguido. El mecanismo vuelve a repetirse (es decir aparece un nuevo enunciado con los dos componentes) y así

se construye el párrafo y con los párrafos se construye el texto. El primer enunciado de un texto es su título. Características paratextuales del título

**Procedimientos:**

- 1) segmentación del título sobre la base de la observación de sus características paratextuales (encerrar entre paréntesis el título, que es el primer enunciado de un texto)
- 2) segmentación sobre la base de observación recursiva de marcas paratextuales de carácter global
- 3) Segmentación sobre la base de observación recursiva de marcas paratextuales de carácter local
- 4) Enumeración correlativa de los enunciados, comenzando pro el título
- 5) *Análisis funcional* de cada enunciado, comenzando por medio de las siguientes preguntas:
  - a) ¿De qué habla el enunciado?

**Cuarto año:**

**Conceptos:** la idea de cada enunciado tiene dos componentes: de qué se habla y qué se dice. Cohesión: la correferencia (*copia y la cuasicopia*). El párrafo como configuración temática

**Procedimientos:**

- 1) segmentación del título sobre la base de la observación de sus características paratextuales
- 2) segmentación sobre la base de observación recursiva de marcas paratextuales de carácter global
- 3) Segmentación sobre la base de observación recursiva de marcas paratextuales de carácter local
- 4) Numeración correlativa de los enunciados
- 5) Reconocimiento de la correferencia (*copia y cuasicopia*)
  - a) ¿Qué aparece en el enunciado 2 que ya había aparecido en el enunciado 1?
  - b) Se aplica a) de manera recursiva en los siguientes enunciados
- 6) Análisis funcional de cada enunciado, comenzando por el título, por medio de las siguientes preguntas:
  - a) ¿De qué habla el enunciado?
  - b)¿Qué se dice?
- 7) Reconocimiento de las relaciones lógico-semánticas
  - a) ¿Dónde hay suma de ideas? ¿Cuáles son las ideas que se suman?
- 8) Procesamiento de la información del párrafo
  - a) ¿De qué habla el párrafo?

**Quinto grado:**

**Conceptos:** Cohesión: la correferencia (*la sinonimia y la hiperonimia*) y las relaciones lógico-semánticas: la adición local.

**Procedimientos**

- 1) segmentación del título sobre la base de la observación de sus características paratextuales
- 2) segmentación sobre la base de observación de marcas paratextuales de carácter global

- 3) Segmentación sobre la base de observación de marcas paratextuales de carácter local
- 4) Enumeración correlativa de los enunciados
- 5) Reconocimiento recursivo de la correferencia (copia, cuasicopia, sinonimia e hiperonimia)
  - a) ¿Qué aparece en el enunciado 2 que ya había aparecido en el enunciado 1?
  - b) Se aplica a) de manera recursiva en los siguientes enunciados
- 6) Análisis funcional de cada enunciado, comenzando por el título, por medio de las siguientes preguntas:
  - a) ¿De qué habla el enunciado?
  - b) ¿Qué se dice?
- 7) Reconocimiento de las relaciones lógico-semánticas
  - a) ¿Hay ideas que se suman? ¿Cuáles son las ideas que se suman? ¿Cuáles son las pistas lingüísticas que me ayudan a encontrar la suma de ideas?
- 8) Procesamiento de la información del párrafo:
  - a) ¿De qué habla el párrafo?
  - b) ¿Qué dice?

### Sexto grado:

**Conceptos:** Cohesión: correferencia (*cuasisinonimia*) y relaciones lógico-semánticas: la adición global y la cronología local. El uso de los tiempos verbales. El texto como configuración temática

### Procedimientos

- 1) segmentación del título sobre la base de la observación de sus características paratextuales
- 2) segmentación sobre la base de observación de marcas paratextuales de carácter global
- 3) Segmentación sobre la base de observación de marcas paratextuales de carácter local
- 4) Enumeración correlativa de los enunciados
- 5) Reconocimiento recursivo de la correferencia (copia, cuasicopia, sinonimia, hiperonimia y cuasisinonimia)
  - a) ¿Qué aparece en el enunciado 2 que ya había aparecido en el enunciado 1?
  - b) Se aplica a) de manera recursiva
- 6) Análisis funcional de cada enunciado, comenzando por el título, por medio de las siguientes preguntas:
  - a) ¿De qué habla el enunciado?
  - b) ¿Qué se dice?
- 7) Reconocimiento de las relaciones lógico-semánticas.
  - a) ¿Hay ideas que se suman? ¿Cuáles son las ideas que se suman? ¿Cuáles son las pistas lingüísticas que me ayudan a encontrar la suma de ideas?
  - b) ¿Hay ideas que se ordenan temporalmente? ¿Cuáles son esas ideas? ¿Qué relación temporal hay entre ellas? ¿Cuáles son las pistas lingüísticas que me ayudan a encontrar las relaciones temporales?
- 8) Procesamiento de la información del párrafo:
  - a) ¿De qué habla el párrafo?
  - b) ¿Qué dice?
- 9) Procesamiento de la información del texto
  - a) ¿De qué habla el texto?

## **Séptimo grado:**

**Conceptos:** Cohesión: correferencia (*sustitución*) y relaciones lógico-semánticas: la cronología global y la relación causal-consecutiva.

### **Procedimientos**

- 1) segmentación del título sobre la base de la observación de sus características paratextuales
- 2) segmentación sobre la base de observación de marcas paratextuales de carácter global
- 3) Segmentación sobre la base de observación de marcas paratextuales de carácter local
- 4) Enumeración correlativa de los enunciados
- 5) Reconocimiento recursivo de la correferencia (copia, cuasicopia, sinonimia, hiperonimia, cuasisinonimia y sustitución)
  - a) ¿Qué une al enunciado 2 con el enunciado 1?
  - b) Se aplica a) de manera recursiva
- 6) Análisis funcional de cada enunciado, comenzando por el título, por medio de las siguientes preguntas:
  - a) ¿De qué habla el enunciado?
  - b) ¿Qué se dice?
- 7) Reconocimiento de las relaciones lógico-semánticas
  - a) ¿Hay ideas que se suman? ¿Cuáles son las ideas que se suman? ¿Cuáles son las pistas lingüísticas que me ayudan a encontrar las ideas que se suman?
  - b) ¿Hay ideas que se ordenan temporalmente? ¿Cuáles son esas ideas? ¿Qué relación temporal hay entre ellas? ¿Cuáles son las pistas lingüísticas que me ayudan a encontrar las relaciones temporales?
  - c) ¿Hay causas o consecuencias? ¿Cuáles son las ideas que se relacionan como causas o como consecuencias? ¿Qué es causa de qué? ¿Qué es consecuencia de qué? ¿Cuáles son las pistas lingüísticas que me ayudan a darme cuenta?
- 8) Procesamiento de la información del párrafo:
  - a) ¿De qué habla el párrafo?
  - b) ¿Qué dice?
- 9) Procesamiento de la información del texto
  - a) ¿De qué habla?
  - b) ¿Qué dice?

### **Tema central: el nivel semántico**

La lengua es, básicamente, una maquinaria destinada a la construcción de significado. La lengua es algo tan cotidiano para nosotros que se nos vuelve opaca, es decir, no la vemos, no nos damos cuenta de su presencia, de las cosas que nos permite decir y de las cosas que no nos permite decir. Para comprenderla necesitamos tomar distancia de ella. Esto pasa siempre: necesitamos alejarnos de las cosas para poder verlas con claridad. ¿Pero cómo alejarnos de la lengua? Volverla objeto de reflexión no es algo fácil. Y sin embargo, necesitamos hacerlo porque la lengua se parece mucho a la sirenas de Ulises.

Trabajar sobre el significado de las palabras es trabajar sobre unos de los aspectos más relacionados con nuestro conocimiento del mundo y es un instrumento para acompañar a los alumnos en la construcción de los esquemas de conocimiento desde los cuales interpretamos al mundo, a los otros y a nosotros mismos.

## Primer año:

**Concepto:** las palabras tienen *sentido*

### Procedimientos:

1. Reconocimiento en un texto de piezas léxicas o palabras (buscar las más relevantes)
2. Reconocimiento del sentido de las palabras reconocidas en 1
  - a. ¿Qué quiere decir la palabra X? Repetir recursivamente con las palabras Y, X, etc.

## Segundo año

**Concepto:** *la esfera semántica*

### Procedimientos:

1. Reconocimiento en un texto de piezas léxicas o palabras
2. Reconocimiento del sentido de las palabras reconocidas en 1
  - a. ¿Qué quiere decir la palabra X? Repetir recursivamente con las palabras Y, X, etc.
3. Reconstrucción de las esferas semánticas presentes en el texto sobre la base de la activación de la *conlocación*
  - a. Tomar una de las palabras identificadas
  - b. Preguntar con qué otros objetos o acciones o personas mencionadas en el texto se relaciona
  - c. Armar con el material obtenido en b, la esfera semántica
4. Ampliación la esfera armada sobre la base del conocimiento del mundo de los alumnos
5. Aplicación recursiva de 3.a, 3.b, 3.c y 4 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible
- 6. Utilización en cada nueva lectura, al realizar el procedimiento 2, de la esfera semántica como instrumento para reconocer el sentido de las palabras, si fuera posible.**

## Tercer año

**Concepto:** relaciones dentro de la esfera semántica: el *campo semántico*.

### Procedimientos

1. Reconocimiento en un texto de piezas léxicas o palabras
2. Reconocimiento del sentido de las palabras reconocidas en 1 utilizando la esfera semántica como instrumento, si fuera posible
  - a. ¿Qué quiere decir la palabra X? Repetir recursivamente con las palabras Y, X, etc.
3. Reconstrucción de las esferas semánticas presentes en el texto sobre la base de la activación de la *conlocación*
  - a. Tomar una de las palabras identificadas
  - b. Preguntar con qué otros objetos o acciones o personas mencionadas en el texto se relaciona
  - c. Armar con el material obtenido en b, la esfera semántica
4. Ampliación de la esfera armada sobre la base del conocimiento del mundo de los alumnos
5. Reconocimiento en la esfera armada del o los campos semánticos que aparecen en el texto
  - a. Identificar el hiperónimo
  - b. Identificar los hipónimos

6. Ampliación del campo semántico con palabras conocidas por los alumnos
7. Aplicación recursiva de 3.a, 3.b, 3.c, 4, 5 y 6 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
- 8. Utilización en cada nueva lectura, al realizar el procedimiento 2, del campo semántico como instrumento para reconocer el sentido de las palabras, si fuera posible.**

#### Cuarto año

**Conceptos:** relaciones dentro de la esfera semántica: el campo semántico (la *relación ISA o ESUN*) y la *familia de palabras*

#### Procedimientos

1. Reconocimiento en un texto de piezas léxicas o palabras
2. Reconocimiento del sentido de las palabras reconocidas en 1 utilizando la esfera semántica y el campo semántico como instrumentos, si fuera posible
  - a. ¿Qué quiere decir la palabra X? Repetir recursivamente con las palabras Y, X, etc.
3. Reconstrucción de las esferas semánticas presentes en el texto sobre la base de la activación de la *conlocación*
  - a. Tomar una de las palabras identificadas
  - b. Preguntar con qué otros objetos o acciones o personas mencionadas en el texto se relaciona
  - c. Armar con el material obtenido en b, la esfera semántica
4. Ampliación de la esfera armada sobre la base del conocimiento del mundo de los alumnos
5. Reconocimiento en la esfera armada del o los campos semánticos que aparecen en el texto
  - a. Identificar el hiperónimo
  - b. Identificar los hipónimos
  - c. Aplicar la relación ISA o ESUN
6. Ampliación del campo semántico con palabras conocidas por los alumnos
7. Reconocimiento en la esfera armada de la o las familia/s de palabras
  - a. ¿Qué palabras comparten una parte semejante?
8. Ampliación de la familia de palabras con palabras conocidas por los alumnos
  - a. ¿Qué otras palabras hay que tengan esta misma parte?
9. Aplicación recursiva de 3.a, 3.b, 3.c, 4 y 5 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
- 10. Utilización, en cada nueva lectura, al realizar el procedimiento 2, de la familia de palabras como instrumento para reconocer el sentido de las palabras, si fuera posible.**

#### Quinto año

**Conceptos:** relaciones dentro de la esfera semántica: el campo semántico (*efecto zoom*), la familia de palabras (el valor de los sufijos) y la sinonimia

#### Procedimientos

1. Reconocimiento en un texto de piezas léxicas o palabras
2. Reconocimiento del sentido de las palabras reconocidas en 1 utilizando la esfera semántica, el campo semántico y la familia de palabras como instrumentos, si fuera posible

- a. ¿Qué quiere decir la palabra X? Repetir recursivamente con las palabras Y, X, etc.
3. Reconstrucción de las esferas semánticas presentes en el texto sobre la base de la activación de la *conlocación*
  - a. Tomar una de las palabras identificadas
  - b. Preguntar con qué otros objetos o acciones o personas mencionadas en el texto se relaciona
  - c. Armar con el material obtenido en b, la esfera semántica
4. Ampliación de la esfera armada sobre la base del conocimiento del mundo de los alumnos
5. Reconocimiento en la esfera armada del o los campos semánticos que aparecen en el texto
  - a. Identificar el hiperónimo
  - b. Identificar los hipónimos
  - c. Aplicar la relación ISA o ESUN
  - d. Reconocer el efecto zoom
6. Ampliación del campo semántico con palabras conocidas por los alumnos
7. Aplicación recursiva de 5 y 6 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
8. Reconocimiento en la esfera armada de la o las familia/s de palabras
  - a. ¿Qué palabras comparten una parte semejante?
9. Aplicación recursiva de 8 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
10. Reconocimiento en la familia de palabras armadas del valor de los sufijos
11. Armar listas de sufijos con sus significados
12. Armar palabras a partir de los sufijos reconocidos
13. Buscar sinónimos de palabras presentes en el texto
14. Trabajar la correferencia a partir de los sinónimos presentes en el texto

## **Sexto año**

### **Conceptos:**

1. Relaciones dentro de la esfera semántica: el campo semántico (las relaciones entre los cohipónimos), la familia de palabras (el valor de los prefijos) y la *sinonimia discursiva*
2. Relaciones entre esferas semánticas: la *polisemia* y la *antonimia (oposición gradual)*

### **Procedimientos**

1. Reconocimiento en un texto de piezas léxicas o palabras
2. Reconocimiento del sentido de las palabras reconocidas en 1 utilizando la esfera semántica, el campo semántico y la familia de palabras como instrumentos, si fuera posible
  - a. ¿Qué quiere decir la palabra X? Repetir recursivamente con las palabras Y, X, etc.
3. Reconstrucción de las esferas semánticas presentes en el texto sobre la base de la activación de la *conlocación*
  - a. Tomar una de las palabras identificadas
  - b. Preguntar con qué otros objetos o acciones o personas mencionadas en el texto se relaciona
  - c. Armar con el material obtenido en b, la esfera semántica
4. Ampliación de la esfera armada sobre la base del conocimiento del mundo de los alumnos
5. Reconocimiento en la esfera armada del o los campos semánticos que aparecen en el texto

- a. Identificar el hiperónimo
- b. Identificar los hipónimos
- c. Aplicar la relación ISA o ESUN
- d. Reconocer el efecto zoom
6. Ampliación del campo semántico con palabras conocidas por los alumnos
7. Reemplazar en oraciones un término hiponímico por otro cohipónimo
8. Comparar los sentidos de las oraciones construidas en 7.
9. Aplicación recursiva de 5 y 6 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
10. Reconocimiento en la esfera armada de la o las familia/s de palabras
  - a. ¿Qué palabras comparten una parte semejante?
11. Aplicación recursiva de 8 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
12. Reconocimiento en la familia de palabras armadas del valor de los prefijos
13. Armar listas de prefijos con sus significados
14. Armar palabras a partir de los prefijos reconocidos
15. Buscar sinónimos discursivos presentes en el texto
16. Trabajar la correferencia a partir de los sinónimos discursivos presentes en el texto
17. Reconocimiento de la polisemia con ayuda del diccionario
18. **Aplicación en cada nueva lectura, al realizar el procedimiento 2, del concepto de polisemia como instrumento para reconocer el sentido de las palabras, si fuera posible.**
19. reconocimiento de la antonimia (oposición gradual) mediante la elaboración de escalas de gradación entre polos extremos

## Séptimo año

### Conceptos

1. Relaciones dentro de la esfera semántica: el campo semántico (la *hereditariadad*), la familia de palabras (el valor de las palabras compuestas) y la *sinonimia discursiva*
2. Relaciones entre esferas semánticas: la *homonimia* y la *antonimia (oposición complementaria)*

### Procedimientos

1. Reconocimiento en un texto de la piezas léxicas o palabras
2. Reconocimiento del sentido de las palabras reconocidas en 1 utilizando la esfera semántica, el campo semántico, la familia de palabras y la polisemia como instrumentos, si fuera posible
  - a. ¿Qué quiere decir la palabra X? Repetir recursivamente con las palabras Y, X, etc.
3. Reconstrucción de las esferas semánticas presentes en el texto sobre la base de la activación de la *conlocación*
  - a. Tomar una de las palabras identificadas
  - b. Preguntar con qué otros objetos o acciones o personas mencionadas en el texto se relaciona
  - c. Armar con el material obtenido en b, la esfera semántica
4. Ampliación de la esfera armada sobre la base del conocimiento del mundo de los alumnos
5. Reconocimiento en la esfera armada del o los campos semánticos que aparecen en el texto
  - a. Identificar el hiperónimo
  - b. Identificar los hipónimos

- c. Aplicar la relación ISA o ESUN
- d. Reconocer el efecto zoom
- 6. Ampliación del campo semántico con palabras conocidas por los alumnos
- 7. Reemplazar en oraciones un término hiponímico por otro cohipónimo
- 8. Comparar los sentidos de las oraciones construidas en 7.
- 9. Aplicación recursiva de 5 y 6 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
- 10. Reconocimiento en la esfera armada de la o las familia/s de palabras
  - a. ¿Qué palabras comparten una parte semejante?
- 12. Enriquecer la familia de palabras con palabras compuestas
- 13. Aplicación recursiva de 8 a partir de otra de las palabras presentes en el texto, si fuera posible.
- 14. Buscar cuasisinónimos presentes en el texto
- 15. Trabajar la correferencia a partir de los cuasisinónimos presentes en el texto
- 16. Reconocimiento de la homonimia con ayuda del diccionario
- 18. **Aplicación en cada nueva lectura, al realizar el procedimiento 2, del concepto de homonimia como instrumento para reconocer el sentido de las palabras, si fuera posible.**
- 19. Reconocimiento de la antonimia (oposición complementaria) mediante la elaboración de escalas de gradación entre polos extremos

### **Propuesta de secuenciación para la Reflexión sobre los hechos de la literatura**

**Como dijimos la comprensión debe preceder a la reflexión, nadie puede reflexionar sobre lo que no comprende. Cuanto más se haya comprendido el texto, más rica y profunda será la reflexión que el/la chic@ podrá hacer.**

#### **Tres aclaraciones generales**

1) Retomo aquí algo que ya compartí con Uds. en el documento de los globales

“En las sucesivas oportunidades en que nos hemos encontrado con Uds. hemos encontrado criterios muy dispares para la selección de los textos tomando en cuenta su grado de lecturabilidad<sup>8</sup>. Así hemos encontrado el mismo texto seleccionado por un docente para alumnos de cuarto año y por otro docente para séptimo año. Calcular la lecturabilidad no es tarea sencilla y tampoco hay acuerdo en el mundo académico acerca de cómo medirla. Nos queda entonces trabajar con la experticia docente que no es un instrumento menor. **Sugerimos acordar institucionalmente cuáles serán los textos a trabajar en cada año con el fin de asegurarse de la fiabilidad de los criterios seguidos para la selección.**”

2) En gran medida la complejización de los procedimientos no está dada tanto por el procedimiento en sí sino por el aumento del grado de lecturabilidad que tiene el texto.

---

<sup>8</sup> Se llama lecturabilidad o legibilidad al grado de dificultad que presenta un texto. Este depende de su léxico, su estructuración sintáctica e hipersintáctica (cohesión), de los conocimientos previos que demanda, de sus aspectos para textuales, etc.

3) Los procedimientos que sugerimos tienen un carácter heurístico pues la lengua no siempre acepta procedimientos logarítmicos. Pero sugerimos que se utilicen en el orden en que los hemos presentado todas las veces que **sea posible**.

### **Tema central: las clases textuales narrativas**

Si aspiramos a que nuestros alumnos tengan una formación literaria, debemos ponerlos en contacto con los distintos formatos literarios. Les sugiero una secuenciación de las clases textuales narrativas literarias. Algunas de estas clases textuales pueden darse tanto en la prosa (cuentos) como en la lírica (poemas). Esta secuenciación sugerida no supone que en cada año se leerán sólo estas clases (ni que al año siguiente se dejarán de leer) textuales pero sí que debemos asegurarnos de que el chico frecuente varios de estos textos con el fin de que se familiarice con ellos.

**Primer año:** cuentos o poemas tradicionales

**Segundo año:** cuentos o poemas maravillosos

**Tercer año:** cuentos o poemas humorísticos

**Cuarto año:** leyendas

**Quinto año:** mitos

**Sexto año:** cuentos de ciencia ficción

**Séptimo año:** cuentos fantásticos

El CEPLIM saca periódicamente cartillas en las que aparecen listas de textos sugeridos. Reclamen estas cartillas a sus directoras. (Y sus directoras a las supervisoras. Y las supervisoras a los Centros Regionales). Recuerden que el CEPLIM es un centro de consulta permanente. Funciona en la Escuela "Pablo Nogués".

### **Tema central: el texto lírico**

**Primer año:**

**Conceptos:** el texto literario y el no literario: la función lúdica.<sup>9</sup>

**Actitudes:** leer literatura para disfrutar con las palabras<sup>10</sup>

### **Procedimientos**

Comparación en un corpus de formatos, temas y funciones de textos literarios y no literarios

**Segundo año:**

---

<sup>9</sup> Algunos de los conceptos y actitudes que aquí se presentan pueden abordarse también con el trabajo de los cuentos sugeridos.

<sup>10</sup> Los procedimientos aquí están más ligados a las estrategias didácticas relacionadas con la animación a la lectura

**Conceptos:** El texto literario: la función estética. Aspectos paratextuales del género lírico: la silueta. La desconlocación como característica del texto literario.

**Actitudes:** leer literatura para disfrutar con las palabras y de las palabras

#### **Procedimientos**

1. Reconocimiento, en un corpus, de los textos literarios
2. Reconocimiento de los poemas tomando en cuenta su silueta
3. Reconstrucción de las esferas presentes en el texto desde la activación de la conlocación.
4. Reconocimiento de la desconlocación que propone el texto
5. Elaboración de un juicio estético sobre la base de lo realizado en 4.

#### **Aclaración muy importante**

¿Qué pasa si el texto que eligió no tiene desconlocaciones? Si todo es “normal”, si no se rompe ningún esquema cognitivo? Pues ponga en tela de juicio la calidad literaria de ese texto. Un texto literario es un artefacto pensado para impactar y para hacernos pensar la vida de una manera diferente. Para arrancarnos de la cotidianidad y llamarnos, paradójicamente, a transformarla.

Para ello, el texto literario acude permanentemente a la desconlocación. Pero el texto literario es tan libre que podría jugar con lo que esperamos de él y no desconlocar nada lo cual sería justamente una desconlocación. La desconlocación sería la ausencia de desconlocación. De manera que por una u otra vía, espere siempre una desconlocación.

Esto que les digo no es algo menor. Los manuales vienen llenos de textos escritos en verso que de literarios no tienen nada más que la silueta que es lo menos importante porque es el aspecto más accesorio, superficial y cambiante de un texto.

#### **Tercer año:**

**Conceptos:** aspectos prototípicos del género lírico: el verso y la estrofa. Los efectos de la desconlocación en el lector

**Actitudes:** leer literatura para disfrutar con las palabras y de las palabras

#### **Procedimientos**

1. Reconocimiento, en un corpus, de los textos literarios
2. Reconocimiento de los poemas tomando en cuenta su silueta
3. Identificación de versos y estrofas
4. Reconstrucción de las esferas presentes en el texto desde la activación de la conlocación.
5. Reconocimiento de la desconlocación que propone el texto
6. Reflexión sobre el efecto que produce en ellos como lectores la desconlocación identificada
7. Elaboración de un juicio estético sobre la base de lo realizado en 5 y 6.

#### **Cuarto año:**

**Conceptos:** la función ética del texto literario. Procedimientos de ficcionalización del género lírico: la rima

**Actitudes:** leer para disfrutar de las palabras y con las palabras. Leer para aprender

**Procedimientos**

1. Reflexión sobre el carácter literario del texto
2. Identificación de versos y estrofas
3. Reconocimiento de su inclusión en el género lírico
4. Reconocimiento de la rima mediante la identificación del patrón sonoro de los finales de los versos
5. Reconstrucción de las esferas presentes en el texto desde la activación de la conlocación.
6. Reconocimiento de la desconlocación que propone el texto
7. Reflexión sobre el efecto que produce en ellos como lectores la desconlocación identificada
8. Reflexionar sobre el contenido del texto
9. Elaboración de un juicio estético y ético sobre la base de lo realizado en 4 a 8.

**Quinto año:**

**Concepto:** procedimientos de ficcionalización del género lírico: la personificación

**Actitudes:** leer para disfrutar de las palabras y con las palabras. Leer para aprender

**Procedimientos**

1. Reflexión sobre el carácter literario del texto
2. Identificación de versos y estrofas
3. Reconocimiento de su inclusión en el género lírico
4. Reconocimiento de la rima mediante la identificación del patrón sonoro de los finales de los versos
5. Reconocimiento en el texto de la/s personificaciones
6. Reflexión sobre los efectos que producen en ellos como lectores las personificaciones identificadas
7. Reconstrucción de las esferas presentes en el texto desde la activación de la conlocación.
8. Reconocimiento de la desconlocación que propone el texto
9. Reflexión sobre el efecto que produce en ellos como lectores la desconlocación identificada
10. Reflexionar sobre el contenido del texto
11. Elaboración de un juicio estético y ético sobre la base de lo realizado en 4 al 10.

**Sexto año:**

**Concepto:** la literatura como práctica social. Procedimientos de ficcionalización: la hipérbole.

**Actitudes:** leer para disfrutar de las palabras y con las palabras. Leer para aprender y para cuestionar

**Procedimientos:**

1. Reflexión sobre el carácter literario del texto
2. Identificación de versos y estrofas
3. Reconocimiento de su inclusión en el género lírico
4. Reconocimiento de la rima mediante la identificación del patrón sonoro de los finales de los versos
5. Reconocimiento en el texto de las personificaciones
6. Reflexión sobre los efectos que producen en ellos como lectores las personificaciones identificadas
7. Reconocimiento en el texto de las hipérbolos
8. Reflexión sobre los efectos que producen las hipérbolos identificadas en ellos como lectores
9. Reconstrucción de las esferas presentes en el texto desde la activación de la conlocación.
10. Reconocimiento de la desconlocación que propone el texto
11. Reflexión sobre el efecto que produce en ellos como lectores la desconlocación identificada
12. Reflexionar sobre el contenido del texto
13. Elaboración de un juicio estético, ético y crítico sobre la base de lo realizado en 4 al 12.

**Séptimo año**

**Conceptos:** procedimientos de ficcionalización: las imágenes sensoriales

**Actitudes:** leer para disfrutar de las palabras y con las palabras. Leer para aprender, para cuestionar y para proponer

**Procedimientos:**

1. Reflexión sobre el carácter literario del texto
2. Identificación de versos y estrofas
3. Reconocimiento de su inclusión en el género lírico
4. Reconocimiento de la rima mediante la identificación del patrón sonoro de los finales de los versos
5. Reconocimiento en el texto de las personificaciones
6. Reflexión sobre los efectos que producen en ellos como lectores las personificaciones identificadas
7. Reconocimiento en el texto de las hipérbolos
8. Reflexión sobre los efectos que producen las hipérbolos identificadas en ellos como lectores
9. Reconstrucción de las esferas presentes en el texto desde la activación de la conlocación.
10. Reconocimiento de la desconlocación que propone el texto
11. Reflexión sobre el efecto que produce en ellos como lectores la desconlocación identificada
12. Reflexionar sobre el contenido del texto
13. Elaboración de un *juicio estético, ético y crítico* sobre la base de lo realizado en 4 al 12.

## **GLOSARIO:**

### **Segmentación**

El segmentación es un procedimiento propio de las ciencias del lenguaje. Pueden segmentarse la mayor parte de las unidades lingüísticas: la palabra en sílabas, los prefijos o los sufijos de una palabra, el sujeto y el predicado de una oración o los párrafos de un texto.

### **Marcas paratextuales de carácter global**

Aludimos en este caso a la sangría, la mayúscula y el punto aparte o final.

### **Recursiva**

La recursividad es una característica de la lengua y por lo tanto de sus procedimientos de análisis. Alude a la reiteración de una operación ya realizada.

### **Enunciado**

La gramática actual establece una distinción entre oración y enunciado. La oración es un esquema abstracto. Cuando un hablante se apropia de ese esquema y lo llena de palabras concretas con un sentido, entonces decimos que estamos frente a un enunciado.

Un texto, por lo tanto, está compuesto por enunciados no por oraciones. Se reserva el nombre de oración cuando las trabaja aisladas de todo uso real y concreto. Las oraciones son ficciones de laboratorio, en la realidad los hablantes producen textos, es decir, que en la realidad nos encontramos con enunciados.

### **Marcas paratextuales de carácter local**

Aludimos en este caso a la mayúscula y el punto seguido

### **Análisis funcional**

El análisis de las unidades lingüísticas es un procedimiento de la mente humana que se realiza tanto al comprender como al producir. Las ciencias del lenguaje intentan reproducir este análisis pero ya como procedimiento de la ciencia.

Desde un punto de vista psicolingüístico, está comprobado que tanto en la producción como en la comprensión los sujetos proceden a realizar en el procesamiento de la oración un segmentación (una partición) que siempre tiene un carácter binario. Este es un proceso que tiene realidad psicológica y se hace porque la memoria de corto plazo o memoria de trabajo tiene una capacidad limitada y parcela para poder procesar menos cantidad información. De manera que los sujetos realizan cierto análisis sintáctico. Este conocimiento es opaco, es decir no es transparente a la conciencia. (Cfr. entre otros Belinchón, 94)

Una posibilidad es que este análisis, este segmentación siempre binario, se haga sobre la base de dos preguntas que implícitamente se hace el lector al comprender y el productor al escribir o hablar: ¿de qué habla? y ¿qué dice?

Ej.

Para María Roberto preparó los calamares.

Si razonamos acerca de lo que dice esta oración vemos que el hablante nos informa acerca de que hay un destinatario para el cual alguien hizo algo. ¿De qué habla la oración? De María y ¿Qué dice? Que Roberto preparó calamares para ella.

### **Correferencia**

La cohesión se relaciona con "el modo como los componentes de la superficie textual se conectan entre sí, en una secuencia lineal, por medio de señales de

dependencia de distintas clases" (Gregorio de Mac, 92:83). Las relaciones de significado que existen dentro de un texto le dan al texto cohesión. La cohesión es, pues, un fenómeno observable a nivel del texto.

El texto es una unidad cohesiva porque es una unidad semántica en la que se pueden establecer relaciones internas entre las partes que lo componen. La cohesión es un concepto semántico porque se refiere a las relaciones de significado que existen en un texto y lo definen como tal. Y es también un concepto relacional porque supone que los elementos presentes en el texto están relacionados entre sí.

De manera que una de las propiedades fundamentales del texto es la cohesión que brinda al texto unidad estructural. Para ello existen medios que aseguran la solidez del conjunto. Estos medios constituyen un conjunto de mecanismos que aseguran la conexión entre las partes del texto. Aparecen en la superficie y su función es "garantizar la conservación del enunciado por medio de conexiones que operan incluso a distancia" (Simone, 93:44). Es decir que el fenómeno de la cohesión se sitúa en el nivel de constituyentes observables en el texto.

Gracias a estos mecanismos se establece una relación de significado entre las partes de un discurso. Las relaciones semánticas están establecidas por elementos léxico-gramaticales de modo tal que la interpretación de un elemento depende de la interpretación del otro. Los mecanismos cohesivos ofrecen indicaciones que afianzan la interpretación correcta de la información presente en el texto. Para Halliday y Hasan, dos lingüistas ingleses cuyos estudios sobre cohesión tienen amplia aceptación en la comunidad científica, los mecanismos cohesivos son un conjunto finito, muy similares en las distintas lenguas occidentales por lo cual puede decirse que pertenecen al sistema, a la lengua.

Los "mecanismos de cohesión de las lenguas son un refinado sistema de señalización que constituye una interfaz esencial entre emisor y receptor" (Simone, 93:373). Es decir que estos mecanismos permiten la sincronización entre el decurso mental del productor y el decurso mental del comprendedor.

La necesidad de estos elementos instruccionales de búsqueda se encuentra en los usuarios (productor y comprendedor) en tanto que elaboradores de información pues la memoria operativa o de corto plazo, con la cual se procesa la información, tiene una capacidad limitada. De manera que en el texto debe constituirse un sistema de señalización que manifieste su continuidad.

Los mecanismos de cohesión son pues una huella del usuario y son indispensables. Suponen una redundancia pues repiten la información y hacen que el texto se mantenga unido a la par que permiten la sincronización entre productor y comprendedor.

Los mecanismos cohesivos otorgan unidad temática al texto por medio de la recurrencia de diversos elementos que determinan la continuidad textual. La cohesión es el resultado de la interacción de distintos recursos y se constituye en un fenómeno de hipersintaxis pues supone la conexión de elementos que van más allá de la oración. Estos recursos señalan las conexiones entre las oraciones y por lo tanto hacen que una secuencia de oraciones se mantenga más unida.

#### **Entre los mecanismos cohesivos podemos encontrar:**

a) **repetición**: que puede estar dada por la **copia** (= se repite textualmente un elemento referencial) o **cuasi-copia** (= se repite con alguna modificación) de un constituyente que hace de núcleo de la cadena. La repetición es la forma más elemental y accesible de cohesión;

b) **sinonimia**: palabras con significados semejantes porque tienen rasgos establecidos convencionalmente por la lengua que aluden a la misma identidad referencial;

c) **cuasi-sinónimos**: no están ligados al sistema, a la lengua, sino al habla y su significación es ocasional y variable.

Entre los cuasi-sinónimos están los:

o **Sinónimos discursivos**: son palabras que en un texto, pero sólo en ese texto, funcionan como sinónimos

o las **perífrasis**: construcciones que guardan identidad referencial a la par que amplían la información sobre el referente (por ejemplo: el descubridor de América, por Colón).

d) **hiperónimo**: ante un hiperónimo (el lector procede por inferencia trasladando las propiedades del término más específico a las propiedades del término general. Este fenómeno es llamado hereditarietà;

Existe una gradación de sencillez en la correferencia con sintagmas plenos. Esta gradación está dada por la reducción de semejanza superficial y el aumento de trabajo de búsqueda del referente al cual remite por afinidad semántica.

Esta gradación podría esquematizarse como sigue:

Copia	-	cuasicopia	-	hiperónimo	-	sinónimo discursivo	-	perífrasis
<hr/>								
+ sencillez								- sencillez

Ejemplo de correferencia por sintagmas plenos:

El **gato** corría por los tejados desesperadamente. Como fruto de su última pelea, el **animal** iba herido.

(hiperónimo)

El **gatito** buscaba el calor del hogar que lo albergaba durante el día.

El **guerrero** buscaba la calma  
(sinónimo discursivo) → (cuasicopia)

### e) **Sustitución**

Son sustitutivos aquellas unidades que reenvían a elementos anteriores o posteriores y que pueden interpretarse pues generalmente están asociadas a un referente. Su función semiótica es la de constituirse en un recurso económico pues evita la repetición. Entre estos elementos sustitutivos encontramos a lo que la gramática tradicional llama pronombres de tercera persona, los presentadores personales (su/sus), los pronombres demostrativos, los presentadores demostrativos, los proadverbios. También reciben el nombre de forma pro o proformas. Tienen la característica de ser endofóricos (del griego endo: "dentro" y forein: "llevar"), es decir que remiten a un elemento presente en el texto anterior o posterior y pueden interpretarse pues generalmente está asociadas a un lexema .

Ej.:

Debo más a Aristóteles, mi maestro, que a Filipo, mi padre. **Éste** me dio un reino,  
*aquél* me enseñó a gobernarlo. Alejandro de Macedonia

### Relaciones lógico-semánticas

En el funcionamiento dinámico del texto hay un tipo de relaciones que surgen de la propia disposición de los enunciados. Frente a un texto, los lectores presumen de antemano que cada nuevo enunciado se encuentra conectado con el anterior, es decir presumen que por hallarse uno a continuación del otro existe cierta relación entre ellos. Esta relación es de orden semántico, es decir es una relación que se establece entre el contenido de los enunciados.

Entre el contenido de los enunciados pueden establecerse distintos tipos de relaciones: a veces es una simple suma, a veces es una consecuencia, a veces una causa, etc.. De manera que en líneas generales y salvo que el hablante indique lo contrario (con expresiones del tipo: "hablando de otra cosa") siempre hay una relación de contenido, es decir una relación semántica entre los enunciados. Esta relación semántica recibe el nombre de conexión.

Ej.:

A B  
Apagaron el televisor. Todos querían escuchar a la nena.

Por el sólo hecho de que B aparece después de A, asumimos que B tiene alguna relación con A. En este caso asumimos que B es la causa de A.

En ocasiones esta conexión aparece explícitamente indicada por un elemento instruccional que indica cuál es la relación existente entre los enunciados. Esta marca instruccional recibe el nombre de conector.

Ej.

Apagaron el televisor **porque** todos quería escuchar a la nena

Cuando el conector no está explícito existe una **conexión yuxtapuesta**. Cuando está explícito existe una **conexión marcada**.

Decimos que estamos ante un caso de **conectividad local** cuando la relación se establece entre elementos de un mismo enunciado o entre enunciados vecinos. Estamos, en cambio, ante un caso de **conectividad global** cuando los conectores establecen relaciones entre grandes bloques.

**ATENCIÓN: lo que se enseña son las relaciones, no los conectores porque a veces estos pueden no estar y sin embargo la relación existe igual. El conector es sólo una pista.**

TIPO DE RELACIÓN	VALOR SEMÁNTICO	CONECTOR
<p style="text-align: center;"><b>ADITIVA</b></p> <p style="text-align: center;">la operación de sumar ideas</p>	<p>Se sigue hablando de lo mismo y en el mismo tono, se agregan elementos de igual importancia lógica. En este caso, es como si entre los enunciados funcionara el signo "+" pues hay suma de afirmaciones o negaciones aportando a lo que ya se ha dicho nuevos elementos que le permiten al lector continuar mejor informado</p>	<p>y; e; ni (tienden a funcionar sólo en el nivel local)</p> <p>también; asimismo; además; incluso; más aún; es más; además de; inclusive; hasta incluso</p>
<p style="text-align: center;"><b>CAUSAL- CONSECUTIVA</b></p> <p style="text-align: center;">La operación de poner en un marco explicativo</p>	<p>Aparece un resumen o una conclusión sacada de los argumentos, o que los hechos hacen inevitable. Es una misma relación de causa y consecuencia, mirada desde distinta perspectiva:</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ desde la causa <i>No compró porque no tenía dinero</i></li> <li>▶ desde la consecuencia <i>No tenía dinero por lo tanto no compró</i></li> </ul>	<p><b>Causa:</b> dado que; ya que; puesto que; ya sea; pues; porque; por el hecho de; gracias a; en razón de; debido a; por culpa de</p> <p><b>Consecuencia:</b> en consecuencia; por ende; en resumen; por lo que; por lo tanto; finalmente; en conclusión; luego; por consiguiente; por eso; por lo cual; así que</p>
<p style="text-align: center;"><b>ORDENACIÓN CRONOLÓGICA TEMPORAL</b></p> <p style="text-align: center;">La operación de construir el tiempo</p>	<p>Las acciones se ordenan en relación al aquí y al ahora del enunciador. Pueden señalarse:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• posterioridad</li> <li>• anterioridad</li> <li>• simultaneidad</li> </ul>	<p>luego que; no bien; después de;</p> <p>antes de; hasta el momento en que;</p> <p>mientras tanto; entre tanto; mientras que; mientras; en el momento en que;</p>

## Sentido

El **sentido** es lo que se construye en el habla, es decir en el **uso concreto de la lengua. Un término en un contexto dado adquiere un sentido, entendemos por sentido al valor que un término tiene en un uso determinado.**

Desde el momento en que nos referimos al uso es de vital importancia la noción de contexto. Hay una vieja frase que dice: “deme el contexto en el que Ud. halló la palabra y le diré el significado”.

Wittgenstein, filósofo alemán quien durante el siglo pasado hizo profundas reflexiones sobre el lenguaje, dijo: “No hay que buscar el significado de una palabra sino su uso.” Pues este uso es el que reviste cierta uniformidad dado que permite la comunicación.

El contexto de un término tiene a dos dimensiones:

- el **contexto verbal** o cotexto que **rige** la actualización de un sentido.

Ej.:

El significado del término maestra, tomado así (aislado de todo contexto verbal) se descompone del siguiente modo:

*maestra: “mujer” + “que enseña” + “en escuela”*

pero en un enunciado como el siguiente: “La historia es maestra de la vida”. El significado del término maestra se podrá analizar así:

*maestra: “un saber” + “que enseña” + “cómo proceder” + “en el presente”*

Si observamos los cambios que se han producido en el plano del contenido de este términos vemos que el término historia y el término es, por ejemplo, hacen que el término maestra no tenga el rasgo “mujer”;

- el **contexto cultural** que privilegia determinadas interpretaciones y oscurece otras.

Ej.:

En el siguiente enunciado:

*Juan y Marcelo pidieron a sus esposas que se hicieran amigas*

en nuestro contexto cultural monogámico la expresión sus esposas hace que el enunciado reciba una interpretación como esta:

*“Juan tiene una esposa y Marcelo también y cada uno le pide respectivamente a su propia esposa que se haga amiga de la otra”*

pero en un contexto cultural poligámico la expresión sus esposas podría hacer que el enunciado recibiera una interpretación como la siguiente:

*“Juan tiene varias esposas y Marcelo también y cada uno les pide a sus respectivas esposas que se hagan amigas entre sí”*

## Esfera semántica

Es un subsistema léxico, es decir un conjunto de palabras relacionadas entre sí. Tiene un carácter marcadamente más **pragmático** toda vez que la configuración del subsistema guarda relación más estrecha aún con el conocimiento del mundo que tienen los sujetos. Todos los términos de este subsistema guardan entre sí una **relación conceptual porque pertenecen a un mismo ámbito de la experiencia humana, es decir a un mismo dominio cognitivo.**

En la esfera semántica pueden encontrarse **palabras pertenecientes a distintas categorías léxicas.**

Ej.:

*facultad/ estudiantes/ estudiar/ ausente /libros/ clases*

Los términos miembros de una esfera semántica tienen entre sí una relación de **conlocación**. Desde una perspectiva cognitiva, si nos posicionamos en la teoría de los esquemas, aceptamos que el conocimiento humano se encuentra almacenado, codificado y compilado en esquemas, es decir, en paquetes de conocimientos relacionados entre sí por pertenecer a la misma esfera de la experiencia humana.

Estos esquemas traen aparejados el fenómeno de la conlocación. "Conlocación" es un anglicismo y etimológicamente significa "elementos que se presentan juntos". Son secuencias de palabras muy frecuentes en la lengua que tienden a presentarse en combinaciones estables, semirrígidas que crean en el comprendedor mecanismos de espera. Su instrucción es: "Si encuentra A, espere B pronto". Limita fuertemente el campo de búsqueda del receptor y lo orienta hacia determinada solución. Se basa en la solidaridad lexemática (Simone, 93). La colocación se relaciona con los frames, marcos o encuadres. Estos son esquemas determinados por la experiencia cultural y acumulados en la memoria episódica. Tienen lugares vacíos llamados terminales asociados a recuerdos que conciernen a situaciones determinadas y que provienen de la experiencia anterior. Este recuerdo permite relacionar frases, llenar lagunas y dar sentido, por lo tanto, el productor puede omitir información que el comprendedor puede suplir (por ejemplo ante la palabra enfermedad, se esperan palabras tales como médico, remedio, dolor, porque son elementos de un mismo esquema cognitivo, pertenecen a una esfera de conocimiento de la realidad, etc.).

Mencionaremos dos clases de frames: los escenarios y los guiones (o scripts). Los **escenarios** suponen un lugar, objetos, personas y actividades que se relacionan con ellos. Los **guiones**, entretanto, suponen acciones perfectamente ordenadas en secuencias, un comportamiento preorganizado. De manera que el comprendedor espera determinados actos concretos y no otros. Mentalmente se establece el cálculo de que probablemente la acción B siga a la A y anteceda a la C.

En los textos de ficción y en los humorísticos suelen romperse los marcos cognitivos, es decir se rompe con la conlocación o mecanismo de espera. De este modo, el productor juega con el factor sorpresa. Veamos el siguiente ejemplo:



La primera intervención activa en la mente del comprendedor el repertorio léxico relacionado con el escenario y el guión ELECCIONES. La respuesta de la madre se mantiene dentro del guión toda vez que alude a valores sociales ("estabilidad", "moral", etc.)

que pueden demandarse a un candidato electoral. La contrapregunta de la madre que se presenta en la tercera viñeta mantiene el guión elecciones. Pero la respuesta de Matías rompe la conlocación puesto que él contesta desde otro esquema (MARCAS). Por eso la respuesta dada, al romper con el marco previsto, dispara connotaciones humorísticas.

Con mi colega Celia Chaab nos hemos permitido llamar **desconlocación** al fenómeno de ruptura de la conlocación. Consideramos que este concepto es central a la hora de abordar el trabajo con del texto literario.

### Campo semántico

El campo semántico es un subsistema léxico, es decir un conjunto de palabras relacionadas entre sí por algún aspecto de su significado. En el caso concreto del campo semántico esta **relación es la de inclusión**.

De manera tal que en el campo semántico habrá un término más inclusivo, más general y al menos un término más específico.

Ej.:

flor / tulipán

El término más específico posee más rasgos semánticos que el término más general, tiene por lo tanto más información.

Ej.:

flor: "objeto natural"+"vegetal"+"órgano de reproducción"

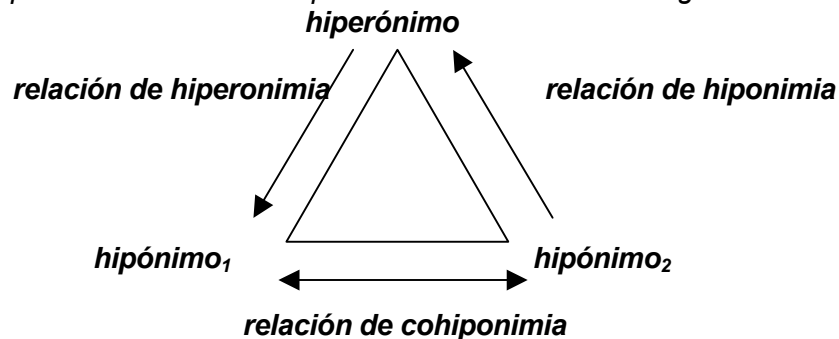
tulipán: "objeto natural"+"vegetal"+"órgano de reproducción"+"grande"+"globobosa"+"seis pétalos"+"inolora"+"fruto capsular"+"muchas semillas"

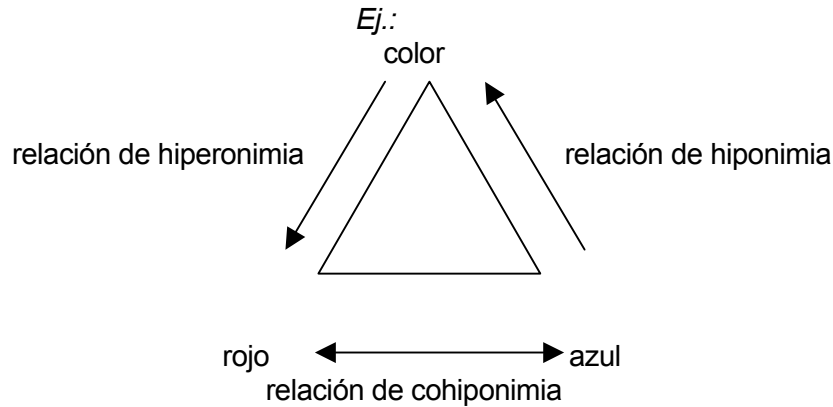
El término más general recibe el nombre de **hiperónimo** o **supraordinado**. Y el término más específico, el de **hipónimo**. Todos los términos que guardan una relación de inclusión con el mismo hiperónimo se llaman **co-hipónimos**:

ej.

rosa, clavel, cala, tulipán son co-hipónimos del hiperónimo flor

Esquemáticamente un campo semántico tiene esta configuración:





De modo que podemos decir que un **campo semántico es un conjunto de co-hipónimos del mismo hiperónimo o supraordinado.**

**Todos los co-hipónimos** pertenecientes al mismo campo semántico **tienen la misma categoría sintáctica.**

Los **co-hipónimos** de un mismo campo semántico **son incompatibles**, tienen una relación in absentia, es decir nunca podrían ser sinónimos entre sí.

Ej.:

*lunes nunca podría ser sinónimo de martes*

**A veces el hiperónimo no existe como dato léxico.**

Ej.

*¿Cuál sería el hiperónimo de estos términos?  
cuadrado, redondo, triangular*

Desde un punto de vista cognitivo, en el campo semántico puede aplicarse la relación ISA o ESUN

ISA (del inglés is a) o ESUN: esta es una relación necesaria pues establece relación con una clase. Es una relación supraordinada, es decir que conecta un término A con uno de significado más amplio B de manera tal que el significado de A está incluido en el significado de B

Ej.:

$A=\underline{vaca} \cup B=\underline{animal}$

Ej.

*Campo semántico de los meses del año: enero, febrero, marzo, etc.  
podemos decir que enero ESUN mes del año, febrero ESUN mes del año, etc.*

Existe un fenómeno muy relacionado con el campo semántico que recibe el nombre de **efecto zoom<sup>11</sup> o serie hiponímica**. Este fenómeno consiste en la existencia de una **sucesión de inclusiones**.

Ej. Observemos este diálogo:

-Tráigame algo de beber  
-¿Qué desea?  
-Un vino

<sup>11</sup> Alude al dispositivo que tienen algunos aparatos de manipulación visual que permite realizar tomas más detalladas y precisas.

-¿Qué vino?  
-Tinto

Podríamos armar con esos datos léxicos una sucesión de inclusiones de manera tal que cada uno fuera hipernónimo del siguiente. Así tendríamos:

bebida → vino → tinto

Existe una teoría en el ámbito de la lingüística cognitiva llamada **teoría del nivel básico**. Esta teoría sostiene que la hiponimia sucesiva pone en evidencia la posibilidad que tiene la mente humana de categorizar en diferentes niveles de abstracción. La categorización es una noción básica de la teoría de los prototipos. Se entiende por categorización a una operación mental destinada a organizar la información recibida. Para organizarla la mente procede a generalizar y discriminar.

Generalizar supone obviar las diferencias y agrupar las entidades según sus semejanzas.

Para esta teoría en una serie hiponímica existen niveles de categorización: un nivel superordinado (en el ejemplo anterior, bebida), un nivel básico (vino) y un nivel subordinado (tinto). El nivel básico es el más importante desde el punto de vista cognitivo porque es el más rico y más eficiente. Esto se debe a que los elementos del nivel básico se caracterizan por:

- identificarse perceptivamente de manera más rápida porque están asociados a una imagen mental simple;
- corresponder a palabras cortas, frecuentes, neutras<sup>12</sup> y son las primeras que comprenden y utilizan los niños;
- tener el mayor nivel informativo con el menor costo cognitivo.

En cambio, el nivel superordinado tiene una relativa ineficacia ya que para asociarlos a alguna imagen mental es necesario ponerlo en correlación con algún elemento del nivel básico. Por eso se dice que en este nivel se da una categorización parasitaria.

A su vez, el nivel subordinado requiere un procesamiento más costoso puesto que posee muchos atributos diferenciales. Obsérvese que en el ejemplo del diálogo podríamos continuar la serie hiponímica con términos tales como Cabernet, Malbec, Sirah, etc, que suponen un mayor nivel de especificidad y por lo tanto requieren un mayor grado de conocimiento.

### Familia de palabras

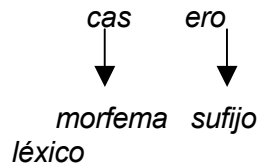
La familia de palabras es un subsistema léxico creado porque todos sus componentes comparten una morfema léxico en común. Los morfemas léxicos son los **portadores** de la **carga semántica básica** de la palabra. Son formas **ligables**, capaces de formar palabras combinándose con afijos (prefijos o sufijos). Son entidades léxicas a las que se acoplan afijos.

---

<sup>12</sup> Se dice que un término es neutro cuando no tiene significados adicionales. En el caso del vino por ejemplo, culturalmente se asocia el vino blanco al paladar femenino y el vino tinto al masculino. Es decir que vino tinto y vino blanco no son términos neutrales. Así en el proceso de reposicionamiento de los vinos tintos como vinos femeninos se ha acudido a cambiarle el nombre: en las publicidades el vino tinto ha pasado a llamarse vino rojo.

Por ej.:

el término casero se segmenta así:



Decimos que tenemos familia de palabras cuando un morfema léxico se une a un prefijo o un sufijo y da origen a una nueva palabra. **De allí que las palabras que suman morfemas flexivos (los que indican género o número) no se constituyen en palabras diferentes y por lo tanto no conforman familia de palabras.**

*Si seguimos el ejemplo anterior caseros o casera no conforman parte de la familia de palabras de casero pero sí lo son palabras como casa, caserío, caserón*

### Sinonimia

Hay sinonimia cuando a **dos o más significantes se asocian al mismo significado.**

Ej.  
quieto e inmóvil

en muchos contextos pueden funcionar como equivalentes:

Ej.:

*El niño está quieto*  
*El niño está inmóvil*

Es necesario recordar que **no hay sinonimia absoluta** debido a la economía del sistema que responde a las limitaciones de la mente. Esto quiere decir que hay situaciones, hay contextos en los que los sinónimos no pueden funcionar como tales.

Ej.

*La concepción del hombre permaneció inmóvil durante toda la Edad Media*  
pero no

*\*La concepción del hombre permaneció quieta durante toda la Edad Media*

o bien

*Mantuvo su opinión inmóvil*  
pero no

*\*Mantuvo su opinión quieta<sup>13</sup>*

**Como toda relación de significado, la sinonimia depende del contexto puesto que es el contexto el que permite activar el esquema cognitivo necesario desde donde se comprende los que se lee o se elabora lo que se produce.**

**DE ALLÍ LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR SIEMPRE DESDE LA ELABORACIÓN DE LAS ESFERAS SEMÁNTICAS**

<sup>13</sup> El asterisco se utiliza para señalar que no es una construcción posible

En la dinámica textual puede aparecer el fenómeno de la llamada **sinonimia discursiva**. Son sinónimos discursivos dos o más términos que en el seno de un texto, y sólo en ese texto, aluden al mismo referente.

Ej.:

Compárese el valor del término departamento en estos dos textos:

Texto 1

*Ubicada al sur de Mendoza, la ciudad de **San Rafael** representa un polo turístico importante por su imponente paisaje. Entre sus enormes montañas, la naturaleza bulle, a través de ríos caudalosos y embalses de aguas tranquilas.*

*El **departamento** se convierte así, en una de las mejores opciones para que turistas y mendocinos disfruten de un paisaje incomparable en cualquier época del año.*

Texto 2

*Marta Yazenco, edila radical de **Godoy Cruz**, fue elegida ayer presidenta del consejo deliberante en medio de la peor crisis institucional que recuerde ese municipio en años. Será su papel intentar encauzar la vida pública de su **departamento**, que por estos días está convulsionada.*

En el primero de los textos, el término departamento funciona como un sinónimo discursivo de San Rafael. En cambio en el segundo, el término departamento funciona como sinónimo discursivo de Godoy Cruz. Esto nos demuestra que se trata de casos de sinonimia discursiva.

### **Homonimia**

Hay homonimia cuando **dos o más significados pueden asociarse al mismo significante**.

Ej.:

*banco:  
de arena  
para sentarse  
entidad financiera*

*para  
El tren para  
El libro para Juan*

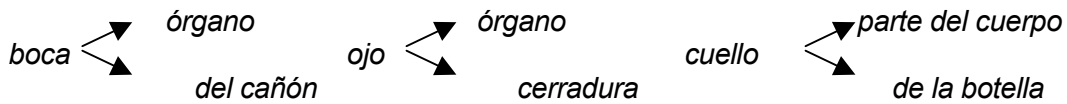
Son palabras distintas que han llegado en la historia de la lengua a **asemejarse en el significante**, es decir, en el plano de la expresión. Pero que en su **significado no tienen ningún punto en común**.

El diccionario las recoge en entradas distintas.

### **Polisemia o significado múltiple**

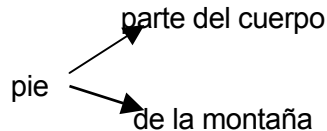
Se trata de una palabra que ha sufrido una ampliación en su significado. Esta ampliación no se ha dado caóticamente sino que responde a un modo de operar de la mente: el establecimiento de semejanzas aun entre entidades que se encuentran en dominios cognitivos, en esferas de la experiencia humana muy distantes entre sí. De modo tal que cada significado nuevo que suma se debe a la existencia de un sema (generalmente de carácter propioceptivo, es decir relacionado con algo que se percibe) que ha permitido la proyección de un dominio cognitivo en otro.

Ej.



en todos estos casos “forma” sería el sema<sup>14</sup> en común<sup>15</sup>

o bien



aquí el sema en común sería la “Ubicación”

El diccionario los recoge en la misma entrada. Separa con barras o con puntos cada acepción. La polisemia es un fenómeno muy extendido en la lengua sobre todo en las palabras de uso más frecuente. Observemos como ejemplo la entrada del término abajo que presenta el diccionario de la RAE:

***Abajo.** (De a y bajo) Adv.  
1. Hacia lugar o parte inferior. // 2. En lugar o parte inferior. // 3. En lugar o parte posterior, o que está después de otro; pero denotando inferioridad, ya real, ya imaginada. Ú.  
Especialmente hablando de libros o escritos. // 4. En dirección a lo que está más bajo. Cuesta ABAJO. // 5. ant. **debajo.** // ¡**abajo!** Interj.. que se emplea como desaprobación de algo o de alguien que no nos agrada y que quisiéramos que desapareciese.*

Las lenguas naturales se caracterizan por su polisemia. Esto es justamente lo que las vuelve instrumentos ricos y flexibles. En efecto, la mente humana es un procesador con capacidad limitada y la monosemia dispararía la cantidad de palabras hacia un número casi imposible de manejar. Para superar la limitación de su capacidad almacenamiento, la mente humana ha generado como estrategia de procesamiento la capacidad de manejar la

<sup>14</sup> Entiéndase sema o rasgo como partículas, moléculas de significado

<sup>15</sup> Obsérvese la proyección entre dominios tan lejanos entre sí como puede ser el cuerpo humano y un arma (ej. boca) o una puerta (ej. cerradura) o una botella (ej. cuello). En este sentido la polisemia se acerca al fenómeno de la metaforicidad.

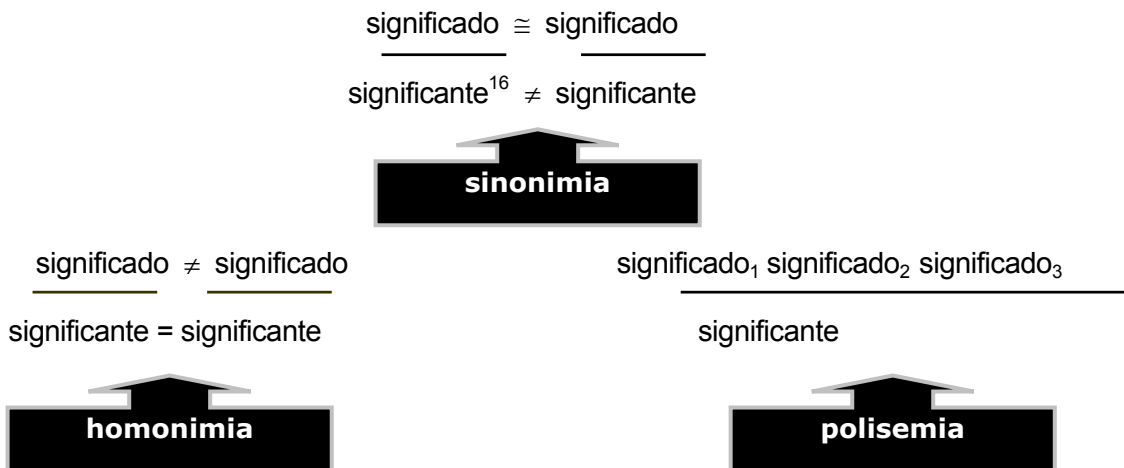
ambigüedad.

Desde una perspectiva psicolingüística, en lo que respecta al reconocimiento tanto de los términos homónimos como de los polisémicos, las pruebas realizadas con adultos parecen señalar que ante estos términos, que son de naturaleza ambigua, en principio se activarían todas las posibilidades y el contacto con el contexto llevaría a la desambiguación del término hasta quedarse con el sentido que el término adquiere en un uso concreto.

Podría postularse que el contexto le ofrece al comprendedor la posibilidad de activar el esquema cognitivo correspondiente que estabilizan los sentidos disparados.

**DE ALLÍ LA IMPORTANCIA DE TRABAJAR TODOS ESTOS TEMAS EN EL MARCO DE LAS ESFERAS.**

Si realizamos un esquema de estas tres relaciones de semejanza tenemos:



### Relaciones de oposición

Gran cantidad de datos léxicos guardan en su plano del contenido una relación de oposición debido a la tendencia de la mente humana a polarizar la experiencia y el conocimiento, es decir a pensar sobre la base de contrarios.

Las relaciones de oposición son la antonimia, la complementariedad y la inversión.

### Antonimia

Es una relación de oposición en el plano del contenido entre datos léxicos que admite la **existencia de grados intermedios**.

Ej.

*grande / pequeño*  
(pues existe mediano)

No es necesario que exista la pieza léxica que nombre los grados intermedios, sino que lo importante es que pueda concebirse la existencia de esos grados.

Ej.

<sup>16</sup> Entendemos el signo lingüístico como la unión de un significante material (los sonidos) y significado mental.

gordo / flaco  
o bien  
lindo / feo

**La antonimia está ligada a la operación de comparación y depende de factores individuales y culturales.** Supone, por lo tanto una norma implícita (por ejemplo, pensemos cuáles son los patrones para considerar a alguien gordo). Por ello uno de los extremos de la polaridad antonímica será juzgado de manera positiva y el otro de manera negativa pero siempre en términos relativos.

### **Complementariedad**

Es una relación de oposición en el plano del contenido entre datos léxicos que **no admite la existencia de grados intermedios.**

Ej.

vivo / muerto

Nótese que no podría instalarse como intermedio el término agonizante pues el que agoniza está vivo, de allí la problemática de la eutanasia.

### **Juicio estético, ético y crítico**

Un juicio estético se basa en el gusto, en el placer que despierta el texto. El alumno tiene que poder decir me gusta o no me gusta el texto y saber fundamentar este placer o displacer aludiendo a algún aspecto textual relacionado con los procedimientos de ficcionalización (ej. la historia es aburrida, no hay recursos literarios bellos, no presenta ningún punto de vista alternativo, etc.)

Un juicio ético se basa en tomar posición frente a la propuesta textual en términos de aceptar o no la demanda de acción que el texto hace. El alumno tiene que poder decir si la propuesta es buena o mala en términos de los valores o disvalores que el texto sustenta.

Comparto con Uds. los conceptos sobre la lectura y escritura críticas (LEC) que les presentamos junto con mi colega Celia Chaab a los supervisores en las jornadas de febrero de 2004

Creemos que “ante en mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar una ciudadanía autónoma y democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento”. Cassany, 2003

Los rasgos principales del pensamiento crítico son:

- Es independiente.
- Requiere conocimientos e información.
- Arranca con preguntas o problemas.
- Busca argumentaciones razonadas.
- Es social.

Debemos entender que “la persona crítica es la que mantiene una actitud beligerante en la consecución de sus propósitos personales, a través de la lectura y la escritura, pero también la que participa de modo constructivo en el desarrollo de una comunidad plural, respetuosa y progresista” Cassany, 2003

Si buscamos el pensamiento crítico los métodos no pueden estar basados sólo en:

- La memorización
- La lectura comprensiva
- La intuición
- La creatividad

¿Cómo se construye el PENSAMIENTO CRÍTICO?

Por medio de la LEC

Leer críticamente supone

- Leer las líneas (qué dice el texto)
- Leer entre las líneas (qué implica el texto)
- Leer detrás de las líneas (qué pretende conseguir y cuál es mi posición al respecto)

La LEC sirve para

- Comprender autónomamente intenciones y puntos de vista
- Tomar conciencia de los contextos de circulación
- Construir discursos alternativos

Ejemplo:

El poeta hindú Tulsi Das compuso la gesta de Hanuman y de su ejército de monos.

Años después, un rey lo encarceló en una torre de piedra. En la celda se puso a meditar y de la meditación surgió Hanuman con su ejército de monos y conquistaron la ciudad e irrumpieron en la torre y lo libertaron.

¿Qué dice? (leer las líneas)

El texto habla de un poeta que fue encarcelado por un rey. En prisión el poeta piensa en el héroe que él había creado y su ejército de monos y estos lo liberan.

¿Qué implica? (leer entre líneas)

El rey es autoritario, le teme a las mentes capaces de crear. Las creaciones del poeta terminan por destituir al rey.

¿Qué pretende? ¿Cuál es mi posición frente a la propuesta textual? (leer tras las líneas)

La intención del autor del texto es llamarnos a no dejar de crear nunca. Desde mi perspectiva entiendo que uno se juega su libertad en cada creación y por eso mismo se fortalece. (La posición cambiará según cada lector)