

PRIMERA PARTE
PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EL MODELO
INTEGRAL

SEGUNDA PARTE
REFLEXIONEMOS SOBRE CÓMO ENSEÑAR A LEER

**MATERIAL PARA DOCENTES
NIVEL SECUNDARIO - 6º/7º AÑO**

Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa

GEOGRAFÍA

BIOLOGÍA

HISTORIA

MATEMÁTICA

LENGUA

COMPRENSIÓN LECTORA





AUTORIDADES

Dr. Gustavo Adolfo Valdés
GOBERNADOR DE CORRIENTES

Lic. Práxedes Ytatí López
MINISTRA DE EDUCACIÓN

Dr. Julio César de la Cruz Navías
SUBSECRETARIO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Dra. Pabla Muzzachiodi
SECRETARIA GENERAL

Prof. Sergio José Gutiérrez
DIRECTOR GENERAL DE NIVEL SECUNDARIO

Lic. Julio Fernando Simonit
**DIRECTOR DE PLANEAMIENTO E
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Mgtr. Ángeles Vallejos Alevras
**COORDINADORA GENERAL DEL PROGRAMA
COMPRENDER COMPROMISO DE TODOS**

Dr. Hugo Wingeyer
Mgtr. María Virginia Bruzzo
Prof. María Celeste Aguirre
COMISIÓN REDACTORA



ÍNDICE

Primera parte	01
Producción de Textos escritos: el modelo INTEGRAL	01
Reflexión.....	01
Acción	02
Producción de textos escritos	03
Aspectos de la producción y comprensión de textos.....	03
Ejercicio de Aplicación	08
Bibliografía	09
Segunda parte	10
Reflexiones sobre cómo enseñar a leer	10
Un acercamiento al discurso académico	14
Propuesta de actividad 1.....	14
Propuesta de actividad 2.....	16
Bibliografía	20

PRIMERA PARTE PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EL MODELO INTEGRAL

REFLEXIÓN

El modelo integral de producción de textos escritos (López Morles, 1992) enmarcado en el interaccionismo estructural (Lemos, 1995, 2000, 2002 y Desinano, 2009), es un posible camino desde la fragmentariedad a la continuidad, mediante la determinación de estrategias que estimulen/beneficien los procesos de subjetivación en los estudiantes, potenciando las interacciones docente-estudiantes, estudiantes-estudiantes, estudiantes-discursos.

En lo que respecta a los aspectos gramaticales que entran en juego en nuestra propuesta de escritura, el mencionado camino desde la fragmentariedad a la continuidad puede ser entendido con mayor precisión como el proceso que parte de transgresiones de todo tipo, sigue con alternancia de formas correctas e incorrectas y la emergencia de estructuras latentes, hasta llegar al polo del sujeto. Es importante tomar en consideración que en el polo de la alternancia entre formas correctas e incorrectas y la emergencia de estructuras latentes, en las distintas textualizaciones que les son exigidas a los estudiantes durante la carrera universitaria, se manifiestan las posiciones por las que el sujeto transita en su proceso de acercamiento al polo de la continuidad.

En cuanto a los aspectos discursivos, se plantea un proceso que va desde el polo de las distorsiones enunciativas al polo de la continuidad. Estas distorsiones enunciativas: distorsiones polifónicas, deícticas, argumentativas y estructurales, son identificadas en las producciones del estudiante en su proceso de constitución del sujeto del discurso. Para eso, tomamos la perspectiva de la lingüística textual que toma al texto como objeto de investigación. Esto nos aporta la posibilidad de abordar el estudio de las funciones de las producciones discursivas de los alumnos, evidenciadas según “géneros” o modelos esquemáticos, prototípicos y relativamente estables, que se componen de acciones lingüísticas según problemáticas comunicativas específicas (Van Dijk, 1983).

Ahora bien, es necesario hacer notar que los estudiantes ya fueron capturados por su lengua materna. Los estudiantes de español como lengua materna, provienen de distintas semiósferas, con prácticas y hábitos distintos entramados en el lenguaje, que se manifiestan en su habla —entendido como acto individual de práctica del lenguaje y que por lo tanto implica tanto la oralidad como la escritura—, el sistema de la variedad de la lengua materna. Es por ello que nos resulta de gran utilidad tomar dos categorías de la clasificación que proponen Camblong y Fernández (2012):

- a. Comprende y habla la lengua oficial, o mejor la variedad estándar de lengua oficial, y cuyos hábitos responden a los prototipos urbanos de clase media.
- b. Comprende y habla la lengua oficial pero sus hábitos mestizo-criollos, rurales o de fronteras, no responde a los prototipos urbanos, de clase media y a la lengua estandarizada del español-argentino escolarizado.

Para terminar, observamos que el ingreso a la cultura académica universitaria requiere de los estudiantes el dominio de la destreza de la expresión escrita que hace a la alfabetización académica, en relación con las secuencias textuales explicativa, argumentativa, descriptiva y narrativa.

ACCIÓN

Actividad de presentación del método integral para la producción de textos escritos

1. Ejercicio de redacción

- 1.1. A partir de este conjunto de oraciones simples, redacte un texto cuyo tema no está especificado, siguiendo los pasos que se enuncian a continuación:

Hacer un borrador previo
Redacción “en sí”
Revisión y corrección.

- a. El Ática es una región griega.
- b. El Ática es una región antigua.
- c. El Ática es una península.
- d. La península es triangular.
- e. La península está en el Golfo de Corinto.
- f. La península está al este del Golfo.
- g. El Ática tiene montañas.
- h. Las montañas son escarpadas.
- i. Los helenos extraían el mármol de las montañas.
- j. El mármol es un material muypreciado.
- k. Los helenos construían monumentos con el mármol.
- l. Los monumentos fueron fastuosos.
- m. Los monumentos perduran hasta hoy.
- n. Los monumentos muestran algo.
- o. La Grecia clásica fue grande.

2. Compare su versión final de la redacción con los tres siguientes resultados posibles, ordenados de menor a mayor **madurez sintáctica**, temática que refiere a la capacidad de las personas para elaborar estructuras oracionales complejas que aumenta según crece el número de transformaciones aplicadas en una secuencia oracional simple (Hunt, K. W., 1965, 1967, 1970, 1970b, 1977).

- a. El Ática es una región griega y antigua. Es una península triangular. Está situada al este del Golfo de Corinto. El Ática tiene montañas escarpadas. De esas montañas los helenos extraían mármol. El mármol era un material muypreciado y con él los helenos construían fastuosos monumentos. Estos monumentos perduran hasta hoy y muestran que la Grecia clásica fue grande.
- b. El Ática es una península triangular que está situada al este del Golfo Corinto, es una región griega y de sus montañas los helenos extrajeron el mármol; sus montañas son escarpadas y el mármol fue un material muypreciado, porque con él los griegos construyeron fastuosos monumentos; estos monumentos perduran hasta hoy y

muestran que la Grecia clásica fue grande.

- C.** El Ática, antigua región griega, es una península triangular situada al este del Golfo de Corinto, de cuyas escarpadas montañas los helenos extrajeron el mármol; con este material tanpreciado construyeron fastuosos monumentos que perduran hasta hoy, mostrando la grandeza de la Grecia clásica.
- 3.** Observe los recursos gramaticales puestos en juego en la respuesta de mayor madurez sintáctica.
- C.** El Ática, antigua región griega, es una península triangular situada al este del Golfo de Corinto, de cuyas escarpadas montañas los helenos extrajeron el mármol; con este material tanpreciado construyeron fastuosos monumentos que perduran hasta hoy, mostrando la grandeza de la Grecia clásica.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS: EL MODELO INTEGRAL

Humberto López Morales

Carece de novedad en muchos de sus componentes, solo que estos ahora aparecen integrados en un sistema de producción.

1. Introducción

- 1.1.** Esquema de presentación de las actividades de lectura y escritura.

Aspectos de la **COMPRESIÓN** y **PRODUCCIÓN** de **TEXTOS**

a . Del texto al tema: comprensión lectora.

b . Del tema al texto: producción escrita.

TEMA



DISCURSOS DE
SUPERFICIE

1.2. Presentación esquemática del método integral para la producción de textos escritos.



2. El paso a paso del método integral para la producción de textos escritos

Parte del **tema**, atraviesa diversas etapas (el **pre-texto** y el **texto**) para terminar en el **discurso de superficie**.

2.1. Primera etapa: Del tema al pre-texto

Esta etapa necesita el concurso de factores extralingüísticos: información de contenido.

El **tema** provoca una serie de **núcleos proposicionales**.

Las **macrorreglas de composición** son las que van a efectuar proceso de **discriminación, jerarquización y ordenamiento** de los núcleos.

Es la etapa responsable de la **coherencia de primer grado**, que corresponde a la estructura interna del discurso.

El **texto** corresponde a la **estructura interna del discurso**.

Por ejemplo, con el tema de nuestra actividad de presentación de método integral: **“Los monumentos muestran la grandeza de la Grecia clásica”**, surgen los siguientes **núcleos proposicionales**:

- a. El material con el que fueron hechos,
- b. los artistas que los construyeron,
- c. procedencia del mármol,
- d. el Ática (productora de mármol),
- e. el estilo corintio,
- f. la finalidad de los monumentos, y otros más.

Se aplican ahora las macrorreglas textuales para la **discriminación, jerarquización y ordenamiento** de estos núcleos:

Proponemos un repaso de las macrorreglas (Van Dijk, 1983)

Son las operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente, aplicadas en nuestro caso a la composición escrita, con el fin de extraer la información relevante de un texto y poder así formular el tema del que trata.

Se aplican al conjunto de proposiciones que forman un texto para obtener su **macroestructura que es el contenido semántico que resume el sentido del texto.**

Supresión u omisión: dada una secuencia de proposiciones, se suprime la información que no es necesaria para interpretar lo que sigue en el texto.
[Pasó una chica. Llevaba un vestido verde. De repente, tropezó.]

Selección: se selecciona la información relevante dentro del sentido global del discurso; constituye el reverso de la operación anterior.
[Pasó una chica. ~~Llevaba un vestido verde.~~ De repente, tropezó.]

Generalización: se abstraen las características particulares de una serie de objetos, lugares o personas, extrayendo lo que es común (de este modo, se suelen sustituir los hipónimos por un hiperónimo).
[En el suelo había una muñeca, y un tren de madera. Dispersos se encontraban también algunos rompecabezas]
[En el suelo había juguetes]

Integración o construcción: se funden en uno o dos conceptos constitutivos; el concepto que resume la secuencia no necesariamente tiene que estar presente en el texto, porque forma parte de nuestro conocimiento del mundo.
[Fui a la estación. Compré un pasaje. Me acerqué al andén. Subí al tren. El tren partió.]
[Viajé en tren]

La regla de **supresión** anula la información secundaria o incidental, en tanto que las reglas de **selección, generalización y construcción** establecen las relaciones de conexión entre proposiciones y secuencias de frases.

Nuestro tema nos lleva a la aplicación de una macrorregla aditiva que produce incidencia directa de unos núcleos sobre otros, incidencia que obedece al carácter de antecedente semántico obligado de los núcleos.

Estos núcleos pueden ser presentados de dos modos:

1. Monumentos.
2. Material con que fueron hechos.
3. Procedencia del mármol.
4. El Ática (productora del mármol).

1. El Ática (productora de mármol).
2. Procedencia del mármol.
3. Material con el que fueron hechos.
4. Monumentos.

El tema y en menor medida los núcleos proposicionales determinan el tipo de macrorregla.

Si se trata de comparaciones, enumeraciones, tipologías, taxonomías, etc., se impone la macrorregla generalizadora, porque todos los núcleos están en incidencia directa con el tema, no entre ellos, por eso el orden de aparición puede ser libre.

Como ocurre en el ejemplo que presentamos a continuación en el que el **tema** el siguiente: Tipos de tempestades.

Hay tres tipos importantes de tempestades. Los **huracanes** o ciclones, muy típicos de las zonas tropicales, pueden llegar a ser muy peligrosos, pues los vientos que se mueven en forma de remolino son, en ocasiones, muy destructores. Los **tornados** son menos dañinos, en el sentido de que solo barren pequeñas zonas, aunque en ellas, los daños que producen pueden ser desastrosos. Las **tormentas** son las tempestades menos dañinas, pues estas tienen que ser de gran envergadura para que produzcan inundaciones y otros desastres.

2.2. Segunda etapa: Del pre-texto al texto, correspondiente a la coherencia de segundo grado.

El Ática (productora de mármol)

1. El Ática es una región.
2. La región es griega.
3. La región es antigua.
4. La región es bella.
5. El Ática es una península.
6. La península es triangular.
7. La península está al este.
8. El este es del Golfo de Corinto.

Dos soluciones posibles, ordenadas de menor a mayor madurez sintáctica, con sus correspondientes análisis de los recursos gramaticales puestos en juego:

- A.** El Ática es una península triangular que está situada al este del Golfo de Corinto; es una antigua región griega y bella.

El Ática es una península triangular (5 y 6) que está situada al este del Golfo de Corinto (7 y 8); es una antigua región griega y bella (1, 2, 3 y 4).

1. El Ática es una región.
2. La región es griega.
3. La región es antigua.
4. La región es bella.
5. El Ática es una península.
6. La península es triangular.
7. La península está al este.
8. El este es del Golfo de Corinto.
 - a. Adjetivación directa (5 y 6).
 - b. Subordinada especificativa (7 y 8).
 - c. Adjetivación directa con núcleo región (1, 2, 3 y 4).

B. El Ática, bella y antigua región griega, es una península triangular situada al este del Golfo de Corinto.

El Ática, bella y antigua región griega (1, 2, 3 y 4), es una península triangular situada al este del Golfo de Corinto (5, 6, 7 y 8).

1. El Ática es una región.
2. La región es griega.
3. La región es antigua.
4. La región es bella.
5. El Ática es una península.
6. La península es triangular.
7. La península está al este.
8. El este es del Golfo de Corinto.
 - a. Aposición (1, 2, 3 y 4)
 - b. Oración de base / adjetivación directa (5, 6, 7 y 8)

Recursos gramaticales posibles

1. Aposición

2. Adjetivación directa

3. Subordinación especificativa

(Los artistas que participaron de la construcción del monumento fueron muy reconocidos.)

4. Adjetivación indirecta o preposicional

(montaña de Grecia, monumento de mármol, etc.)

5. Subordinación explicativa

(Los artistas, que participaron de la construcción del monumento, fueron muy reconocidos.)

Ejercicio de descomposición de oraciones

El museo arqueológico de la capital expondrá una importante colección de piezas arqueológicas precolombinas

- a. El museo exhibirá una colección
- b. El museo es histórico
- c. El museo es de la capital
- d. La colección es importante
- e. La colección es de piezas
- f. Las piezas son arqueológicas
- g. Las piezas son precolombinas.

EJERCICIO DE APLICACIÓN DEL MÉTODO INTEGRAL PARA LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS

1. Descomposición de oraciones de dos textos:

National Geographic (2023) ¿Cómo afecta el virus del dengue al organismo? Disponible en: <https://www.nationalgeographic.com/ciencia/2023/05/como-afecta-el-virus-del-dengue-al-organismo>

Ministerio de Salud, Argentina (s/f) ¿Qué es el dengue? Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/salud/mosquitos/queesdengue>

2. A partir de este conjunto de oraciones, tomando en consideración las pautas del modelo integral de escritura desarrollado en la capacitación, elabore un texto, dirigido a la población general, siguiendo los pasos que se enuncian a continuación:

- a. Hacer un borrador previo.
- b. Redacción “en sí”.
- c. Revisión, corrección y presentación final.

El dengue es una enfermedad.

El dengue es una enfermedad viral.

Se trata de un virus de la familia de los flavivirus.

Se trata del arbovirus.

Se conocen cuatro serotipos del virus del dengue.

DENV-1, DENV-2, DENV-3 y DENV4 son los serotipos del virus del dengue.

Todos los serotipos provocan los mismos síntomas.

La fiebre alta es un síntoma del dengue.

Los dolores musculares y de las articulaciones son síntomas del dengue.

Náuseas y vómitos son síntomas del dengue.

Sangrado de nariz y encías son síntomas del dengue.

Erupción en la piel es síntoma del dengue.

El dengue se transmite por la picadura de un mosquito.

El dengue se transmite por la picadura de la hembra de un mosquito.

El mosquito es el *Aedes aegypti*.

El mosquito se alimenta de sangre humana.

El mosquito está infectado.

No se transmite de una persona a otra.

No se transmite a través de objetos.
 No se transmite a través de la leche materna.
 El virus del dengue entra en el torrente sanguíneo.
 La enfermedad puede ser asintomática.
 La enfermedad puede ser leve.
 La enfermedad puede ser grave.
 El dengue puede producir hemorragias.
 Hay que evitar la reproducción del mosquito.
 Hay que eliminar todo lo que acumule agua en la casa.
 Hay que eliminar todo lo que acumule agua en los alrededores de la casa.
 Hay que usar espirales.
 Hay que usar repelentes.
 Hay que cubrirse brazos y piernas.
 Hay que usar ropa de colores claros.
 Hay que ir al médico.
 No hay que automedicarse.

BIBLIOGRAFÍA:

Camblong, A. y Fernández, F. (2012). Alfabetización semiótica en las fronteras. Dinámicas de las significaciones y el sentido. Posadas: EDUNAM

Desinano, N. (2009). Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema. Rosario: Homo Sapiens

García Negroni, M. M. y Hall, B. (2010). "Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva". En: Boletín de Lingüística, 22, (34), pp. 41-69. Disponible en: <https://bit.ly/2E3vZwX>

Hunt, K. W. (1965) Gramatical structures written at three grade levels, Research Report No. 3, Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English.

Hunt, K.W. (1967) "Sentence structure used by superior students in grade four and twelve and by superior adults", Cooperative Research Project No. 5-0313, Tallahassee[Fl]: Florida State University.

Hunt, K. W. (1970a) How little sentences grow into big ones. En Lester, M. (ed.) Readings in Applied Transformational Grammar. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Hunt, K. W. (1970b) Syntactic maturity in schoolchildren and adults. Monographs of the Society of Research in Child Development, Serial No. 134, col. 35, No. 1.

Hunt, K. W. (1977) "Early Blooming and Late Blooming Syntactic Structures", en Cooper, Charles R. y Lee Odell (eds.) Evaluating Writing: Describing, Measuring, Judging. Urbana [Ill]: National Council of Teachers of English, 91-104.

Lemos, C. de (1995). "Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem". En: Letras de Hoje, 30, (4), pp. 9-29.

Lemos, C. de (2000). "Questioning the notion of development: the case of language acquisition". En: Culture & Psychology, 6, (2), pp. 169-182.

Lemos, C. de (2002). "Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação". En: Cadernos de Estudos Lingüísticos, (42), pp. 41-69.

López Morales, H. (1992), «Producción de textos escritos: el modelo integral», en Actas del I Congreso Imemacional sobre la Enseñanza del Español, Madrid, CEMfP, pp. 119-133.

Van Dijk, T. (1983). La ciencia del texto. Barcelona: Paidós

SEGUNDA PARTE

REFLEXIONEMOS SOBRE CÓMO ENSEÑAR A LEER

Como ya lo hemos señalado la enseñanza de la lectura, acorde con las exigencias de los estudios superiores, es muy necesaria para los estudiantes de nivel secundario que se encuentran en el umbral del mencionado nivel superior. Podemos partir de la consideración de que no se trata de una actividad mecánica donde solamente se debe decodificar información, como en las prácticas que se han enseñado por mucho tiempo, en las que "se aprendía el alfabeto y se descifraban textos escritos" (Desinano, 2020, p. 8). Entendemos la lectura como una habilidad en la que los estudiantes, con el propósito de comprender los textos a los que se enfrentan, integran distintos saberes. Es por ello por lo que se nos requiere a los docentes la desnaturalización de nuestra práctica y la revisión de las siguientes cuestiones: "cuál es nuestra concepción sobre la lectura, qué sujeto lee, qué clase de textos funcionan como introductorios a los saberes disciplinares, qué tipo de lector pretendemos formar y, por lo tanto, cuáles son las intervenciones que debemos o podemos realizar para intentar contribuir en ese proceso". (Milán, 2015, p. 95) En otras palabras, desde la propuesta que les presentamos, acorde con nuestro marco teórico, les proponemos reflexionar sobre las prácticas de lectura que a fin de que tomen en cuenta las interrelaciones que los estudiantes construyen en sus procesos de lectura: estudiante-estudiantes, estudiante-profesor y estudiante texto; puesto que creemos que la interacción modifica y amplía los recursos iniciales hasta la constitución del sujeto en el lenguaje (proceso de subjetivación).

Sobre la base de la consulta a varios especialistas que proponen pautas de cómo se debería enseñar a leer, en las siguientes páginas abordaremos algunas estrategias que nos permitirán fortalecer el modo más eficaz en el que nuestros estudiantes deberían interactuar con los textos, ya que, en primera medida, se busca su propio reconocimiento como sujetos activos en las prácticas de lectura.

Para comenzar, es indispensable considerar el fortalecimiento de operaciones mentales o cognitivas necesarias para procesar la información (Simonit, 2022). En particular, las que permiten articular los saberes previos con las huellas, las marcas lingüísticas o discursivas, que se encuentran en el texto, como por ejemplo, las que dan cuenta del género, las estructuras o los esquemas. De modo que, si vinculamos lo visto con los planteos de Pipkin y Reynoso (2010), podemos sostener que, a partir de la información contenida en el texto, sus características, el conocimiento del lector, las semiosferas a las que pertenece y las interacciones que se construyen, leer implica la reconstrucción del mensaje de un texto. En definitiva, emprender el proceso de lectura requiere una compleja red de saberes complementarios (Desinano, 2020) cuyo abordaje debe ser acompañado de la interacción del docente que propone y guía el mencionado proceso.

Ahora bien, el proceso de enseñanza de la lectura debe ser entendido como una tarea recursiva, abordada en tres momentos: prelectura, lectura y pos-lectura. Durante cada uno de ellos se debe abordar el texto de distintas maneras atendiendo a los objetivos que se persiguen, puesto que este presenta múltiples niveles de análisis que pueden ser un foco de atención. Entre ellos consideramos, los propuestos por Graciela Simonit (2022) y algunas características propuestas por Gaspar (2006):

Nivel contextual: se contemplan datos paratextuales y pragmáticos: autor, finalidad, destinatario, lugar y tiempo de producción, y soporte de publicación. Aquí entran en juego, lo que Desinano (2020) menciona “como conocimientos imprescindibles para leer”, se refiere al tipo y soporte del texto, ya que no es lo mismo leer un libro, un folleto, un e-book o los subtítulos de una película. Asimismo, aquí se ven implicados los niveles comunicativo-pragmático-retórico, en tanto se considera dentro del nivel contextual la función del texto, el estilo, el espacio de circulación, entre otras cuestiones.

Nivel textual: se toman en cuenta determinados aspectos como el orden discursivo predominante, en la superestructura; en la macroestructura, tanto los tema y subtemas como la división en párrafos; en los niveles pragmático-retórico, las estrategias discursivas; por último, en el nivel semántico, la presencia de información explícita o implícita. También, en general, se revisa la puntuación, ya que la segmentación del texto puede facilitar u obstaculizar su lectura.

Nivel lingüístico: entran en juego tanto la dimensión léxica como la sintáctica, es decir, la relación de las palabras en la oración y entre oraciones consecutivas..

Una vez aclarada nuestra propuesta para abordar del proceso de lectura, podemos explorar algunas estrategias según los momentos del mencionado proceso, a fin de romper con la idea de linealidad e inmediatez, problematizando el acercamiento al texto, lo que implica la realización de distintas aproximaciones y no un paso a paso obligatorio. De todos modos, advertimos que en nuestro marco teórico, el proceso de lectura no supone una estructura rígida y debe ser enseñado porque no se

puede esperar que los estudiantes comprendan de manera autónoma cómo implementarlo sin la guía y el acompañamiento del docente.

Por consiguiente, las estrategias que se consideran no son exclusivas de un proceso de lectura individual sino que, acorde con su complejidad, pueden partir de una instancia de acompañamiento por parte del docente o de una lectura colaborativa. De modo que, durante estos momentos, debemos mediar entre los sujetos y el texto a fin de que la lectura no se vea como una simple actividad individual, sino que se la tome como un proceso de elaboración de conocimientos a los que se accede de un modo interactivo. En otros términos, debe llevarse a cabo a través del intercambio y la discusión con otros de manera que se reconozca la posibilidad de un conocimiento plural, donde puedan existir acuerdos y desacuerdos, como por ejemplo en la formulación de las hipótesis que se formulan cuando se inicia el proceso lector.

En primer lugar, en la prelectura, se debe trabajar con estrategias de anticipación y exploración a partir de las cuales se aborda el nivel contextual, con el propósito de activar conocimientos previos, logrados a partir de las interacciones con el docente, quién, entre otras cosas, puede plantear pautas que orienten a los estudiantes sobre determinadas características del texto y/o proporcionar un glosario de conceptos claves, de manera que los estudiantes puedan acceder al texto desde otro lugar para la formulación de hipótesis de lectura.

En segundo lugar, durante la lectura, se emplean estrategias inferenciales a partir de la asociación de las marcas en el texto con los conocimientos previos o las intervenciones del docente, de manera que se exploren distintos niveles en el texto; estrategias de verificación, para la necesaria comprobación de las hipótesis formuladas; y estrategias remediales, en caso de que se reconozca conflictos en la comprensión.

Finalmente, en la pos-lectura, corresponde la aplicación de estrategias de evaluación tanto para verificar si se logró el cumplimiento del objetivo propuesto, como para la implementación de estrategias de integración de las destrezas o microhabilidades de lectura y escritura que permitan resumir, sistematizar y organizar la información. Esta articulación entre la lectura y la escritura es la que necesita el estudiante para poder comunicar a otro lo leído.

Ahora bien, para el desarrollo de esta actividad lectora, es necesario entender la forma en la que se plantean las consignas, ya que de esto va a depender que el estudiante no solo se limite a transcribir información, sino que pueda reflexionar sobre lo leído y sea capaz de comunicar estas reflexiones. Por ejemplo, en el trabajo con un texto complejo en lo que respecta a su densidad léxica y presencia de otras voces, ante la siguiente pregunta: “¿Qué es una neurona?”, puede ocurrir que se limiten a copiar un fragmento del texto en el que se encuentre la primera definición de "neurona", sin considerar que esa puede no ser la única del texto o bien que posteriormente se proponga otra que se diferencie total o parcialmente de

aquella. Por lo tanto, es conveniente guiarlos en la búsqueda de todas las definiciones que aparezcan en el texto, en la misma consigna de lectura.

Otra cuestión que debe ser tenida en cuenta a la hora de poner en práctica nuestra propuesta de actividad de lectura es el requerimiento de tareas grupales: “Comente con sus compañeros de grupo el siguiente texto y propongan títulos que consideren adecuados”. Aquí partimos del supuesto de que el estudiante asume la tarea de identificar información relevante para ser comentada, poniendo en juego, en la interacción con sus pares, sus conocimientos previos a fin de poder llegar a determinar acuerdos, o bien plantear con precisión los posibles desacuerdos.

En definitiva, en todos los casos, se busca que la consigna de lectura proponga un desafío al estudiante para que no se limite a “la repetición puntual de lo que se ha leído.” (Desinano, 2020, p. 10); lo que implica la realización de un proceso de reelaboración de los conocimientos desarrollados. Para eso, tomando consideración nuestra ejemplificación, necesitan, en el primer caso, el de la definición de la palabra "neurona", desentrañar la polifonía del texto identificando posturas que pueden sustentar una definición inicial o contraponerse a ella y, en el segundo ejemplo, realizar acuerdos sobre lo que se plantea en el texto al discutir sobre las inferencias que han podido realizar, a partir de sus conocimientos previos y la interacción con sus pares y con el docente. De esta manera los estudiantes podrán adentrarse en la lectura y no quedarse en la superficie del texto; en otras palabras, la claridad y precisión a la hora de elaborar consignas van a dar como resultado interacciones más profundas con el texto y con los otros.

En resumen, en nuestro marco teórico, la lectura no puede ser propuesta como un desafío individual para el estudiante, sino que tiene que abordarse con el acompañamiento del docente y a partir de las interacciones con los pares. Para su concreción, se recomienda a los docentes que comuniquen a los estudiantes con la mayor claridad posible los objetivos que se proponen con las lecturas, teniendo siempre en cuenta que de la exactitud en la formulación de las consignas van a depender las orientaciones requeridas y las exigencias demandadas.

MODELO DE PROPUESTA DE ACTIVIDADES

Propuesta 1: Un acercamiento al discurso académico

Contexto:

Esta propuesta de lectura ha sido formulada para la Cátedra: "Taller de Comprensión y Producción de Textos" de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), dictada para estudiantes de primer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Historia. Se proponen dos instancias de trabajo en las que nos focalizamos en distintos niveles del texto: en la primera, se abordará el nivel contextual y lingüístico, ya que se comparará la manera en que presenta la información dos textos con temáticas y finalidades similares, pero diferentes en lo que concierne tanto a sus destinatarios como a sus espacios de circulación; en la segunda instancia, se profundizará en el nivel textual y, desde otra perspectiva, en el lingüístico, en tanto se analizará cómo se manifiesta la polifonía en uno de los textos; en otros términos, se observará el uso de citas y referencias, y sus resignificaciones en los textos analizados.

Tema: Acercamiento al discurso académico.

Propuesta de textos:

Texto 1. Dairradou, S. (2016) La ciencia histórica. En: Ciencias Sociales 1 (pp. 12) Estación Mandioca.

Texto 2. Bloch, M. (1994). Cap. 1. La historia, los hombres y el tiempo. En: Introducción a la historia (pp. 53-71). Fondo de Cultura Económica.

Secuencia de actividades

- **Prelectura**

Comenzamos con una actividad de diálogo con los estudiantes sobre las diferencias que habían encontrado entre los textos que debían leer en sus primeras asignaturas de la universidad y los que habían leído en el trayecto educativo previo, antes del inicio de la carrera universitaria, actividad que termina con el registro en la pizarra de algunas de las respuestas.

Posteriormente, se les propone la lectura de dos textos, cuyos fragmentos, a modo de ejemplo, se presentan a continuación:

Texto 1

La ciencia histórica

La historia es la disciplina que tiene como fin explicar, interpretar y comprender el carácter de las sociedades a través del tiempo. Para lograrlo, indaga en las experiencias de vida de esas sociedades: sus necesidades, su nivel tecnológico, sus rituales y prácticas sociales, sus intercambios, y otras variables de la vida en sociedad. Veamos...

Fragmento de Dairradou, S. (2016) La ciencia histórica. En: Ciencias Sociales 1 (pp. 12) Estación Mandioca

Texto 2

LA HISTORIA, LOS HOMBRES Y EL TIEMPO

I. LA ELECCIÓN DEL HISTORIADOR

La palabra historia es muy vieja, tan vieja que a veces ha llegado a cansar. Cierta que muy rara vez se ha llegado a querer eliminarla del vocabulario. Incluso los sociólogos de la escuela durkheimiana la admiten. Pero sólo para relegarla al último rincón de las ciencias del hombre: especie de mazmorras, donde arrojan los hechos humanos, considerados a la vez los más superficiales y los más fortuitos, al tiempo que reservan a la sociología todo aquello que les parece susceptible de análisis racional.

Fragmento de Bloch, M. (1994). Cap. 1. La historia, los hombres y el tiempo. En: Introducción a la historia (pp. 53-71). Fondo de Cultura Económica

• Lectura

Se les pide que aborden la lectura de los textos propuestos siguiendo en cada caso las siguientes pautas:

- La lectura del título, los subtítulos, los paratextos y otros elementos que se encuentren destacados en el texto; después, las páginas que les sean indicadas.
- Se les indica que luego de ese primer acercamiento al texto, lo vuelvan a leer para el registro tanto de las diferencias en los modos de escritura de uno y otro texto, como de las distintas estrategias utilizadas para su comprensión.

• Pos-lectura

Finalizada la segunda instancia de lectura, se les propone que de manera grupal sistematicen las apreciaciones requeridas para ser compartidas en clase. A partir de las exposiciones de los grupos, al docente le corresponde destacar aquellos aspectos asociados a la presencia de otras voces en el texto y orientar a los estudiantes para que, vuelvan a trabajar de modo

grupal para responder las siguientes preguntas: ¿qué implicancia tiene el uso de otras voces en estos textos con respecto a su interpretación? Para terminar, se recomendará aplicar este procedimiento con textos que se leen en otras materias y se los orientará para que presenten esas reflexiones siguiendo las pautas que se presentan a continuación:

En un archivo doc., docx. o rtf., presentar las respuestas de la actividad anterior. Tengan en cuenta:

Encabezado:

- Título: “Actividad sobre Intertextualidad”.
- Nombres de los integrantes y carreras.

Desarrollo:

- Referir el texto con el que trabajaron: Apellido, N. (Año). Título del artículo o capítulo (pp. XX-XX). En: Título del libro o revista científica.
- Resumen del tema del texto. (Este no debe tener más de 500 palabras)
- Con la lectura de las primeras 5 páginas como máximo:
 - ¿Qué autores aparecen citados?
 - ¿Por qué son citados?: ¿sirven para apoyar una idea?, ¿para contrastar una idea?, ¿para referir a otros estudios sobre la temática?

Propuesta 2: Un acercamiento al discurso académico**Contexto:**

Esta propuesta ha sido formulada como modelo para el Curso: Aproximaciones a la Adquisición del Discurso Académico, dictado en 2024 (Ministerio de Educación de Corrientes y la Universidad Nacional del Nordeste), destinado a estudiantes del último curso del nivel secundario. Se aborda el tema del dengue que en principio correspondería al área de ciencias naturales y áreas de salud, puede ser desarrollado de manera transversal como propuesta que desde el área de lengua integre los contenidos de distintas asignaturas.

Se parte de la lectura de dos textos sobre el dengue que plantean distintos niveles de exigencia en lo que respecta tanto al modo de enfocar el tema como al léxico que se utiliza. Así, la propuesta está orientada a indagar, por un lado, en el nivel contextual atendiendo al origen de estos textos y a quiénes estarían destinados; y, por otro, en el nivel léxico puesto que el vocabulario de uno de los textos seguramente va a plantear un importante desafío para la mayor parte de los estudiantes.

Tema: Salud y prevención: El dengue
Propuesta de textos:

Texto 1

¿Qué es el dengue? ¿Cómo se transmite?¹

¿Qué es el dengue?

El dengue es una enfermedad viral transmitida por la picadura del mosquito *Aedes aegypti*. El mosquito se caracteriza por ser de color negro con franjas blancas en sus patas y abdomen.

Todas las etapas del ciclo de vida del *Aedes aegypti* (huevo, larva, pupa y adulto) transcurren en entornos estrechamente asociados a la actividad humana, ya que pueden conseguir el alimento, espacios de refugio y los lugares para formar criaderos necesarios para su supervivencia. Para reproducirse, elige como criadero cualquier recipiente u objeto que acumule o contenga agua para dejar sus huevos.

Los huevos del mosquito son colocados en la pared interna de los recipientes y pueden resistir condiciones de sequía por más de un año y mantenerse vivos. Al entrar en contacto con el agua, los huevos eclosionan y salen las larvas que crecen y se desarrollan en el agua. Luego de aproximadamente una semana, emergen del agua como mosquitos adultos para continuar su ciclo de vida.



¿Cómo se transmite?

Cuando el mosquito se alimenta con sangre de una persona enferma de dengue, y luego pica a otras personas, puede transmitir esta enfermedad. La picadura de este mosquito, además de dengue, puede transmitir otras arbovirosis (como Zika y chikungunya).

¡Importante!

El contagio se produce por la picadura de los mosquitos infectados, nunca de forma directa de una persona a otra, ni a través de objetos o de la leche materna.

¹ Tomado de Ministerio de Salud, Argentina (s/f) ¿Qué es el dengue? Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/salud/mosquitos/queesdengue>

Texto 2

¿Cómo afecta el virus del dengue al organismo?²

El patógeno tiene cuatro serotipos que pueden producir desde formas asintomáticas y leves de la enfermedad hasta casos graves e incluso mortales.

Por **Redacción National Geographic**.



Una hembra del mosquito *Aedes aegypti*.
Fotografía de David Liittschwager

El dengue, enfermedad transmitida por la hembra del mosquito *Aedes aegypti*, está causado por un virus de la familia de los flavivirus, clasificado en los círculos científicos como arbovirus (transmitido por mosquitos), según el Ministerio de Salud de Brasil.

Se conocen cuatro serotipos del virus del dengue: DENV-1, DENV-2, DENV-3 y DENV-4. Todos provocan los mismos síntomas y pueden causar tanto la forma clásica de la enfermedad como formas más graves. Es el comportamiento del virus dentro del organismo lo que dictará la gravedad de la enfermedad.

¿Cómo se produce la infección por el virus del dengue?

Tras la picadura de un mosquito infectado, el virus del dengue entra en el torrente sanguíneo humano, desde donde viaja a órganos como el bazo, el hígado y los tejidos linfáticos, según datos de la Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), institución brasileña de investigación sobre enfermedades infecciosas. Durante este periodo, llamado incubación, que dura de cuatro a siete días, es cuando el virus se multiplica, incluso sin causar síntomas ni permitir que el individuo transmita la enfermedad.

Según la Fiocruz, después de la incubación, el virus vuelve al torrente sanguíneo y entonces comienza a causar síntomas como fiebre, excepto en los casos de enfermedad

² National Geographic (2023) ¿Cómo afecta el virus del dengue al organismo? Disponible en: <https://www.nationalgeographicla.com/ciencia/2023/05/como-afecta-el-virus-del-dengue-al-organismo>

Secuencia para el abordaje de la lectura:

• Prelectura:

El docente oralmente pregunta a los alumnos sobre el tema de las lecturas que van a realizar, el dengue. Puede preguntar:

- ¿Qué es el dengue?
- ¿Cómo se transmite?
- ¿Conocen a alguien que haya tenido dengue?
- ¿Qué síntomas tuvo?
- ¿Han visto campañas de prevención del dengue? ¿Qué recomiendan?

Observación: Las preguntas son orientativas, sólo nos proponemos activar los conocimientos previos sobre el tema para prepararlos para la lectura.

• Lectura:

En este momento, el docente presenta los textos que van a ser leídos. Primero, se les comunica el tema; luego, se señalan las fuentes de las que fueron tomados, esto con el propósito de que los alumnos tomen conciencia de la importancia de su fiabilidad.

Se les indica a los alumnos que lean los textos de modo individual, poniendo en práctica todas las estrategias de lectura aprendidas en el trayecto educativo que están concluyendo, como el subrayado de las ideas principales y el apunte de notas al margen. Después, en grupos de no más de tres personas, se les propone que intercambien los resultados de la comprensión lectora individual y que comenten lo que les parezca interesante sobre el tema en cuestión.

• Pos-lectura

En esta instancia, se presentan las siguientes consignas para ser respondidas en la clase: ¿Qué sabías sobre el dengue antes de leer estos textos? ¿Qué conocimiento es nuevo para vos? ¿Por qué es importante tener información sobre esta enfermedad?

Para cerrar la propuesta, se les indica que discutan en grupo sobre cómo plantearían el tema de la prevención contra la enfermedad del dengue en sus correspondientes ámbitos familiares, con una puesta en común de sus resultados.

BIBLIOGRAFÍA:

Gaspar, María Del Pilar (2006). "Algunos ejes para pensar la planificación de clases de lectura".

Milán, María Cecilia. (2015). "Concepciones sobre la lectura en la escuela media". Lectura y Escritura Cuadernos de Investigación, 95. Universidad de Rosario.

Desinano, Norma. (2020). Saber de lectura. Aique.

Pipkin Embón, Mabel. y Reynoso, Marcela. (2010). Prácticas de lectura y escritura académicas. Editorial Comunicarte

Simonit, Gabriela. (2022). Manual de lectura y escritura académica. Universidad Nacional de Río Negro.



CORRIENTES
tiene pagé!