

## PROPUESTAS PARA EL AULA

es una colección destinada a docentes, integrada por un conjunto de cuadernillos que presentan actividades correspondientes a las distintas áreas disciplinares y a los distintos ciclos de enseñanza.

Las actividades han sido diseñadas a partir de una selección de contenidos relevantes, actuales y, en algunos casos, contenidos clásicos que son difíciles de enseñar.

Las sugerencias de trabajo que se incluyen cobran sentido en tanto sean enriquecidas, modificadas o adaptadas de acuerdo a cada grupo de alumnos y a los contextos particulares de cada una de las escuelas.

## Índice

<b>Introducción</b> .....	<b>2</b>
<b>Propuestas didácticas</b>	
<b>Nº 1: La descripción</b> .....	<b>4</b>
<b>Nº 2: Puntuación a punto</b> .....	<b>6</b>
<b>Nº 3: ¿Qué hacer con la ortografía?</b> .....	<b>9</b>
<b>Nº 4: Leer de un vistazo</b> .....	<b>14</b>
<b>Nº 5: La exposición oral a partir de varios textos</b> .....	<b>16</b>

## Introducción

**E**ste cuadernillo contiene un segundo conjunto de propuestas para trabajar contenidos de Lengua en EGB 2. Se trata de un grupo de cinco propuestas que presentan sugerencias y perspectivas, en algunos casos, alternativas, y en otros, complementarias a las del primer cuadernillo. Este grupo de propuestas se centra, como aquel, en cuestiones vinculadas con la lectura y la escritura, pero también aborda algunos aspectos de la oralidad formal.

En cuanto a la producción escrita, es frecuente en este ciclo el trabajo con textos narrativos. La descripción, en cambio, no suele ser objeto de la misma atención, pese a que, como sostienen Tolchinsky y Teberosky (1995), "La descripción es importante porque moviliza a los alumnos hacia un tipo de género no cronológico y facilita, como la noticia, el paso hacia formas de discursos impersonales." El trabajo con la descripción es importante, además, porque se trata de un procedimiento que está presente en la mayoría de los textos que los chicos leen y estudian en la escuela y es habitual en la literatura. La Propuesta Nº 1, **LA DESCRIPCIÓN**, está dedicada a este tema.

Las dos propuestas siguientes, Nº 2, **PUNTUACIÓN A PUNTO**, y Nº 3, **¿QUÉ HACER CON LA ORTOGRAFÍA?**, se ocupan, en cambio, de los dos dominios de la normativa con más tradición en la escuela. Si bien el carácter memorístico y repetitivo que históricamente asumió su enseñanza llevó a cuestionar la conveniencia de su inclusión como contenidos diferenciados o independientes de la composición escrita, en este cuadernillo se propone destinar a la ortografía y la puntuación un espacio y un tiempo propios, aparte de la reflexión ocasional que pueda generarse en el marco de las tareas de producción de textos. Consideramos que, en este ciclo, es necesario iniciar la sistematización de la normativa y promover su aprendizaje a través de ejercicios que complementen las actividades de producción. Se trata de un trabajo con y sobre la lengua que debería adquirir más presencia a medida que se avanza en EGB 2 y profundizarse en el ciclo siguiente.

En relación con la lectura, en este cuadernillo se la aborda desde dos perspectivas distintas y complementarias: como actividad perceptiva y como comprensión. Si bien la construcción del significado del texto es la actividad de mayor importancia y más demandante que un lector realiza, no debemos olvidar que en la lectura interviene también una actividad perceptiva que interactúa permanentemente con aquella. La posibilidad de desarrollar velocidad de lectura y de regularla en función de la tarea es importante para la comprensión y depende, en buena medida, del desarrollo de habilidades perceptivas, como la de reconocer las palabras a través de índices visuales, sin necesidad de registrarlas una por una. Por su parte, esas habilidades son imprescindibles para desempeñarse de manera eficaz en distintos contextos o situaciones que requieran una lectura rápida, con baja exigencia de comprensión, como por ejemplo al consultar un horario de trenes, la cartelera de los cines o la guía telefónica. La Propuesta Nº 4, **LEER DE UN VISTAZO**, presenta ejemplos de actividades posibles para ejercitar este tipo de lectura, complementarias a las actividades de comprensión de textos. Estas, por su parte, se inician en el Primer Ciclo, continúan y se intensifican progresivamente a lo largo de toda la EGB, en combinación con actividades de producción oral y escrita.

La Propuesta Nº 5, **LA EXPOSICIÓN ORAL A PARTIR DE TEXTOS DIVERSOS** se ocupa de la comprensión de textos expositivos en el marco de tareas de producción oral. Así como en el Primer Ciclo se propone trabajar la conversación "en colaboración" y, a través de ella, explorar distintas formas discursivas (narración, descripción, explicación), en EGB 2 –si bien no debe abandonarse aquella práctica– es importante introducir el trabajo con formas más estructuradas de oralidad. Esta inclusión está facilitada por el hecho de que, en este ciclo, los niños comienzan a estudiar y a leer en forma autónoma textos más extensos sobre temas de las distintas áreas. Este tipo de lecturas brinda la oportunidad de

encarar un trabajo que apunte a desarrollar estrategias de comprensión de textos más complejos, de estudio y de exposición. Es importante, en esta etapa, que el docente modele la actividad, acompañe a los niños en la tarea y oriente su atención hacia aquellos aspectos de los textos que puedan presentar dificultades de comprensión, así como hacia los contenidos más relevantes en relación con el propósito de la lectura. Por otra parte, a semejanza de muchas tareas de producción escrita, la exposición oral requiere un trabajo previo de preparación o planificación, que el maestro debería guiar a través de consignas, preguntas o instrucciones específicas, hasta tanto los niños adquieran la competencia que este género demanda.

Sumando estas cinco propuestas a las del primer cuadernillo de Lengua para EGB 2, los maestros de este ciclo contarán con un variado menú de opciones para pensar y diseñar su trabajo en el aula.

## **Bibliografía básica**

### • **Para seguir profundizando en estos temas:**

Abascal, M. y otros. *Hablar y escuchar*. Octaedro, Barcelona, 1993.

Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel, Barcelona, 1999.

Cassany, D. y otros. *Enseñar Lengua*. Graó, Barcelona, 1994.

Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos, ejercicios, soluciones*. Edicial, Buenos Aires, 1997.

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

Salgado, Hugo. *¿Qué es la ortografía?* Aique, Buenos Aires, 1993.

Tolchinsky, L. y Teberosky, A. *Más allá de la alfabetización*. Santillana, Buenos Aires, 1995.

### • **Para ponerse al día con la normativa:**

Moliner, María (varias ediciones). *Diccionario de uso del español*. Gredos, Madrid.

Real Academia Española. *Ortografía de la lengua española*. Espasa-Calpe, Madrid, 1999.

### • **Para seguir pensando y resolviendo actividades:**

Alvarado, M., Gaspar, P., González, S. y Mangone, L. *Trengania*. Ministerio de Educación, 2001.

Alvarado, Maite. *El Lecturón 2000*. Cántaro, Buenos Aires, 2001.

Rodari, Gianni. *Gramática de la fantasía*. Colihue, Buenos Aires, 1995.

Salgado, Hugo. *El desafío de la ortografía*. Santillana, Buenos Aires, 1998.

# LA DESCRIPCIÓN

## El propósito de la descripción

La descripción está presente en la mayoría de los textos que los chicos leen, dentro y fuera de la escuela, y también en sus conversaciones y relatos espontáneos. Sin embargo, se trata de un procedimiento que plantea algunas dificultades, sobre todo en la escritura. A diferencia de la narración canónica, en la que los hechos se presentan secuenciados según el orden en que ocurrieron o podrían haber ocurrido, en la descripción no existe un orden "natural" de presentación, lo que dificulta la tarea para el que describe. ¿Qué significa esto? Para aclararlo, debemos tener en cuenta, en primer lugar, qué cosas se describen, es decir, qué cosas pueden ser objeto de descripción. Personas, animales, plantas, paisajes, lugares abiertos o cerrados, objetos inanimados, imágenes de todo tipo, olores, sonidos, sabores, sentimientos, estados de ánimo, etc., pueden ser descritos. La dificultad que enfrenta el que describe consiste en que debe dividir o segmentar algo que se percibe como una unidad para poder expresarlo a través del lenguaje, y debe decidir un orden de presentación para esas partes o aspectos del todo que ha identificado. Tanto la selección de los elementos que se mencionan como el orden en el que se los presenta en la descripción dependen, en la mayoría de los casos, del propósito del texto que la incluye. Así, la manera en que describirá una casa el empleado de una inmobiliaria a un cliente potencial seguramente diferirá de la descripción que, después de haber visto la casa, haga este a sus amigos, sobre todo si le disgustó el color de las paredes o el dibujo de los azulejos del baño. También existen patrones o esquemas descriptivos que corresponden a distintas clases de textos y a los que se recurre, de manera más o menos consciente, en situaciones que requieren una descripción; en el ejemplo anterior, el modo en que describirá la casa el empleado de la inmobiliaria seguramente responderá a uno de esos esquemas o estructuras prefijadas. Resumiendo lo dicho: el propósito de una descripción incide tanto en la selección que se hace de los aspectos del objeto que se describen como en el orden en el que se los presenta. Por otra parte, en situaciones más formales de comunicación, las descripciones se ajustan a una estructura más convencional o estandarizada, mientras que en situaciones informales, como la de la conversación cotidiana, existe mayor libertad para estructurarlas.

## Algunas características de la descripción

Por lo común, una descripción descompone el objeto en partes o elementos y enuncia sus características o cualidades. Para hacerlo, se vale de adjetivos calificativos, de adverbios de lugar, de verbos de estado. También es frecuente el uso de comparaciones y metáforas.

El objeto que se describe constituye el **tema** de la descripción; ese tema puede aparecer mencionado o no en el texto. En los casos en los que no se lo menciona, o bien se lo menciona al final del texto, la descripción se acerca a una adivinanza. La adivinanza misma puede ser considerada como un tipo particular de descripción:

Es redonda, es de goma,  
de madera o de metal,  
y sale a dar una vuelta  
con una amiga igual.

Siguiendo las instrucciones de Gianni Rodari en *Gramática de la fantasía*, para escribir una adivinanza se parte de una descripción del objeto que se propone adivinar, se seleccionan los aspectos más relevantes del mismo y se lo describe usando comparaciones y metáforas para disfrazar u ocultar de qué se trata.

Llenan la cajita  
los veinte soldados,  
rectos y firmes  
con sus gorros colorados.

## Propuestas

Si bien el trabajo con la descripción tiene larga tradición en la escuela, no siempre se han tenido en cuenta, al formular las consignas de escritura, los problemas que aquella pone en juego y las habilidades que es posible desarrollar a través de esa práctica. Algunas cuestiones que conviene atender a la hora de elaborar actividades o consignas de escritura de descripciones son: con qué propósito se describe; si se enmarca la descripción en algún género o clase textual, qué características presenta.

**1. Los nombres de las cosas:** sin duda, para describir bien es necesario dominar una serie de conceptos que permitan dar cuenta de lo que percibimos. Muchos de nosotros nos veríamos en aprietos al intentar describir una bicicleta. Lo que ocurre es que, en verdad, si bien conocemos qué es una bicicleta, no sabemos claramente cuáles son sus partes ni cómo calificarlas. ¿Puede usted decir cómo es el manubrio usando una sola palabra? Lo mismo ocurre con los niños.

Es fundamental, pues, que antes de proponer la escritura de una descripción, el maestro analice las demandas que esa tarea planteará a sus alumnos. Luego, convendría que planificara qué palabras va a presentarles antes de que escriban y cuáles "tendrá a mano" por si se acercan a consultarlo.

**2. Retratos con acertijo:** esta consigna combina el retrato con la adivinanza. Comparte con esta la característica de ocultar el tema u objeto que se describe; se trata, a su vez, de un retrato, ya que lo que se describe es una persona (cuyo nombre no se menciona). La consigna podría ser: "Elegí a alguna persona conocida por toda la clase y escribí un retrato de ella sin mencionar su nombre. Tus compañeros tendrán que descubrir quién es". Como ocurre con la adivinanza, hay que prestar atención al modo de presentar los datos o pistas, de manera que no resulten obvios o excesivamente fáciles de interpretar, pero tampoco tan oscuros que sea imposible adivinar de quién se trata. En los retratos, un punto importante es distinguir los aspectos físicos de los relacionados con el carácter de la persona retratada; estos últimos son más difíciles de enunciar y su formulación será más rica cuantas más lecturas hayan hecho los niños -principalmente de literatura- y cuanto más vocabulario tengan a disposición.

**3. Quién es quién:** también esta consigna propone escribir un retrato, solo que a partir de una fotografía. Se solicita a los chicos que busquen en sus casas una fotografía de algún familiar o amigo que por algún motivo les llame la atención y que escriban su retrato físico a partir de esa imagen. En un segundo momento, se colocan las fotos de toda la clase sobre una mesa y, a medida que cada alumno va leyendo su descripción, los compañeros tienen que identificar de qué imagen se trata.

**4. Aviso clasificado:** los avisos clasificados de venta de inmuebles tienen una estructura relativamente sencilla, cuya finalidad es proporcionar a los potenciales compradores la información básica para seleccionar las opciones que se ajusten a sus intereses y posibilidades económicas. Dado que los diarios cobran los avisos por línea, quienes los publican reducen su extensión todo lo posible sin que se pierda la información importante (se usan abreviaturas). La redacción de un aviso para venta de inmuebles es una práctica interesante por dos motivos: es un ejercicio relativamente sencillo de clasificación que familiariza a los chicos con un vocabulario básico relacionado con la vivienda, y entrena en un modo de organizar la información de modo que resulte clara y eficaz para el logro de los objetivos comunicativos.

**5. Comparaciones:** para explorar el terreno de las comparaciones y su función en la descripción, se puede proponer describir un perfume o el sonido de un instrumento musical. Se trata de un ejercicio que requiere una preparación o un entrenamiento previo para poder deslindar las cualidades, la impresión o las sensaciones que se producen y encontrar el modo más fiel de transmitirlos de manera de provocar en el que lee o escucha una representación de ese olor o de ese sonido lo más cercana posible a la propia. Los textos resultantes serán, sin duda, breves, y requerirán la colaboración del docente durante su elaboración. En un momento posterior, se puede proponer a la clase armar un texto colectivo -un poema en verso o en prosa- que incluya las descripciones (o las comparaciones) de todos.

Para continuar trabajando con descripciones, recomendamos consultar el recurso didáctico *Trengania* (Ministerio de Educación, Unidad de Recursos Didácticos, 2001). Allí, entre las actividades de escritura para EGB 2, el maestro encontrará abundantes propuestas basadas en este procedimiento (descripciones de lugares, de animales, de objetos, etc.).

## PUNTUACIÓN A PUNTO

La puntuación es una de las tantas convenciones de la escritura. Su uso responde a distintas funciones: organizar la información que presenta el texto, delimitar las oraciones, poner de relieve ideas y eliminar ambigüedades, evidenciar intenciones del emisor, facilitar la respiración durante la lectura en voz alta, etc. Cuando hablamos, la entonación, las pausas y las modulaciones de la voz contribuyen a aclarar el sentido de las palabras. Cuando escribimos, en cambio, la claridad de las ideas depende exclusivamente del texto y la puntuación es vital para lograrla. Por eso, tanto la comprensión como la producción de textos escritos requieren el conocimiento de los usos y funciones de los distintos signos de puntuación.

La puntuación se rige por determinadas normas, que no son anárquicas ni personales, aunque sí variables y no siempre simples. El estudio de esas normas y su interiorización a través de prácticas reflexivas de lectura y escritura ha sido, históricamente, parte de la tarea que la escuela promueve a lo largo de sus distintos niveles y ciclos. A continuación, repasaremos las normas principales que rigen el uso del **punto** y algunas de las que corresponden a la **coma**, contenidos que es necesario comenzar a sistematizar en el Segundo Ciclo de la EGB.

### El punto

Se coloca punto al final de una oración para indicar que lo que precede tiene un sentido completo. Después del punto, la primera letra o letra inicial se escribe con mayúscula. El **punto seguido** o **punto y seguido** marca el final de una oración a la que sigue otra cuyo tema o asunto se relaciona con el de la anterior.

El **punto y aparte** implica una pausa mayor, una respiración del texto. La función principal del punto y aparte es la de dividir el texto en párrafos, en bloques de oraciones; de esta manera, quien escribe organiza la lectura, facilitando la comprensión al lector, quien podrá procesar paulatinamente la información y volver atrás, si es necesario.

El párrafo es una unidad intermedia del texto, en general formada por dos o más oraciones; se distingue visualmente porque empieza con mayúscula -a menudo después de una sangría- y termina con un punto y aparte. Un error muy frecuente en el uso del punto y aparte es el enflaquecimiento del párrafo y su coincidencia con la oración. En estos casos, el escrito se presenta como una sucesión de párrafos de una sola oración, lo que obliga al lector a construir las unidades significativas mayores. En otros casos, en cambio, el escrito se presenta en un solo párrafo excesivamente largo, que el lector debe dividir mentalmente.

Si bien no existe una normativa muy precisa en cuanto a la división del texto en párrafos, las que siguen son algunas orientaciones para tener en cuenta al escribir o al enseñar a escribir textos narrativos y textos expositivos:

- En un relato, el punto y aparte puede dar paso a
  - una descripción detallada de un lugar o de un personaje,
  - un hecho o una acción importante para la continuidad de la historia,
  - la aparición o intervención de un nuevo personaje o de un personaje distinto de los mencionados hasta entonces,
  - un cambio de escenario o lugar de la acción,
  - un avance o retroceso en el tiempo, que nos ubica en un momento anterior o posterior.

- En un texto expositivo, se puede usar punto y aparte para separar
  - distintos aspectos del tema que se expone,
  - la introducción o presentación del tema de su desarrollo,
  - el resumen o síntesis del desarrollo que lo precede.

Cuando el texto tiene una estructura comparativa o una estructura contrastiva, el punto y aparte puede dividir los términos de la comparación o del contraste. Si, en cambio, la organización es narrativa, seguramente la segmentación en párrafos responderá a un criterio cronológico o temporal. Lo más frecuente es que el texto combine distintos criterios.

En Segundo Ciclo, se puede presentar también el caso de las abreviaturas, después de las cuales siempre va punto, y el de las siglas que, por el contrario, nunca lo llevan.

## La coma

La palabra viene del latín *comma*, que significa "corte". Señala una pausa en la lectura, menor que las indicadas por el punto y coma y por el punto. Si bien hay una larga normativa para este signo, nos parece conveniente sistematizar, en este ciclo, los siguientes usos:

- Separa los términos de una enumeración: "Comieron higos, manzanas, ciruelas, uvas y damascos". Un error frecuente en los textos de los niños es el uso reiterado de la conjunción "y" en lugar de la coma.
- Encierra elementos explicativos intercalados en la oración, como la aposición: "Javier, **el mejor wind derecho**, se torció el tobillo y no va a poder jugar". Como en la mayoría de los usos normativos de la coma, la coma en la aposición requiere reconocer esta función sintáctica, por lo que es conveniente enseñar juntos ambos contenidos.
- Va en el lugar de una parte de la oración que se elidió u omitió. El caso más sencillo es el del predicado no verbal: "La experiencia, inolvidable" (en este caso, la coma está en lugar del verbo: fue o ha sido). Se trata, sin duda, de un uso de la coma difícil de explicar antes de 6º año; y más difícil aún de poner en práctica al redactar.
- En las oraciones del español, el orden habitual es **sujeto - verbo - objeto directo - objeto indirecto - circunstanciales**. Cuando un circunstancial se adelanta en la oración, las comas señalan ese desplazamiento:

*En el otoño, los árboles pierden las hojas.*  
*Los árboles pierden, en el otoño, las hojas.*  
*Los árboles, en el otoño, pierden las hojas.*

No se pone coma entre el sujeto y el verbo ni entre este y el objeto directo. Para fundamentar esta regla negativa, se puede recurrir nuevamente al orden canónico de los constituyentes oracionales. No se usa coma cuando este orden se mantiene; la coma, en cambio, indica una alteración del mismo.

El trabajo con la puntuación debe llevar a un uso consciente de los signos y a que los alumnos puedan tomar decisiones al respecto y justificarlas. Desde ya que la reflexión sobre los usos de los signos de puntuación y su sistematización debería darse permanentemente en el aula, en el marco de las actividades de comprensión y producción de textos. No obstante, es conveniente complementar esas actividades con ejercicios que concentren la atención de los chicos en los problemas específicos del sistema de puntuación. Es sabido que la tarea de composición es muy demandante para los niños, ya que los obliga a prestar atención a cuestiones diversas, que van desde la ortografía de las palabras hasta la organización del texto en su conjunto. Por esta razón, y porque no es recomendable dilatar ni interrumpir por mucho tiempo una actividad de composición para sistematizar la normativa o para proponer ejercitaciones paralelas, es que conviene destinar un tiempo específico a estas cuestiones. A continuación, se sugieren algunos ejercicios posibles.

- El maestro puede manipular un texto, eliminando los puntos y aparte, y solicitar a los alumnos que lo reescriban restituyendo el corte en párrafos, o bien que señalen los lugares donde deberían reinsertarse los puntos y aparte.
- También puede manipular un texto en sentido inverso, es decir, transformándolo en un listado de oraciones con punto y aparte, para luego pedir a los chicos que las integren en párrafos. En este caso, al igual que en el anterior, la tarea es pertinente si da pie para la discusión y la reflexión conjunta sobre el sentido del texto y la incidencia en el mismo del corte en párrafos. Al respecto, es fundamental tener en cuenta que, en muchos casos, no hay una sola opción para resolver estos ejercicios; lo importante es que los chicos puedan dar razones para sustentar sus propuestas y que se las pueda discutir de la misma manera. El aprendizaje de la lengua requiere del razonamiento y la argumentación, ya que, pese al carácter convencional que aquella tiene, la aplicación de las convenciones al uso demanda un trabajo de interpretación.
- Para el trabajo con la coma, se pueden plantear actividades de reordenamiento dentro de la oración. Dada una oración base, por ejemplo "El albañil amontonó los ladrillos al lado de la construcción", se hacen todos los cambios de orden posibles, en muchos de los cuales será necesario incorporar comas: "Al lado de la construcción, el albañil colocó los ladrillos"; "El albañil, al lado de la construcción, amontonó los ladrillos", etc.
- Para trabajar la coma en la aposición, se puede dar dos oraciones con el mismo sujeto, una de ellas con verbo copulativo, y plantear la tarea de insertar la información de esa oración en la otra. Por ejemplo, dadas: "Juan es médico" / "Juan trabaja en un hospital y tiene un consultorio", un resultado podría ser: "Juan, el médico, trabaja en un hospital y tiene un consultorio".
- Otra posibilidad, en este caso para la coma que separa términos de una enumeración, es presentar una oración que contenga una enumeración sin comas y pedir a los chicos que hagan, por medio de esta marca gráfica, las separaciones necesarias. Un ejemplo de una secuencia posible, en la que se complejiza la tarea progresivamente es:

*Compramos tomates paltas lechuga repollitos.*

*Vimos caballos enormes cerdos rechonchos gallinas movedizas.*

*Camila leyó un libro de cuentos una revista con historietas una novela larga.*

*Fui a las casas de Tomás de Rodrigo de Marcela de José.*

*Micaela ya es bastante grande: sabe atarse los cordones usa el cuchillo y el tenedor lee su nombre se abrocha el cinturón.*



## ¿QUÉ HACER CON LA ORTOGRAFÍA?

Tradicionalmente, la ortografía ha sido uno de los temas de mayor preocupación de los docentes; "¿Qué hacer con la ortografía?" "¿Cómo lograr que los chicos escriban sin faltas?" "¿Por qué se equivocan tanto?" son preguntas que recorren una y otra vez la escuela.

Tal vez convendría comenzar diciendo que la ortografía no debería ser un tema de preocupación, sino más bien de ocupación. Es cierto que los chicos de todas las edades cometen errores ortográficos. También es cierto que los docentes dedicamos horas y horas a marcar los escritos de nuestros alumnos, sabiendo que la mayoría de las veces ellos no mirarán ni una de esas correcciones. Frente a la desilusión de ver repetirse los mismos errores, muchos docentes han optado por la copia a lo largo de varios renglones de las palabras con problemas (muchas veces, confesémoslo, como un castigo); otros, por el contrario, han decidido dejar de enseñar ortografía o postergar su tratamiento hasta el momento en que los chicos tengan que revisar sus escritos. En esta propuesta partimos de considerar que la ortografía es un contenido a abordar a lo largo de la escuela básica, de manera sistemática y planificada.

### Por qué enseñar ortografía

La ortografía es una convención utilizada por los miembros alfabetizados de una comunidad lingüística. Esto significa que:

- la ortografía suele usarse como índice para distinguir el grado de **alfabetización** de una persona. Aclaremos que esto no tiene ninguna relación con la inteligencia: una persona puede ser brillante y tener una mala ortografía;
- cada miembro alfabetizado de una comunidad debe regir su escritura con esa **convención** (común a todos). La convención ortográfica no es fruto de una consulta a todos los hablantes del español, sino que surge del acuerdo de los expertos de la Real Academia Española, que funciona en Madrid, España;
- como esa convención es **compartida** por todos, permite que leamos y escribamos textos para comunicarnos con hablantes del español de lugares muy remotos, y también que leamos textos en esa lengua alejados en el tiempo;
- por otro lado, desde un punto de vista psicolingüístico, la representación homogénea de una palabra colabora en la lectura rápida y eficaz de los textos. Pruebe leer: *los jeneros diskurcivos o la poecia es un jenero*. ¿Por qué resulta más difícil leer palabras con errores ortográficos? Porque los lectores expertos no necesitamos leer letra por letra, sino que utilizamos estrategias más generales que nos permiten prestar más atención al contenido que a la decodificación. Pruebas sobradas de las dificultades que acarrea una deficiencia ortográfica tenemos los mismos docentes cuando leemos escritos con muchos errores de este tipo: invertimos tanto esfuerzo en entender las palabras, que tenemos que hacer varias lecturas para comprender verdaderamente el contenido del texto.

En suma, la enseñanza de la ortografía está justificada desde diversas perspectivas. Es necesario aclarar, sin embargo, que muchas veces en las aulas se le ha otorgado un espacio y un tiempo excesivos en relación con otros contenidos. Como ya señalamos, su aprendizaje se prolonga a lo largo de toda la escuela básica:

- en el Primer Ciclo, el trabajo suele centrarse más específicamente en el vocabulario básico que se incorpora en esta etapa (con la lectura de textos, se trabajan en forma oral y escrita las palabras de esa lectura) y en algunas pocas reglas;

## ¿Qué hacer con la ortografía?

- en el Segundo Ciclo, al trabajo con las palabras que aparecen en los textos (muchas de carácter disciplinar, es decir, de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, etc.) se le suma la ortografía de regla, con la que se suele seguir una metodología inductiva (de los casos a la regla);
- en el Tercer Ciclo, además, se suele ahondar específicamente en aquellas palabras que generan mayor cantidad de errores. Las reglas, por su parte, se trabajan, habitualmente, de una forma deductiva (de la reglas a los ejemplos).

### Errores ortográficos

¿Por qué se producen los errores ortográficos? Si bien el sistema de escritura de nuestra lengua es muy cooperativo (hay bastantes correspondencias entre los fonemas, es decir, los sonidos distintivos, y las letras), en verdad no se trata de un sistema unívoco.

La lengua española o castellana tiene muchos dialectos (español dominicano, español aragonés, español rioplatense, etc.) con variantes en la pronunciación. Sin embargo, tenemos un solo sistema de escritura. Es obvio, entonces, que ese sistema de escritura no se corresponde unívocamente con la variante de pronunciación de todos los hablantes, sino que hay desviaciones. En nuestra región se registran las siguientes:

- sonidos que se representan con más de una letra:
  - el fonema **s** del español americano se representa con tres letras: *s*, *z*, y *c*; pronunciamos de la misma manera el sonido en negrita de las palabras **sapo**, **zapato** y **cielo**, pero no podemos escribir "zapo" o "sapato";
  - el fonema **k** de las palabras **casa**, **kimono** y **queso** se representa de tres maneras diferentes: con las letras *c* y *k* y con el grupo *qu*;
  - al fonema **b** le corresponden dos letras: *b* (de **barco**) y *v* (de **violín**). También, aunque en muy pocos casos, se representa con *w* (véase debajo) ;
  - las letras *j* y *g* representan (en algunos casos) al mismo fonema (se pronuncian de la misma manera), por ejemplo en las palabras **gente** y **jirafa**;
  - lo mismo ocurre con la letra *y* (de **yema**) y el dígrafo *ll* (de **llama**).
- letras que representan más de un sonido:
  - la *c* representa a **s** en **cielo** y a **k** en **casa**;
  - la *g* corresponde a dos fonemas diferentes; la leemos de modo distinto en **gato** y en **general**;
  - la *r* de **rancho** representa el sonido vibrante múltiple y las de **marinero** al vibrante simple;
  - la *y* tiene valor consonántico ante vocal: **yuyos**, **mayonesa**, y valor vocálico en otras posiciones: **rey**, **Juan y Ana**;
  - la *w*, se lee como **b** en palabras de origen visigodo o alemán, como **wagneriano**, **Wamba**, y tiene valor vocálico en palabras de origen inglés, como **whisky** o **Washington**.
- letras que no representan ningún sonido:
  - a la letra **h** no le corresponde ningún sonido;
  - tampoco a la **u** de los grupos *qu* (**queso**) o *gu* (**guitarra**).
- una letra que representa un grupo de dos sonidos: la **x** es, en realidad, la suma de los sonidos **k** y **s**.
- dígrafos:
  - los dígrafos **ll**, **ch** y **rr** son grafías dobles que representan un solo sonido.

Esta falta de correspondencia que se da entre algunos fonemas y las letras, sumada a la tildación, es la causante de los errores ortográficos. El primer paso en el aprendizaje de la ortografía consiste, entonces, en descubrir los contextos y los sonidos que pueden (con un criterio de correspondencia uno a uno) ser representados de más de una manera, y realizar las consultas necesarias para averiguar cuál es la forma correcta.

## La actitud ante el error

Los niños de EGB 1, al aprender el sistema alfabético de escritura, advierten que se pueden equivocar. Cuando descubren que dos letras, por ejemplo la b y la v, representan el mismo sonido, pero que esto no significa que puedan usar cualquiera de las dos en cualquier palabra, comienzan a hacerse la pregunta "¿Con qué va?". Los maestros de Primero o Segundo años, conocedores de que esto significa un progreso importantísimo, suelen responder rápidamente a las consultas que los mismos chicos les hacen. Paulatinamente, y a medida que los niños escriben mayor número de palabras, adquieren más seguridad en su escritura, pero también se da un fenómeno inverso: cometen mayor cantidad de errores ortográficos.

Una de las razones del aumento en la cantidad de errores es simplemente estadística: cuantas más palabras se escriben, más posibilidades hay de equivocarse. Muchos niños, cuando descubren que, cuanto más largos son los textos que escriben, más errores marca el docente, comienzan a limitar las palabras que emplean (usan solo las que están seguros de cómo se escriben) o escriben textos sumamente cortos. Por otro lado, al escribir textos cada vez más complejos, los niños se preocupan más por el contenido que por la forma.

El punto central del trabajo con la ortografía en relación con la escritura de textos, entonces, es permitir a los chicos dudar, preguntarse a sí mismos, preguntar al docente, consultar el diccionario. La pregunta "¿Con qué va?", muy lejos de ser censurada, debe ser reavivada constantemente cuando los niños escriben. En este sentido, es fundamental el rol del docente, quien responde las preguntas, generaliza las dudas de algún alumno, comenta algunas cuestiones ortográficas que prevé que se darán en el texto que los chicos escriben; en suma, conciente de que ellos están aprendiendo ortografía permanentemente, el maestro centra la atención de los niños en aspectos que considere relevantes.

## Propuestas

### Saber que la ortografía es una convención

Es conveniente que los chicos sepan que la ortografía es una convención, que fija una institución como la Real Academia Española (RAE). Esta institución publica un diccionario, que se renueva frecuentemente, y una *Ortografía* en la que figuran las reglas referidas a letras, acentuación y puntuación. Por otro lado, pueden investigar qué es la Academia Argentina de Letras, qué hace, y también llamar para hacer consultas.

Se puede trabajar la ortografía en relación con las variedades lingüísticas: en diferentes lugares de América y España se hablan distintos dialectos del español. Se puede proponer escuchar grabaciones de conversaciones de películas o de canciones provenientes de algunas regiones hispanohablantes para advertir estas diferencias y fijarse cómo, de todas maneras, todos estos hablantes escriben de la misma forma las mismas palabras, dado que la RAE rige la escritura de la lengua en su totalidad.

De la misma manera que hoy podemos reconocer variedades geográficas en el español, también la lengua fue cambiando con el tiempo, y de esos cambios quedaron algunas huellas en la ortografía.

## ¿Qué hacer con la ortografía?

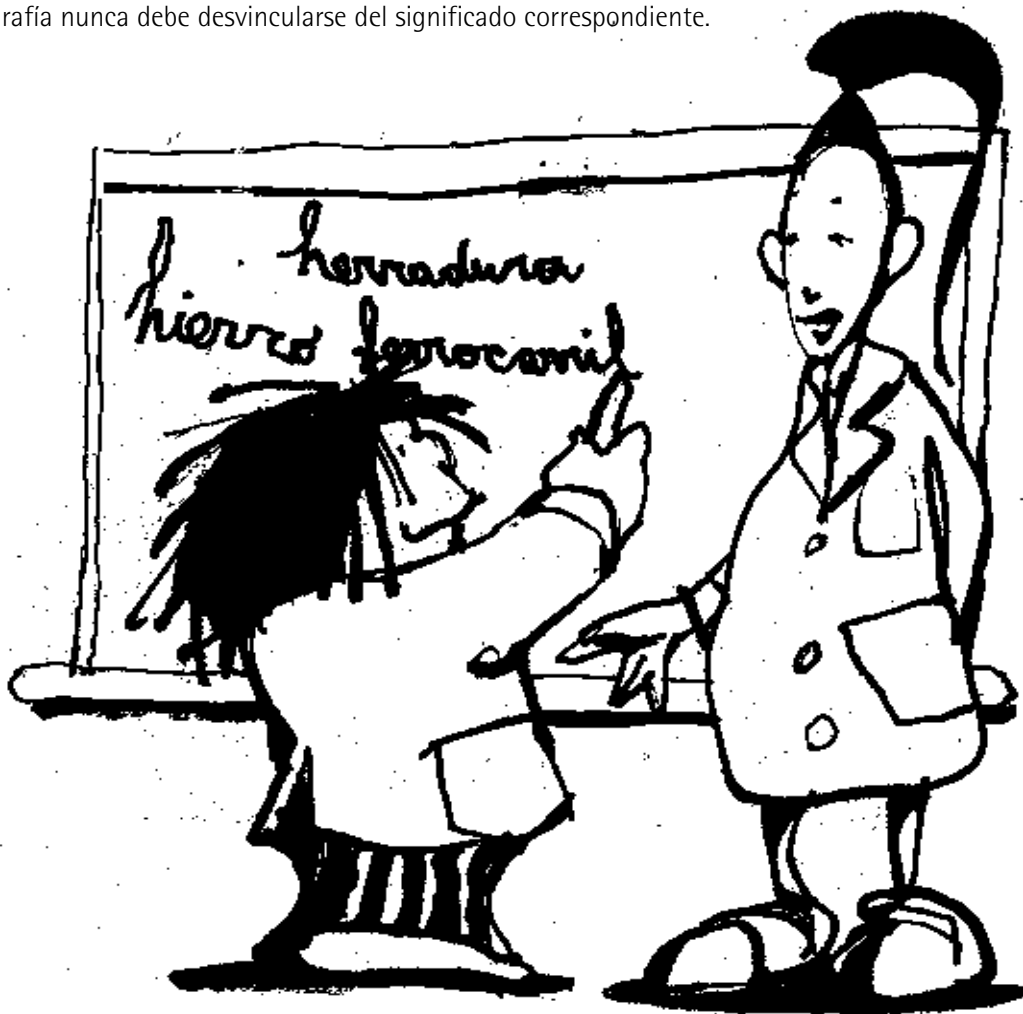
Por ejemplo, se puede trabajar con una lista de palabras que comiencen con *h* y comentar con los alumnos que hace mucho tiempo, esas palabras que hoy se escriben con *h* inicial se escribían con *f*, y que luego, al cambiar la pronunciación, se comenzó a escribir la *h*, que se pronunciaba como una *j* muy suave. Así, se pueden trabajar familias de palabras cuya ortografía refleja la historia de la lengua (por ejemplo: *hierro*, *herradura*, *ferrocarril*, *férreo*, *herraaje*, etc.).

### Carteles, carteles

Los carteles y las tarjetas son fundamentales para fijar las grafías correctas de las palabras. Los chicos deben tener la oportunidad de observar una y otra vez las palabras nuevas que se incorporen a su vocabulario ortográfico.

Luego de la lectura de un texto, que puede ser de Lengua o de otras áreas, el docente trabaja la escritura de algunas palabras que puedan generar errores ortográficos. Se proponen distintas búsquedas en el texto ("A ver quién encuentra tal o cuál palabra"), y se presentan los carteles correspondientes, que pueden permanecer en el aula durante un tiempo y sobre los que se pueden realizar diversas actividades.

Tampoco debemos dejar de lado las actividades más tradicionales con listas de palabras representativas de contenidos de Lengua u otras áreas: los chicos escriben las palabras en el pizarrón, el maestro define una palabra y los chicos buscan el cartel correspondiente, el maestro les pide que agrupen los carteles a partir de criterios que van desde letras comunes hasta campos semánticos, etc. Es fundamental recordar que toda palabra es una unidad de sentido y de forma, por lo que su ortografía nunca debe desvincularse del significado correspondiente.



## La morfología puede ayudar

Los morfemas son las partes de las palabras que tienen significado. Por ejemplo, en la palabra *inútil* podemos reconocer dos morfemas: *in* (que significa "no") y *útil*. En este caso, *útil* es la raíz de la palabra, en tanto que *in* es un prefijo, pues se ubica a la izquierda de la raíz. Los morfemas que se agregan a la derecha de la raíz son sufijos, por ejemplo *-es* en *útiles* o *-mente*, en *útilmente*.

Como se advierte, el trabajo con los morfemas colabora con la ortografía. Por un lado, hay morfemas que siempre se escriben de la misma manera: **hipocampo**, **hipopótamo**, **hipódromo** y **cabeza**, **delicadeza**, **realeza**, **rudeza**, **tibieza**; por otro lado, hay otros morfemas que varían su escritura (y muchas veces, su pronunciación) de acuerdo con los sonidos que estén en el contexto: **inútil**, **impensable**, **inevitable**, **impasable**, **iletrado**. Por último, recordemos que las palabras que pertenecen a la misma familia son aquellas que comparten la raíz; por ejemplo, palabras como **ojo**, **ojea**, **ojal**, **ojito**, **ojazos**, **ojera** tienen la raíz **oj**, que se escribe siempre de la misma manera. Si tenemos alguna duda al escribir una palabra, podemos asociarla con las otras de su familia, ya que, exceptuando algunas excepciones (por ejemplo: *dirigir*, *dirijo*), tienen la misma ortografía.

## ¿Y las reglas?

Es a lo largo del Segundo Ciclo cuando se trabajan todas o casi todas las reglas ortográficas. Recordemos, sin embargo, que el recitado de una regla no garantiza que luego los chicos la apliquen. En primer lugar, debemos garantizar su comprensión. En segundo lugar, fomentar el hábito de revisar algunas reglas en el momento en que hay dudas acerca de "cómo va" una palabra.

Un proyecto interesante para abordar las reglas ortográficas es la construcción de un fichero, donde los mismos chicos redacten las normas que van aprendiendo y las excepciones a las mismas. El maestro presenta una serie de palabras (por ejemplo, *ocasión*, *pasión*, *compasión*, *visión*) y a través de distintos análisis, se llega a una regla: "Todas las palabras terminadas en *-sión* se escriben con tilde". Una vez que los niños son capaces de formular reglas muy simples como la anterior, se puede comenzar a trabajar con reglas de formulación progresivamente más compleja (por ejemplo, "Las palabras terminadas en *illo* y en *illa* se escriben con *ll*", o agregar, a la regla de las palabras terminadas en *sion*, el resultado que tendríamos al contrastarla con las palabras: *canción*, *vacación*, *aplicación*). Finalmente, se puede trabajar con grupos de palabras en las que la regla presente excepciones.

Un formato posible para las fichas es:

<b>Regla:</b> .....
<b>Ejemplos:</b> .....
<b>Excepciones:</b> .....

Y, por supuesto, crucigramas, sopitas de letras, juegos de ingenio, criptogramas...

Son todas formas amenas de trabajar la ortografía, que interesan genuinamente a los chicos.

## LEER DE UN VISTAZO

Cotidianamente, nos enfrentamos a situaciones en las que tenemos que buscar información en distintos soportes textuales (horarios de trenes, turnos de farmacias, guías telefónicas, catálogos, folletos, etc.). En algunos casos, esa búsqueda tiene que ser rápida, porque *se intoxicó el perrito y no me acuerdo del número de teléfono del veterinario, o no sé desde qué andén sale el tren que tengo que tomar dentro de un minuto*. Entre otras capacidades, estar alfabetizado supone contar con estrategias de lectura adecuadas para resolver problemas de este tipo.

### Características y funciones de los textos

Las características de los textos –las formas del lenguaje que utilizan, el modo en que presentan la información, el diseño gráfico y tipográfico– están vinculadas con el uso que se hace de ellos en la sociedad y con las funciones que cumplen. Así, la guía telefónica se organiza alfabéticamente para facilitar la localización de un número de teléfono o de una dirección; lo mismo ocurre con los diccionarios, a los que habitualmente recurrimos para averiguar el significado de una palabra o su ortografía. En ambos casos, el ordenamiento alfabético ayuda al lector a encontrar rápidamente lo que busca, y esta es la razón por la que se suele decir que es un recurso "económico": permite al usuario llevar a cabo lo que se propone en un tiempo acotado y con poco esfuerzo. El ordenamiento alfabético es económico, además, porque su aprendizaje es relativamente sencillo y fácil de automatizar. Otras clases de textos, como las carteleras de cine que publican los diarios, también están organizadas para que el lector acceda rápidamente a la información que necesita (en este caso, en qué salas y a qué hora pasan la película que se quiere ver). Las carteleras también recurren al ordenamiento alfabético, solo que en este caso los ítems que se ordenan son títulos de películas o nombres de cines, y estos aparecen, a su vez, agrupados por barrios o zonas de la ciudad, para permitir al lector que oriente su búsqueda según sus preferencias o posibilidades de desplazamiento.

### Leer para buscar datos

Para encontrar un dato en la guía telefónica, lo primero que hacemos, si es que hay más de un tomo, consiste en localizar, de un vistazo al lomo o a la tapa, el que contiene la información que buscamos. Esta sencilla exploración inicial requiere que conozcamos el orden alfabético. A veces, se hace necesario consultar el índice para dar con la página, e incluso con la columna, donde está la información buscada; es el caso, por ejemplo, de los organismos oficiales o de las páginas amarillas, donde los teléfonos y las direcciones están clasificados por rubros. En cualquiera de estas dos situaciones, la localización de un número telefónico es más complicada que si se tratara de una casa de familia, ya que exige conocer cómo está clasificada la información y bajo qué rubro se debe buscar. Una vez ubicada la página, se procede a una lectura "por barrido", es decir, una lectura veloz, que registra índices visuales de los nombres listados (extensión, letras iniciales y finales) y avanza por descarte, hasta identificar el que se está buscando.

La discriminación visual es un acto de categorización perceptivo que permite distinguir, de un golpe de vista, si en el texto dice *Mario* o *María*; esta habilidad, junto con la ampliación del campo visual, que reduce el número de movimientos oculares o de fijaciones oculares a lo largo de la página, es condición necesaria para una lectura rápida. Tengamos en cuenta, por último, que si bien ciertas tareas de lectura y ciertas clases de textos demandan más que otras este tipo de lectura, la posibilidad de regular la propia velocidad de lectura es imprescindible para llevar a cabo de manera eficiente cualquier actividad de comprensión lectora.

## Propuestas

Es posible organizar en el aula tareas de simulación en las que se confronte a los alumnos con diversos propósitos de lectura rápida, por ejemplo, para:

- identificar el código postal de una dirección determinada para enviar una carta;
- comparar los precios de un mismo producto a partir de varios avisos;
- comparar peso o volumen, ingredientes, precio, fecha de vencimiento, valor calórico y energético en etiquetas de productos alimenticios para seleccionar el que más convenga;
- seleccionar el aviso clasificado más adecuado del rubro "Empleos" según las características de una persona (edad, sexo, formación, disposición horaria, aspiraciones de sueldo, de tipo de trabajo);
- identificar rápidamente un libro de un determinado autor (o título) en el fichero de una biblioteca;
- leer el folleto de un museo que incluya plano, salas y obras que se exponen en cada sala; establecer el recorrido que se realizaría si se dispusiera de escaso tiempo y según el interés que orienta la visita;
- buscar en un periódico el listado de los horarios de aviones, trenes y/u ómnibus de larga distancia; seleccionar el medio de transporte más adecuado para llegar a destino en fecha y horario establecidos;
- a partir de una palabra clave, identificar el enlace más conveniente de una página Web para encontrar la información sobre un tema determinado.



Es aconsejable, asimismo, que los alumnos describan los procedimientos que emplearon para encontrar la información; esta reflexión favorece la transferencia de estrategias a la resolución de otras tareas similares.

El docente interesado en este tipo de actividades encontrará más propuestas y sugerencias didácticas en el cuadernillo para Segundo Ciclo del recurso didáctico *Trengania* (Ministerio de Educación, Unidad de Recursos Didácticos, 2001).

# LA EXPOSICIÓN ORAL A PARTIR DE VARIOS TEXTOS

La exposición oral tiene larga tradición escolar. El alumno preparaba en su casa, a veces con ayuda de sus padres, una lección sobre un tema; generalmente la memorizaba con absoluta fidelidad al manual o al texto del que debía estudiar y luego la oralizaba en la escuela. La finalidad de esta práctica solía ser de control, es decir, el objetivo era que el alumno diera cuenta oralmente de cuánto sabía sobre el tema estudiado. Sin embargo, a partir de la década de 1980, se empezó a dudar acerca de su valor en relación con el aprendizaje.

En los casos en que la exposición oral sigue siendo una actividad de clase más o menos habitual, raramente se dedica tiempo de trabajo escolar a su preparación. El supuesto que guía la práctica, en estos casos, es que quien se ha esforzado en estudiar realizará infaliblemente una buena exposición. Si bien no caben dudas de que si no se estudia no se podrá exponer, también es cierto que la complejidad del género merece alguna atención, sobre todo en Lengua, ya que el desarrollo de habilidades de producción oral es un objetivo del área.

## ¿Qué es la exposición oral?

La exposición oral es un género monologal en el que un emisor que domina un tema se dirige a un auditorio que no lo domina, para explicar o transmitir información sobre el mismo, de una manera estructurada. Desde el punto de vista del conocimiento, entonces, el género se basa en una diferencia de saberes entre el emisor y los destinatarios. Sin embargo, en el ámbito escolar esta disimetría no siempre se cumple. Cuando todos los alumnos preparan un mismo tema y parten del mismo texto, es obvio que todos cuentan con la misma información y la única finalidad de la exposición es demostrar al docente cuánto se estudió. Otra cosa es cuando los alumnos han preparado temas diferentes; en este caso, se crea una situación comunicativa más cercana a la que caracteriza a la exposición oral en otros ámbitos. Este último tipo de situaciones permite a los chicos construir y ejercitar el rol de "expertos".

A lo largo del Segundo Ciclo, los alumnos deberían enfrentar los dos tipos de exposición. La exposición a partir de un texto único es más fácil, en principio porque el expositor ya tiene resuelta la estructura del texto que va a oralizar, y en segundo lugar, porque el trabajo de comprensión se limita a un solo texto. De aquí que sea conveniente comenzar con este tipo de exposiciones.

El caso opuesto es el de las exposiciones grupales a partir de textos diversos sobre un mismo tema. En estas situaciones, los chicos tienen que comprender primero cada uno de los textos, establecer las relaciones entre ellos y seleccionar de cada uno la información más relevante en función de la tarea que se les ha encomendado. Además, deben armar una estructura nueva, construir un texto diferente de los que leyeron. En otras palabras, para resolver este tipo de tareas, es imprescindible que los alumnos sean buenos lectores, es decir, que hayan desarrollado previamente estrategias de comprensión de texto único. El carácter grupal de estas exposiciones permite distribuir tareas y aliviar, de este modo, la sobrecarga que implicarían si se las resolviera en forma individual.

Esta propuesta está dedicada a este segundo tipo, más complejo, de exposición oral escolar.



## ¿Por qué la exposición oral?

Nuestro propósito aquí es resignificar la exposición oral como herramienta privilegiada para aprender y comunicar contenidos de todas las áreas del currículum. Es sabido que exponer acerca de un tema constituye un desafío a cualquier edad, dado que es una tarea sumamente demandante para la memoria y requiere que el orador pueda prever cuáles son los conocimientos del auditorio en relación con el tema y busque el mejor modo de vincular la información nueva que brinda con lo que sus oyentes ya saben. No obstante, pese a la dificultad que representa, se trata de una práctica valiosa desde la perspectiva del aprendizaje, porque permite ampliar y diversificar las fuentes de conocimiento incorporando materiales distintos del libro de texto o del manual, porque constituye una ocasión propicia para ejercitar formas más estructuradas de oralidad y para utilizar recursos lingüísticos propios de un registro más formal, a la vez que prepara a los alumnos para la producción de textos expositivos escritos.

## Propuestas

Exponer oralmente a partir de textos diversos requiere un trabajo de clase, en talleres sucesivos, en los que los alumnos, con la guía del docente, buscan información, planifican lo que van a decir, preparan la exposición y concretan su presentación oral.

A continuación se describe una posible secuencia de trabajo que culmina con la presentación de una exposición oral. No obstante, se trata de una secuencia que debe ser adaptada en cada caso particular. Así, si a lo largo de un año escolar los alumnos exponen varias veces sobre distintos temas, se podrá focalizar el trabajo cada vez en una etapa diferente.

### I. Primera etapa: reconstrucción de una exposición

El maestro expone sobre un tema de Lengua u otra área. En esta exposición, es recomendable que utilice un soporte visual (cuadro sinóptico, cuadro de doble entrada, mapa conceptual) sobre el que pueda volver al finalizar la exposición. Una vez concluida la exposición del maestro, este lleva a los niños a reconstruirla por medio de preguntas referidas tanto al contenido (*qué se dijo*) como a la forma (*cómo se lo dijo*). La tarea se cierra cuando algunos alumnos reformulan oralmente la exposición del maestro, mientras los compañeros escuchan y completan la información faltante.

### II. Segunda etapa: lectura de textos diversos sobre un tema

El docente guía a los alumnos en los procesos de lectura. Esto implica:

- Seleccionar el tema. Puede tratarse de cualquier contenido de las áreas o de un aspecto particular o nuevo de un tema tratado en clase. Algunos ejemplos: para Lengua, pueden exponer sobre las distintas formas de escritura a través del tiempo, sobre las características de los héroes, de las hadas, de las brujas o de los ogros; para Educación Artística, pueden exponer sobre qué es un altorrelieve o sobre los instrumentos que se emplean en los distintos universos musicales. La selección del tema tendrá que considerar la información disponible, ya que no se puede exponer sobre un tema del que no se tienen datos.
- Recuperar información conocida sobre el tema. Los alumnos anotan qué saben ya y qué les gustaría saber sobre el tema.
- Buscar recursos diversificados de información. Para ello se puede visitar la biblioteca y explorar libros de texto, enciclopedias, libros y revistas de divulgación para niños.

## La exposición oral a partir de varios textos

- Seleccionar los textos más adecuados en función del tema y del propósito de la tarea (informar al maestro y a los compañeros del curso o de otros cursos acerca de un tema, preparar la presentación de una muestra para los padres, etc.).
- Realizar varias lecturas de cada texto seleccionado (identificar las ideas principales, señalar las palabras clave de cada párrafo, identificar causas y consecuencias, establecer similitudes y diferencias entre los términos de una comparación, etc.).
- Tomar notas a partir de la lectura, resaltando las palabras clave.
- Jerarquizar y ordenar la información de las notas.

Como se ve, la etapa de preparación de una exposición oral requiere distintos tipos de lectura:

1. primero, rápida y superficial, para seleccionar el material;
2. luego, lectura intensiva en función de la tarea;
3. finalmente, como actividades de poslectura, toma de notas, selección y ordenamiento de la información.



### III. Tercera etapa: planificación del texto expositivo

A partir de las notas que ya tomaron, los alumnos seleccionan la información pertinente y arman un esquema muy general de su exposición, decidiendo qué van a decir primero, cómo van a seguir y cómo terminarán.

Al planificar, deberán atender también a los aspectos lingüísticos de la exposición:

- cómo se articulan las diferentes partes del texto, es decir qué conectores se usan para relacionar las ideas (*entonces..., por eso..., hace mucho tiempo..., en cambio ahora...*);

- qué ideas vale la pena resaltar (*sobre todo..., lo más importante es...*) ;
- qué descripciones, ejemplos, anécdotas, datos curiosos incorporar;
- qué deben reformular para que el auditorio (sus compañeros, que no conocen o conocen poco el tema) comprenda algunos términos desconocidos. El docente guía a los alumnos en la anticipación de los problemas de comprensión de los compañeros y en la identificación de términos (palabras especializadas) para los que se deben pensar paráfrasis –otras formas de decir lo mismo– y definiciones;
- cómo se pueden introducir las paráfrasis (*es decir..., dicho de otro modo..., con otras palabras...*) y las definiciones (*es un..., sirve para..., significa que...*).

Ambos aspectos de la planificación del texto (la estructuración de la información y la selección de recursos lingüísticos) requieren la guía del docente, quien debe orientar el proceso a través de preguntas o de intervenciones más directas cuando sea necesario (por ejemplo, aportando alternativas lingüísticas que los chicos no hayan contemplado).

#### **IV. Cuarta etapa: elaboración de recursos**

Los alumnos, con ayuda del docente, elaboran los soportes necesarios para la presentación: guías, gráficos, cuadros de síntesis. Estos soportes ayudan al expositor a la vez que colaboran para que el auditorio (el resto de la clase) comprenda el contenido de la exposición y pueda seguirla más fácilmente. En el caso de la guía destinada a apoyar la presentación oral, los alumnos pueden escribir allí las palabras clave, pasajes particularmente importantes, alguna parte de la estructura de la exposición o alguna cita que quieran leer textualmente. La guía sirve como ayuda-memoria y como organizadora de la exposición. A la vez, las palabras incluidas pueden escribirse en el pizarrón o en una lámina para que toda la clase pueda leerlas y anotarlas.

#### **V. Quinta etapa: presentación de la exposición**

Para concretar la última etapa de la secuencia didáctica –la presentación en sí misma–, los alumnos deben saber de cuánto tiempo disponen. Puesto que la presentación es en grupo, deberán distribuirse los subtemas o aspectos del tema que cada uno preparará en particular y decidir en qué orden hablarán.

Es importante, durante la presentación oral, que los expositores hablen fuerte y distintamente, ni muy rápido ni muy lento, efectuando algunas pausas para permitir que los oyentes vayan procesando la información, y que recurran a los soportes visuales para ilustrar su exposición. La oralización demanda, asimismo, la enseñanza y el aprendizaje de aspectos no lingüísticos, como los proxémicos y gestuales. Los primeros hacen referencia al lugar que el expositor ocupa. Tratándose de un grupo, los integrantes tienen que aprender cómo pararse, a qué distancia ubicarse uno de otro y desde qué lugar hablar para ser visto y oído por todos. Suele ocurrir que, por vergüenza o inseguridad, los alumnos prefieren hablar sentados o que, cuando exponen en grupo, se amontonan uno junto al otro o uno detrás de otro. En este sentido, a ganar confianza y seguridad para hablar ante un público –aunque sea de pares– también se aprende. Por otra parte, si los alumnos están acostumbrados a que la interacción en el aula sea bidireccional con el maestro, es probable que, cuando exponen, se dirijan a él; una forma de evitarlo es que el docente se ubique entre los compañeros, como un integrante más del auditorio.

En cuanto a la atención del auditorio, si bien la novedad y el interés de la información que se expone es un factor que colabora, no siempre basta; a veces es conveniente reforzar esa motivación con alguna razón de orden más práctico, que puede asumir la forma de una tarea que el conjunto de la clase debe realizar durante o a posteriori de la exposición: toma de notas, elaboración de un cuadro sinóptico, resumen de lo escuchado, comentario personal u opinión sobre algún aspecto del tema tratado, entre otras tareas.

