



CORRIENTES
somos todos!

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN

Dirección de Planeamiento e
Investigación Educativa

COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA



Actividades para el Ciclo Básico



Programa:
"COMPRENDER:
COMPROMISO de TODOS"



*Alfabetización para todos,
futuro para Corrientes.*

AUTORIDADES PROVINCIALES

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

Lic. Julio Fernando Simonit
DIRECTOR DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Mgtr. Ángeles Cecilia Del Carmen Vallejos Alevras
COORDINADORA GENERAL DEL PROGRAMA COMPRENDER: UN COMPROMISO
DE TODOS.

Lic. Sofía M. Penzo
AUTORA

ÍNDICE

• Presentación.....	04
• Fundamentación teórica.....	05
• Las capacidades	05
• ¿Qué es leer?.....	07
• Los niveles de lectura.....	08
• Los momentos de la lectura.....	09
• Desarrollo de propuestas de enseñanza.....	11
• Primera propuesta: “La carta robada” de Edgar Allan Poe.....	11
• Segunda propuesta: “El crimen casi perfecto” de Roberto Arlt..	35
• A modo de cierre.....	57
• Bibliografía	58

PRESENTACIÓN

El presente documento se propone como material de consulta para orientar la enseñanza de la comprensión lectora en las aulas a partir del abordaje de textos literarios. Esta propuesta se inscribe en el marco del Plan de Compromiso por la Alfabetización, Resolución del CFE N° 471/24 y del Plan Estratégico de Alfabetización Corrientes 2022-2024 y se desarrolla más precisamente como parte de la línea de acción destinada al Nivel Secundario: “Comprender: compromiso de todos”.

La alfabetización se define como un proceso continuo y de carácter transversal en la medida en que los procesos de leer y escribir constituyen las habilidades fundamentales para aprender los contenidos de los distintos espacios curriculares y disciplinas. Los textos (orales y escritos) no solo desempeñan funciones relacionadas con la comunicación de conocimientos, sino que también plantean el desarrollo de habilidades cognitivas específicamente relacionadas con los saberes que comunican y con el particular modo de leerlos y producirlos que exigen.

La alfabetización avanzada, entonces, es el principal objetivo pedagógico del segundo ciclo de la educación primaria. Se caracteriza por la comprensión y producción de textos más extensos, complejos y específicos que aquellos trabajados en el primer ciclo (Melgar, 2007, p. 5). Ahora bien, la alfabetización constituye un proceso que se complejiza y progresa durante la escolaridad secundaria y que desemboca en el nivel superior y/o universitario con la alfabetización académica (Carlino, 2005, pp. 13-14).

Desde esta área, se pretende continuar y profundizar con el trabajo que se viene desarrollando en otros dispositivos, tales como COPE (Corrientes Operativo Provincial de Evaluación) y el Censo de Fluidez y Comprensión Lectora. Esto implica el refuerzo de las habilidades de comprensión lectora por medio de propuestas de enseñanza de calidad con la finalidad de hacer avanzar a los estudiantes en la comprensión y producción de textos cada vez más complejos y variados.

Equipo del programa
“Comprender: un compromiso de todos”

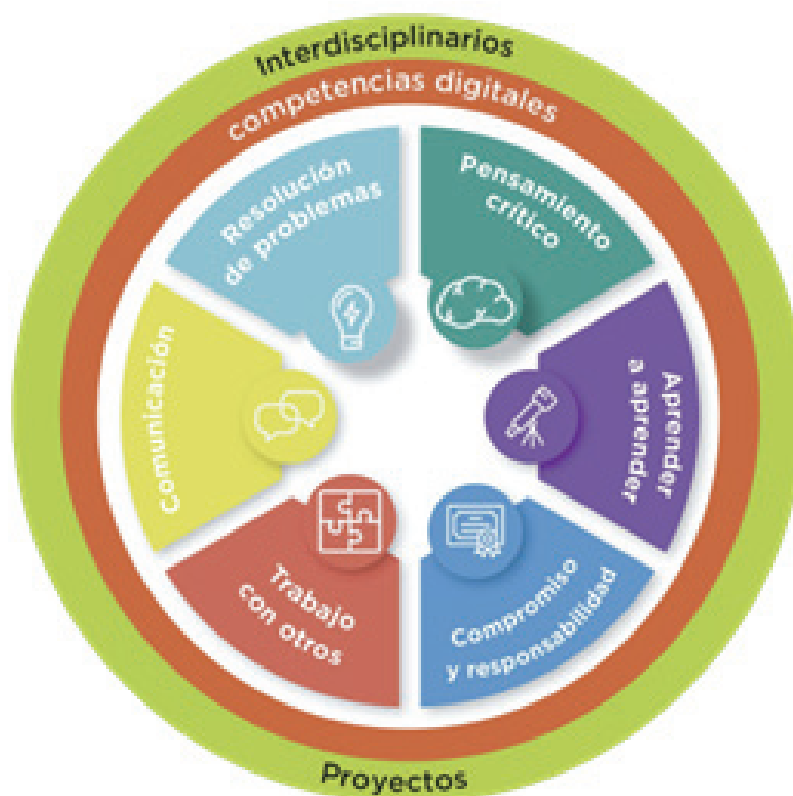
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Las capacidades

En el marco del Plan de Compromiso por la Alfabetización (Res. CFE N° 471/24), el programa “Comprender: un compromiso de todos” propone un abordaje transversal de la comprensión lectora desde las diferentes disciplinas contempladas. Para ello, toma como referencia lo establecido en el documento Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria (MOA), aprobado por Resolución CFE N.º 330/17, en el cual se establecen las capacidades transversales que se consideran necesarias desarrollar a lo largo de la trayectoria escolar obligatoria.

Estas capacidades¹ se entrelazan con las competencias de la educación digital y con el desarrollo de la interdisciplinariedad como modalidad de trabajo que articula los campos disciplinares en torno a problemas complejos, otorgando sentido a los saberes y capacidades puestos en juego.

La comprensión lectora es la dimensión principal de la capacidad de comunicación y es fundamental para el desarrollo de las demás capacidades. Por lo tanto, requiere ser abordada de manera transversal. En este contexto, las capacidades se entienden como “una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el ‘saber’ como el ‘saber hacer’” (Res. CFE N.º 330/17).



¹Extraído de: Argentina, Consejo Federal de Educación (2017). Resolución N.º 330/17 del CFE: Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina.

•Resolución de problemas:

Capacidad para enfrentar y superar desafíos utilizando conocimientos existentes y buscando soluciones creativas, reconociendo que los problemas no siempre tienen respuestas fijas. Se relaciona con la creatividad y el pensamiento crítico.

•Pensamiento crítico:

Capacidad para formular opiniones fundamentadas sobre temas importantes, analizando y evaluando información para tomar decisiones informadas. Implica valorar diferentes perspectivas y se vincula con la comunicación y la creatividad.

•Aprender a aprender:

Capacidad para gestionar el propio proceso de aprendizaje, estableciendo objetivos, organizando recursos y evaluando el progreso. Incluye la motivación personal y la apertura a nuevas experiencias.

•Trabajo con otros:

Capacidad para colaborar eficazmente, respetando y valorando las ideas de los demás, y compartiendo las propias en un entorno de respeto y tolerancia. Se relaciona con la resolución de problemas, comunicación y empatía.

•Comunicación:

Capacidad para expresar y comprender ideas, sentimientos y hechos de manera efectiva en diferentes formatos y contextos. Incluye la capacidad de procesar información de diversas fuentes y se conecta con el pensamiento crítico y la colaboración.

•Compromiso y responsabilidad:

Capacidad para actuar con responsabilidad tanto a nivel personal como global, cuidando de uno mismo y de la comunidad. Implica una actitud comprometida con el bienestar propio y ajeno, y con el entorno, vinculándose con empatía y comunicación.



¿Qué es leer?



Leer es un proceso cognitivo, y una actividad fuertemente influida por las interacciones entre el docente y los estudiantes. Por ello, la escuela tiene una influencia decisiva en la práctica lectora (Avendaño y Perrone, 2015).

De acuerdo con estos autores, se puede afirmar que la lectura es:

- **Una fuente de información**, que permite resolver problemas tanto del contexto escolar como de la vida cotidiana.
- **Una forma de aprendizaje**, que cumple un papel fundamental en la adquisición, reproducción y creación del conocimiento.
- **Una actividad compleja**, realizada con propósitos definidos y relacionada con otras actividades. Involucra los esquemas previos del sujeto, la estructura del texto, los conocimientos o información ofrecidos a través del contenido y los procesos puestos en juego para entenderlo.

De lo anterior se desprende que la comprensión es, por un lado, **un proceso cognoscitivo** mediante el cual se construye el significado de la información proporcionada por el texto. Por otro lado, es un proceso activo, ya que el lector actúa como un procesador que organiza, elabora y transforma la información del texto. Es decir que, para comprender el texto escrito, es necesario:

- » entender cómo el autor ha estructurado u organizado la información que ofrece; y
- » relacionar las ideas del texto con las que tenemos en nuestra mente.

La comprensión permitirá construir un “modelo mental situacional” que el lector deberá supervisar, aplicando **estrategias**.

Estas representaciones mentales permiten al lector inferir para completar información o relacionar conceptos, y están organizadas y almacenadas en la **memoria**.

Niveles de lectura

Leer es un proceso de reconstrucción en el que otorgamos sentido al texto. Diversos autores (Strang, 1965; Jenkinson, 1976; Smith, 1989; y Avendaño y Perrone, 2015) describen tres niveles de comprensión lectora:

Lectura lineal o literal: implica la comprensión básica del texto. Es decir, se releva la información que está explícita respecto de los hechos, detalles y personajes. Es fundamental porque establece la base para los niveles de comprensión más complejos.

Lectura inferencial (o deductiva): se basa en la literal, pero se deben realizar ciertos “ajustes” orientados a la detección de aquellas ideas que no están incluidas en el texto de forma explícita. Esto implica leer entre líneas y utilizar el contexto, la experiencia previa y el conocimiento general para interpretar la información que está implícita.

Lectura crítica: en esta instancia interpretamos el texto desde nuestras creencias. Es el proceso de evaluar la relevancia y la idoneidad de lo que se lee. Incluye las habilidades relacionadas con la comprensión de la intención y el propósito del autor; con la exactitud, lógica, confiabilidad y autenticidad del escrito, entre otras.



Momentos de la lectura

El proceso de lectura implica tres momentos:

1. Prelectura (antes de la lectura):

- Identificación del objetivo de la lectura: ¿Para qué leemos?
 - Buscar datos: rótulos, listas de precios.
 - Aumentar el conocimiento: textos disciplinares, diccionario, enciclopedias.
 - Informarse: revistas, periódicos.
 - Hacer cosas: instructivos.
 - Regular acciones propias/ajenas: leyes, reglamentos.
 - Entretenerse: chistes, horóscopos.
 - Procurar una experiencia estética: cuentos, novelas, poesías.
- Exploración de paratextos (título, subtítulos, gráficos, imágenes, etc.) que orientan la lectura y nos permiten anticipar a partir de la activación de nuestros conocimientos previos.
- Conversación acerca de la lectura propuesta.

2. Lectura (durante la lectura): se produce la interacción activa con el texto. En esta instancia, las anticipaciones o predicciones realizadas son verificadas o deben ser sustituidas por otras. Durante la lectura, los lectores expertos evalúan su propia comprensión (predicen, se plantean preguntas, recapitulan la información y la resumen) y pueden ir resolviendo los problemas que se les presentan en el curso de la actividad.

3. Poslectura (después de la lectura): se revisa la información, se sintetizan ideas y se evalúa la comprensión general del texto. Los lectores pueden discutir, resumir o realizar actividades que refuercen lo aprendido, lo que les permite consolidar el conocimiento adquirido.



La importancia de enseñar estrategias de lectura

Las estrategias de lectura son “actividades intencionales, no azarosas, que un lector realiza sobre un texto, para reestructurar la información y organizarla en relación con sus propios esquemas mentales, de modo que construye una interpretación” (Marín, 2006, p. 247).

Solé (1996) destaca que los docentes deben ayudar a sus estudiantes a encontrar un sentido a la tarea de lectura, haciendo que esta resulte atractiva y motivadora. La autora sostiene que es fundamental enseñar estrategias que permitan a los estudiantes planificar tanto la tarea de lectura en general como su propia disposición hacia ella (motivación y apertura). Estas estrategias les facilitarán la verificación, revisión y control de lo que leen, así como la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que desean alcanzar.

A continuación, se presentan las estrategias que esta última autora recomienda enseñar:

¿Qué estrategias es necesario enseñar?

» Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- Comprender los propósitos explícitos e implícitos de lectura.
- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate (en relación con el contenido, el tipo de texto, etc.).

» Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión:

- Elaborar y probar inferencias de distinto tipo: interpretaciones, predicciones, hipótesis y conclusiones.
- Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el propio conocimiento y con el “sentido común”.
- Comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión/recapitulación periódica y la autointerrogación.

» Las dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura:

- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en función de los objetivos que se persiguen.
- Establecer las ideas principales y elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento; que integren la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio.

Desarrollo de propuestas de enseñanza

PRIMERA PROPUESTA: “La carta robada” de Edgar Allan Poe

Para este ciclo se plantea como itinerario seguir la obra del autor Edgar Allan Poe (1809-1849)², fundador del género policial. Esta dirección demanda la lectura o el conocimiento de más de uno de sus títulos, la comparación entre ellos, el reconocimiento de los recursos que utiliza, los temas que aborda en diferentes momentos de su producción literaria, el re-encuentro con ciertos personajes y sus peripecias, así como con escenarios recurrentes. El descubrimiento de la peculiaridad de la voz del escritor permite a los estudiantes profundizar en sus miradas sobre los textos, tejer una red de significaciones y crecer como lectores de literatura.

El policial de enigma. Edgar Allan Poe: el fundador del género. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/156263/el-genero-policial-el-policial-de-enigma>

Situaciones de lectura y escritura



- Lectura a través del docente.
- Intercambios en torno a la lectura entre los lectores.
- Lectura por sí mismos.
- (Re) lectura de la historia y de otras historias (intertextualidad).
- Escritura por sí mismos en torno a lo leído.

A continuación, con el fin de ofrecer una modelización de este tipo de situaciones de enseñanza y aprendizaje centradas en prácticas de lectura y escritura, exponemos algunos ejemplos.

²El policial de enigma. Edgar Allan Poe: el fundador del género. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/156263/el-genero-policial-el-policial-de-enigma>

1. Contenidos (saberes, habilidades de los documentos curriculares)

NAP

Leer cuentos que posibiliten adquirir la noción de género como principio de clasificación de los relatos: género policial de enigma; analizarlos y compartir interpretaciones. Recuperar los saberes previos referidos a los géneros trabajados en años anteriores y apropiarse de otros que profundicen el tratamiento de los géneros.

El policial de enigma, reconocer reglas propias: personajes típicos (investigador-criminal-sospechoso); detectar los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspenso; identificar informantes temporales; distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato; observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona desde la voz del investigador, entre otras).

DCJ

Leer cuentos policiales. Reconocer la estructura narrativa, las funciones de los segmentos descriptivos y dialogales, identificar tipos de narradores, los indicios temporales, espaciales y de caracteres.

Recuperar saberes relacionados con el género trabajados en años anteriores para la profundización y el reconocimiento de la complejidad creciente de los procedimientos empleados.

2. Objetivos (propósitos y/o expectativas de los documentos curriculares)

NAP

La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo.

La formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.

La interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria abordados en cada año del ciclo.

La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.

Desarrollar el interés por la producción de textos orales y escritos, literarios y no literarios que propicien la creatividad y el uso de procedimientos pertinentes según el tipo de texto.

Incorporar estrategias de lectura que permitan la indagación acerca de la especificidad de lo literario.

El cuento: síntesis argumental interpretativa

El título original en inglés es “La carta hurtada”. Este dato no es menor, ya que, como se sabe, “hurto” no es lo mismo que “robo”, en la medida en que no se lleva a cabo con violencia y requiere de algún tipo de astucia para cometerlo.

El cuento tiene como paratexto inicial un epígrafe en latín que Allan Poe se lo atribuye intencional y falsamente a Séneca, y cuyo contenido guarda relación con la historia: “Nada es a la inteligencia tan odioso como la astucia extrema”. Con esta frase, desde el inicio se presenta como tema la importancia de cierto tipo de astucia para desentrañar un misterio.

Dupin y el narrador son amigos. No conocemos la identidad del narrador, pero sabemos que es uno de los protagonistas y que está reflexionando acerca de los casos anteriores en los que estuvo involucrado Dupin (desarrollados en los dos relatos previos: “Los crímenes de la calle Morgue” y “El misterio de Marie Rogêt”). Ambos se encuentran conversando en el departamento de Dupin.

Llega el prefecto de policía G. buscando la ayuda del investigador para darle fin a un delito. El ministro D. roba una carta atesorada por “alguien que ocupa un altísimo puesto” de los aposentos reales, sustituyéndola por otra misiva. Si bien no se menciona explícitamente, la dueña de la carta es la reina, quien empieza a ser chantajeada por el ministro porque no quiere que el contenido de la carta sea conocido, mucho menos por el rey. El prefecto intenta en

vano recuperarla, pero le resulta imposible.

A partir del diálogo establecido entre Dupin y el prefecto G. durante este primer encuentro, ya se destaca la figura del investigador como un personaje de aguda inteligencia, por oposición al tonto del agente de policía. Dupin le recomienda al prefecto que repita la operación de búsqueda realizada.

Ante el fracaso, el prefecto G. vuelve al mes. En el medio, se dan una serie de visitas entre Dupin y el ministro D. Dupin le pregunta al prefecto a cuánto asciende la recompensa y le pide que le extienda un cheque afirmándole que él puede entregarle la carta en ese mismo momento.

En este punto se produce el relevo del narrador³, ahora empieza a contar Dupin cómo recuperó la carta. Lo primero que anuncia es que es importante discriminar los diferentes tipos de inteligencia. El prefecto G. aplica con el ministro D. su forma de razonamiento y su manera de operar, producto de una inteligencia “vulgar”, como un “lecho de Procusto”, lo que significa que cree que todos esconden las cosas en lugares donde él las escondería. Sin embargo, Dupin no es así y piensa de la misma forma que el ministro D. Este personaje también es muy inteligente porque razona de forma analítica como todo matemático, pero a la vez es imaginativo, dado que también es un poeta.

Dupin hace una visita al ministro D. en su hotel, observa todo el lugar con sus lentes

³Cabe destacar que este “narrador amigo” es una suerte de precursor del personaje del Dr. Watson de Arthur Conan Doyle.

oscuros y se da cuenta de que arriba de la chimenea hay una carta muy diferente a la descrita por el prefecto G. La suciedad, la desprolijidad y la letra femenina de la carta no encajan con el estilo del huésped de la habitación. Entonces, Dupin se retira del lugar y deja olvidada su tabaquera de oro. No acciona de forma precipitada porque sabe que el ministro es un hombre peligroso; en eso, el detective demuestra una vez más su inteligencia analítica, por oposición a una conducta arrebatada (y no lógica).

Dupin regresa al otro día y mientras se produce una distracción planeada, producto de un altercado en la calle, cambia las cartas. Deja en la nueva epístola los versos de un poeta francés con un contundente significado: “Un designio tan funesto, si no fue digno de Atreo, fue digno de Tiestes”. Atreo y Tiestes son personajes de la mitología griega, dos hermanos. Básicamente, uno engaña al otro de una forma vil y el primero se venga de una manera mucho peor. Es una suerte de analogía, una sime-

tría entre los dos “superinteligentes D”. La *némesis*⁴ del ministro D es, sin dudas, Dupin; son como “hermanos gemelos”, y este último se venga y castiga al primero por asuntos pendientes del pasado.

En definitiva, en esta historia hay dos enigmas. El primero es cómo hizo Dupin para hallar la carta escondida a la vista de todos, y esto sucede porque se trata de un personaje que “ve, comprende y concluye”, tal como lo entiende Jacques Lacan⁵. Es una lección acerca de la inteligencia y de cuán importante es medir cuánto sabe el oponente. El segundo enigma consiste en cuál era el contenido de la carta robada. Bueno, nunca lo conoceremos, eso se quedó entre la Reina, Dupin, el prefecto G. y el ministro D. Ese es el verdadero enigma que nos atrapa y que como lectores nunca podremos resolver.

3. Actividades

Como es razonable, la longitud de este cuadernillo no permite desarrollar un análisis pormenorizado de todas las consignas y/o preguntas para un proyecto de estas características. No obstante, se dejan delineadas algunas actividades y se invita a que los profesores puedan continuar trabajando en la redacción de otras intervenciones posibles con sus estudiantes para sus planes de clases.

Lectura a través del docente: el docente lee en voz alta fragmentos del cuento policial “La carta robada” para el grupo total o bien invita a escuchar una lectura modelada disponible en video⁶. Se elige un cuento policial de enigma que es considerado un clásico porque fue escrito por el precursor del género y, por lo tanto, reúne las condiciones y los elementos que lo caracterizan. Uno de los más importantes críticos literarios en actividad, el norteamericano Harold

⁴Némesis: era una diosa griega que impartía justicia, pero, debido a su carácter vengativo, terminó convertida en una de las Furias. Aquí se usa en el sentido de “enemigo castigador o vengador”, es decir, Dupin es el castigador del ministro D.

⁵Jacques Lacan (1959) realizó una interpretación psicoanalítica muy interesante de este relato en uno de sus famosos seminarios. Disponible en: <https://www.psicopsi.com/escritos-jacques-lacan-seminario-carta-robada-1956-i/>

⁶Lectura de un fragmento de «La carta robada» del escritor Edgar Allan Poe, exponente del género policial. Recurso elaborado en el marco del Programa “Seguimos Educando” (2020 y 2021) durante la pandemia por covid-19. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/156267/la-carta-robada-de-ed>

Bloom, gran defensor de la lectura de “obras maestras” de la literatura universal, afirma:

La información está cada vez más a nuestro alcance. Pero la sabiduría, que es el tipo más precioso de conocimiento, solo se puede encontrar leyendo, especialmente a los grandes autores de la literatura. Ese es el motivo por el cual debemos leer.⁷

Como se mencionó más arriba, este relato contiene todas las características propias del policial de enigma:

Enigma: dónde está la carta, cuál su contenido y cómo la encontró el detective.

Lugar: ciudad de París, aposentos reales, departamento de Dupin, habitación de hotel del ministro D.

Tiempo: siglo XIX, en un momento indefinido de 1800.

Ambiente: atmósfera de misterio, de suspenso, por ejemplo: “una oscura tarde bo-rascosa del otoño... en los remolinos rizados de humo que oprimían la atmósfera de la recámara...” (p. 6).

Personajes: Chevalier Auguste Dupin, el detective de aguda inteligencia, “profesional”; Monsieur G., el prefecto tonto; el ministro D., criminal inteligente y peligroso; el amigo (narrador).

Conflicto: “batalla” de razonamientos o “in-
teligencias” entre el detective y el criminal.



- **Intervención:** interrumpir la lectura.⁸ El docente puede detenerse en algunos fragmentos clave del texto. El propósito fundamental de este tipo de intervenciones es promover el desarrollo de inferencias lectoras.

⁷Un excelente intertexto para trabajar puede ser alguno de los ensayos de Ítalo Calvino (1993) reunidos en el libro Por qué leer a los clásicos. Disponible en: https://urbinavolant.com/archivos/literat/cal_clas.pdf

⁸Las interrupciones son oportunas cuando responden a los siguientes propósitos: construir y explicitar colectivamente cuestiones que no aparecen de manera explícita; analizar o interpretar el significado de determinadas palabras o expresiones en ese contexto; establecer relaciones entre las motivaciones de los personajes y sus acciones, etc.

a) Conversación durante la lectura: el profesor puede realizar algunas interrupciones, no muchas, durante la lectura para realizar intervenciones o mediaciones como las que se detallan debajo.

- **Intervención:** construir y explicitar colectivamente cuestiones que no aparecen de manera explícita. Por ejemplo, el docente puede preguntar acerca de la siguiente referencia que no se aclara: “me refiero al asunto de la Rue Morgue, y al misterio relativo al asesinato de Marie Rogêt” (p. 6) y que constituyen las historias de obras previas a esta que leemos.

- **Intervención:** analizar o interpretar el significado de determinadas palabras o expresiones en contexto. Por un lado, se pueden clarificar palabras o expresiones relevantes para la comprensión global del texto, como “singular” y “peculiar”, según la traducción⁹. Estos adjetivos, si bien no son de significado muy complejo, son importantes porque plantean una primera distinción entre dos personajes opuestos: Dupin y el prefecto de policía G. Nótese, además, el adverbio “demasiado” destacado en cursiva.

“(....)

—Esa es otra de sus nociones singulares —dijo el prefecto, quien tenía el estilo de llamar “singular” a todo aquello que estuviera más allá de su comprensión, y de este modo vivía en medio de una legión absoluta de singularidades.

—Muy cierto —dijo Dupin, mientras le ofrecía una pipa al visitante y hacía rodar hacia él una silla confortable.

—¿Y cuál es la dificultad ahora? —pregunté—. Espero que nada más acerca de asesinatos.

—Oh, no. Nada de esa naturaleza. El hecho, el asunto es verdaderamente muy simple, y no tengo dudas de que podemos manejarlo nosotros mismos suficientemente bien; pero pensé que a Dupin le gustaría escuchar los detalles, porque es excesivamente singular.

—Simple y singular —dijo Dupin.

—Sí; y tampoco exactamente así. El hecho es que hemos estado bastante enredados porque el asunto es tan simple, y aun así nos desconcierta totalmente.

⁹La cuestión de la traducción no es un tema menor cuando se trata de interpretar el estilo de un escritor extranjero y los rasgos de un género literario, como en este caso. En la traducción conviven la creación y la artesanía, la búsqueda de la exactitud y la traición. Autores tan reconocidos como Ronald Barthes planteaban incluso que era una pérdida de tiempo leer a escritores de otras lenguas, debido, justamente, a las imprecisiones o errores en la traslación del sentido de los textos. Dijo en una ocasión: “Tengo poco conocimiento de la literatura extranjera; a decir verdad, solo me gusta lo que está escrito en francés” (Barthes, 1968). Por ello, se sugiere la lectura del cuento en la versión traducida por Marcela A. Testadiferro para el programa “Apoyo al último año de la Secundaria para la articulación con el Nivel Superior” del Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1I829W7ZOVshA0UV_xmBZ2r8kZePBJ_-t/view?usp=drive_link

—Quizás es la gran simplicidad de la cosa lo que los deja perplejos —dijo mi amigo.

—¿Qué insensatez dice? —replicó el prefecto, riéndose cordialmente.

—Quizás el misterio es un poco demasiado simple —dijo Dupin.

—¡Oh, santo cielo! ¿Quién ha escuchado jamás una idea como esa?

—Un poco demasiado evidente”. (pp. 6-7)

Por otro lado, se puede mediar para explicitar metáforas, locuciones o frases hechas que podrían no comprenderse o interpretarse de manera literal, por ejemplo: la expresión “lecho de Procusto”¹⁰ en el siguiente extracto:

“Cierta grupo de recursos altamente ingeniosos son, con el prefecto, una suerte de lecho de Procusto, al cual él forzosamente adapta sus planes...” (p.12)

Siempre y en cualquier caso, es conveniente evaluar si es oportuno aclarar a través de preguntas (¿Qué quiere decir...?) y/o comentarios directos (Les cuento quién era Procusto para que puedan entender a qué se refiere la frase... era un personaje mitológico que...) o si se trata de algo que los estudiantes pueden inferir por contexto, sin inconvenientes, para no interrumpir innecesariamente la lectura. En este sentido, cabe mencionar que la versión del cuento con la que trabajamos cuenta con un glosario para ciertas expresiones en francés que son propias del idioma por su singularidad y que resultan difíciles de traducir sin el costo del sentido.

- Intervención: corrección de la comprensión. En general, los lectores suelen hacer dos clases de movimientos cognitivos o estrategias en este sentido, ambas pueden darse en forma conjunta o alternada: por una parte, vuelven a evaluar la información ya procesada y hacen nuevas inferencias, predicciones o interpretaciones, o bien retroceden en el texto buscando más información y/o para rastrear datos que han pasado por alto. Marta Marín afirma que un ejemplo característico de esta actividad es la lectura de novelas policiales, en especial los policiales de enigma. Por eso, es tan importante la mediación del profesor.

Ahora bien, nobleza obliga, el propio autor se oponía a la interrupción de la lectura. En su ensayo dedicado a Nathaniel Hawthorne, autor de *La letra escarlata*, Allan Poe desarrolla una verdadera poética de la narración corta:

Aludo a la breve narración cuya lectura insume entre media hora y dos. Dada su longitud, la novela ordinaria es objetable por las razones señaladas en sustancia. Como no puede

¹⁰“Lecho de Procusto” es una expresión que se refiere a personas de pensamiento rígido que pretenden acomodar siempre la realidad a sus intereses o su visión de las cosas. Procusto era un personaje de la mitología griega que ofrecía posada a los viajeros, a quienes obligaba a acostarse en una cama de hierro, donde, si eran más largos que la cama, les cortaba la parte sobrante de las piernas, y si eran más pequeños, los estiraba, descoyuntándolos, hasta que calzaran con el espeluznante lecho. Marín, M. (2001). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique Grupo Editor S. A.

ser leída de una sola vez, se ve privada de la inmensa fuerza que se deriva de la totalidad. Los sucesos del mundo exterior que intervienen en las pausas de la lectura modifican, anulan o contrarrestan en mayor o menor grado las impresiones del libro. Basta interrumpir la lectura para destruir la auténtica unidad: el cuento breve, en cambio, permite al autor desarrollar plenamente su propósito, sea cual fuere. Durante la hora de lectura, el alma del lector está sometida a la voluntad de aquel. Y no actúan influencias externas o intrínsecas, resultantes del cansancio o la interrupción. (Poe, 1973, pp. 125-141)¹²

b) Conversación posterior a la lectura: el profesor puede entablar una conversación o debate posterior a la lectura para indagar acerca del conflicto y las motivaciones de los personajes, mucho de lo cual no se halla explícito en el texto.

- **Intervención:** el docente puede mediar en el debate preguntando:

Sobre el prefecto G.: ¿Qué es lo que desea el prefecto G? ¿Por qué lo llama “despreciable”? ¿Es como decir “desestimable”? Aparentemente, es un tonto porque se ríe, ¿qué piensan ustedes?

Sobre el detective Chevalier Auguste Dupin: en este punto, es importante recuperar la caracterización de Dupin ya trabajada con “Los crímenes de la calle Morgue” y preguntar, por ejemplo: ¿hubo cambios en Dupin?, ¿el investigador se muestra interesado en resolver el enigma?, ¿y en la recompensa?

Sobre la dueña de la carta: se deduce que se trata de una carta enviada por un amante que podría ser usada con fines políticos. ¿Por qué la dueña de la carta está tan preocupada?, ¿quién es esa persona de tan alto rango?, etc.

“... el papel da a su poseedor un cierto poder en cierta región donde tal poder es inmensamente valorado... y el poder así obtenido, ha sido manejado, durante unos meses, para propósitos políticos, hasta un límite muy peligroso”. (p. 7)

Sobre el rey: la dueña de carta intenta evitar a toda costa que aquel “personaje del rango más excelso” que entró a su dormitorio la lea.

“... pondría en cuestión el honor de un personaje del rango más excelso...” (p.7).

“...de otro personaje excelso de quien especialmente era su deseo ocultarla”. (p.8)



¹²Poe, E. A. (1973). Hawthorne. En Ensayos y críticas (pp. 125-141). Alianza.

Sobre el ladrón: el ministro D. es una especie de alter ego de Dupin por su astucia y creatividad. En el texto se le refiere como poeta y matemático, destacando su inteligencia por el método que emplea.

“El método del robo fue tan ingenioso como osado”. (p.7)

“Su ojo de lince inmediatamente percibe el papel, reconoce la caligrafía del domicilio, observa la confusión del personaje a quien se dirigía, y desentraña su secreto”. (p.8)

Sobre la búsqueda: el prefecto G. registró exhaustivamente la habitación del hotel en ausencia del ministro D. Buscó en lugares difíciles, pequeños y “secretos”: habitaciones contiguas, patas de mesas y sillas, camas, en los pisos, en las cortinas, entre los libros de la biblioteca, en las paredes y las alfombras. Solo dejó la búsqueda cuando se dio cuenta de que el ministro D. era más inteligente que él.

“Así que no abandoné la búsqueda hasta que estuve completamente seguro de que el ladrón era un hombre más astuto que yo”. (p. 9)

“—Eso, por supuesto; y una vez que habíamos registrado absolutamente cada partícula de mueble en este sentido, entonces examinamos la casa misma. Dividimos la superficie completa en partes, que numeramos, de tal modo que ninguna podía ser omitida; luego escudriñamos cada pulgada cuadrada de las dependencias, incluyendo las dos casas inmediatamente contiguas, con el microscopio, como antes”. (p.10)

A pesar de que el prefecto y el amigo creen que la carta no está en el hotel, Dupin piensa que permanece ahí porque el ministro D. es un hombre muy inteligente, por ser matemático y poeta. Para el prefecto G, ser poeta es ser un tonto. En cambio, para Dupin no, porque él también escribe poesía.

El detective profesional: Dupin se considera un profesional por los métodos que emplea y, por lo tanto, se muestra ofendido con la pretensión de una “consulta gratis”. Pone el ejemplo del médico Abernethy para que el prefecto pague la recompensa, firmándole un cheque por 50.000 francos.

“(…) Pero, una vez cierto rico avaro concibió el plan de obtener gratis una consulta médica de Abernethy. Preparando, para este propósito, una conversación ordinaria en compañía privada insinuó su caso al físico, como si fuera un caso imaginario. ‘Supongamos —dijo el avaro— que los síntomas son tal y tal; bien, doctor, ¿qué le recomendaría usted hacer?’. ‘Lo que yo le aconsejaría —dijo Abernethy— es que consultara a un médico’”. (p.12)

El agente de policía improvisado: de alguna manera, se realiza una especie de crítica hacia esta fuerza, como dando a entender que aplican cierto tipo de inteligencia limitada.

“—Las medidas, entonces —continuó— eran buenas en su clase y bien ejecutadas; su defecto consistía en ser inaplicables para el caso y para el hombre”. (p.12)

“(…) ser demasiado profundo o demasiado superficial, para el asunto en cuestión; y muchos escolares son mejores razonadores que él”. (p.13)

Razonamiento vulgar por oposición a un razonamiento científico: en la oposición que se da entre el prefecto y sus métodos, por un lado, y el detective y el ministro, por el otro, se ponen de relieve las diferencias entre la inteligencia vulgar, ordinaria e infantil, y la inteligencia lógica y analítica. Esto puede apreciarse especialmente en la discusión sobre álgebra y matemática, así como en el hecho de que el ministro D. se anticipó a la búsqueda policial.

Cabe destacar que esta sección del relato puede tornarse un poco tediosa, debido a las digresiones que introduce Dupin acerca de las matemáticas.

“(…) si el ministro hubiera sido nada más que un matemático, el prefecto no se habría visto en la necesidad de darme este cheque. Sin embargo, lo conozco como matemático y como poeta, y mis medidas fueron adaptadas a su capacidad, con referencia a las circunstancias por las cuales él estaba rodeado. Lo conozco como un cortesano, también, y como un intrigant osado. Consideré que tal hombre no podía dejar de saber los modos ordinarios de la acción policial. Él no podía dejar de anticipar —y los hechos han probado que no dejó de anticipar— los asaltos a los cuales fue sometido. Reflexioné que él debió haber previsto las investigaciones secretas en sus dependencias”. (p.16)

“(…) el ingenio atrevido, ostentoso y discriminatorio de D.; sobre el hecho de que el documento debía estar siempre a la mano, si pretendía servirse de él para sus fines; y sobre la evidencia decisiva, obtenida por el prefecto, de que no estaba escondida dentro de los límites de aquella búsqueda ordinaria del dignatario, lo que más me satisfizo fue pensar que, para ocultar la carta, el ministro había acudido al recurso comprensible y sagaz de no intentar ocultarla en absoluto”. (p.16)

La recuperación de la carta: nuevamente se produce un cambio entre las cartas como al principio, es como una situación duplicada, una estrategia habitual en los relatos de este tipo. De esta forma, C. Auguste Dupin se vengó del ministro D., quien conoce su letra, por deudas del pasado. Este continuará presionando sin saber que la dueña, es decir, “cierto personaje” ya tiene la carta.

“(…) la suciedad, el papel roto y manchado, tan inconsistente con los verdaderos hábitos metódicos de D., y tan sugerente de un plan para engañar al espectador con la idea de la falta de valor del documento; estas cosas, junto con la ubicación de la carta insolementemente colocada bajo los ojos de cualquier visitante, y coincidente, por tanto, con las conclusiones a las que ya había arribado, corroboraron decididamente las sospechas de alguien que había ido allá con intenciones de sospechar”. (p.18)

Las motivaciones de los personajes: el objetivo es que los estudiantes puedan inferir que es la reina quien desea recuperar la carta porque teme que su contenido se conozca, especialmente, por el rey. El ministro D., “quien se atreve a todas las cosas, aquellas indignas como dignas de un hombre”, chantajea a la reina con cuestiones políticas. Dupin desea resolver el problema de la reina a la vez que quiere vengarse del ministro D. por asuntos pendientes y recibir la paga, pero no se muestra interesado porque quiere dejar en evidencia al prefecto G. y al fracaso de su método.

El texto es un límite para la interpretación, tanto por lo que dice como por lo que no dice: en el cuento, aparecen indicios sobre el crimen y los personajes, pero no se explicitan. En el intercambio, el docente debe orientar a que los lectores adviertan algunas pistas e intenciones. Esas acciones y palabras autorizan a interpretar unas intenciones y no otras. Enseñar esas posibilidades y límites también es enseñar a leer, y para no caer en extremos, hay que volver siempre al texto para sostener las opiniones.

c) Reflexión sobre el lenguaje: el uso de los verbos en la narración.¹³

El verbo es un contenido escolar clásico cuya enseñanza se ha enfocado, tradicional y exclusivamente, desde un punto de vista gramatical, a través de las famosas tablas de conjugación. No se trata de que este tipo de estrategia resulte totalmente inútil, sin embargo, se han descuidado aspectos relacionados con la dimensión textual y discursiva de los usos verbales. En otras palabras, se ha dejado de lado los diferentes matices que aporta en la construcción de la temporalidad y, por ende, del sentido del texto.

El verbo es una clase de palabra compleja. Tiene un valor semántico en tanto indica estados, procesos y acciones, pero, además, su morfología (en particular, la desinencia) brinda información gramatical sobre número, persona, tiempo, modo, aspecto y voz.

Marta Marín explica que, así como algunos tipos de texto tienen el presente como tiempo eje (el caso del texto expositivo sobre el género policial que veremos más adelante), también la narración se organiza y estructura en torno a un eje temporal: el pasado.

En este contexto, los verbos no tienen una referencia temporal absoluta sino déictica.¹⁴ Esto supone que, para obtener su significado pleno, siempre hay que remitirse al momento en que un hablante, un narrador o un personaje está haciendo uso de la lengua. Asimismo, los verbos pueden presentar las acciones como algo en desarrollo, como algo acabado, como algo frecuente (aspecto) e incluso enfatizar si se trata de una aseveración, la expresión de un deseo o de una orden (modo).

Relatar o narrar es enunciar acontecimientos o hechos que han ocurrido en el pasado, es decir, en un tiempo anterior al momento en que se produce la enunciación. Esto es válido para todo tipo de narraciones, no solo para las literarias, sino también para las periodísticas, históricas, biográficas y cotidianas.

¹³Se puede complementar esta actividad con el uso de los videos “Los verbos en la narración”, partes I y II. Corrientes: Educaplay (2021). Disponible en: <https://corrientesplay.ar/educaplay/contenidos?s=primero&ec=lengua#list>

¹⁴Esta es una idea desarrollada en Castedo, M., Laxalt, I., Puertas, R., y Usandizaga, R. (2023). Curso: “El verbo: la enseñanza y el aprendizaje de un contenido escolar clásico (1º a 6º/7º)”. INFoD.

Para relatar lo que ha ocurrido en una narración ficcional, no hay un solo tiempo eje: el pretérito perfecto simple (el que antes se denominaba pretérito indefinido) y el pretérito imperfecto son los principales. La utilización de estos dos tiempos sirve para lo que se llama “puesta en relieve”. Esto significa que se usa el pretérito perfecto simple para los hechos nucleares de lo que se narra y el pretérito imperfecto para los hechos secundarios o accesorios, las descripciones o las explicaciones. Veamos un primer ejemplo del cuento:

“—Esa es otra de sus nociones singulares —dijo el prefecto, quien tenía el estilo de llamar “singular” a todo aquello que estuviera más allá de su comprensión, y de este modo vivía en medio de una legión absoluta de singularidades”. (p. 6)

“Dijo” es una acción principal que hace avanzar el relato, representa un hecho concluido, algo que empezó y terminó. En cambio, “tenía” y “vivía” expresan acciones en desarrollo que pueden ser interrumpidas por otras. En este caso, se usan para agregar una explicación acerca de la forma de ser del prefecto G.

No obstante, también existe otra forma de pasado que es muy habitual en los cuentos y que sirve para diferenciar los hechos anteriores al eje nuclear del relato: el **pretérito pluscuamperfecto**. En este punto, hay que enseñarles a mirar a los estudiantes que algunas veces los verbos tienden algunas “trampas”, dado que no se bastan a sí mismos para expresar lo que realmente quieren transmitir, entonces seleccionan otros verbos con la misma forma o con otra, y al combinarse, constituyen una única expresión que tiene dos partes, pero que no pueden separarse para expresar eso que quieren comunicar. Este es el caso del pluscuamperfecto, que está compuesto por la forma del pretérito imperfecto de indicativo del verbo auxiliar “haber”, que contiene los segmentos flexivos que aportan la información de persona, número, tiempo y modo (había, habíamos...), más la forma del participio del verbo conjugado.¹⁵ Observemos otro ejemplo:

“Le **dimos** una bienvenida cordial; porque había tanto de divertido como de despreciable en el hombre, y no lo **habíamos visto** por muchos años. **Habíamos estado sentados** en la oscuridad, y ahora Dupin **se levantó** con el propósito de encender una lámpara, pero **se sentó** otra vez, sin hacerlo, cuando G. dijo que **había venido** para consultarnos, o mejor para pedir la opinión de mi amigo, sobre un asunto oficial que **había ocasionado** una gran cantidad de problemas”. (p. 6)

“**Habíamos visto**” es una acción pasada que se sitúa antes de “**dimos**”; “**Habíamos estado sentados**”, también. Básicamente, el pretérito pluscuamperfecto es “el pasado del pasado”.

Para abordar un contenido tan complejo como este, se necesita analizar diversas situaciones de reflexión sobre el lenguaje, tanto en momentos de lectura y de revisión de escrituras producidas por los alumnos en el aula, como así también en situaciones didácticas específicas para sistematizar los saberes.

¹⁵Otras veces, estos mismos verbos en lugar de seleccionar otro verbo, seleccionan construcciones no verbales. Por ejemplo: “se dio cuenta”; “se fue de boca”; “no pegó una”; “se le fue la mano”; “fue demasiado lejos”; etc.

- **Intervención:** ampliación de partes del relato. El docente puede proponer, como actividad de escritura, la ampliación del relato por medio de la incorporación de descripciones, detalles sobre el ambiente, el crimen, los participantes, etc. Para ello, es imprescindible la utilización del pretérito imperfecto. Una alternativa puede ser incluir referencias acerca de los casos anteriores (Rue Morgue y Marie Rogêt), escribir la carta dirigida a la reina o, también, ampliar el texto agregando un párrafo que cuente cómo se sentía o lo que pensaba el detective mientras se enteraba del contenido de la carta, como se sugiere a continuación.



Consigna:

Agrega un párrafo luego del siguiente fragmento del cuento contando cómo se sentía o lo que pensaba el detective mientras se enteraba del contenido de la carta. Para comenzar, puedes utilizar como modelo el ejemplo que se halla debajo.

“El disturbio en la calle había sido ocasionado por la conducta frenética de un hombre con un fusil. Lo había disparado entre una multitud de mujeres y niños. Sin embargo, se comprobó que el arma no estaba cargada, y los presentes dejaron en libertad al individuo, considerándolo borracho o loco. Cuando se fue, D. volvió de la ventana, donde me le había reunido inmediatamente después de apoderarme de la carta. Poco después, me despedí de él. Por cierto, que el supuesto lunático era un hombre al que yo le había pagado”. (p. 19)

Ejemplo para comenzar:

—Leí rápidamente la carta—explicó Dupin— y me quedé absorto. No podía creer

.....
.....
.....



- **Intervención:** reflexión sobre la concordancia entre el sujeto y el verbo. El docente, a fin de que los estudiantes reflexionen sobre la concordancia de los verbos que utilizaron en el punto anterior, puede preguntar: ¿a quién o a quiénes hace referencia tal o cual verbo?, ¿quién realiza la acción?, ¿es una sola persona o son varias?, ¿el verbo tiene género, es decir, puede ser masculino o femenino?

- **Intervención:** sistematización sobre los aspectos que se reflexionaron. Ahora sí, se puede proponer la clasificación de los verbos en estos tres tiempos en pasado del modo indicativo, acompañada de las explicaciones del/a profesor/a. Es importante elaborar un cuadro e ir registrando todos los aspectos trabajados a partir de cada verbo identificado en el texto o utilizado en la producción escrita por los/as alumnos/as. Por ejemplo:

Vamos a mirar el primer verbo que identificamos: es “dijo”, que proviene de “decir”, que es irregular. ¿Por qué? Claro, sí, porque cambia su raíz: dec (raíz) – ir (desinencia). Este verbo está en tercera persona del singular, del pretérito perfecto simple, del modo indicativo. Está en tercera persona del singular porque ¿quién dijo?... “él dijo”, el prefecto G. Pertenece al modo indicativo porque es un hecho efectivamente ocurrido, es decir, no se trata de un deseo como en “diría” o de una orden como en “di” o “decí”, como lo hacemos nosotros. Es pretérito perfecto simple porque se trata de una acción que empezó y terminó... ¿Cómo se dieron cuenta de que es simple? Es porque no lleva el verbo auxiliar “haber... claro, no es “ha dicho”... Los tiempos compuestos se conforman por verbo auxiliar “haber” + participio. Los participios, en general, terminan en -ado -ido, y funcionan como adjetivos. Fíjense en el título “La carta robada”, “robada” es un adjetivo, modificador directo del sujeto “carta”... una forma compuesta que la contiene puede ser “ha sido robada”. Y así, sucesivamente.

MODO INDICATIVO Expresa aseveraciones, afirmaciones, hechos reales.		
Pretérito perfecto simple (indefinido)	Pretérito imperfecto	Pretérito pluscuamperfecto
Acción pasada que empezó y terminó.	Acción pasada en desarrollo.	Acción pasada anterior a otra acción pasada.
se sentó: tercera persona del singular Infinitivo: sentarse (verbo irregular; exige pronombre de 3.a persona “se”)	tenía: tercera persona del singular. Infinitivo: tener (verbo irregular).	habíamos visto: primera persona del plural. Tiempo compuesto conformado por verbo auxiliar “haber” más participio. Infinitivo: ver (verbo irregular).
.....		
.....		

Por supuesto, también se manifiesta el uso de otros tiempos verbales en la narración, tales como el presente y el futuro. De hecho, en el relato se articulan temporalidades anteriores y posteriores a un punto de referencia pasado, pero no nos detendremos en ello porque excede las pretensiones de esta propuesta y/o las expectativas de logro esperables para un primer año.

“Sin embargo, confieso que me gustaría saber muy bien el carácter preciso de sus pensamientos...” (p. 19)

d) Completamiento de la ficha de lectura: el profesor presenta a los estudiantes la ficha para pegar en sus cuadernos y los invita a tratar de completarla en parejas. Puede plantear la consigna oralmente del siguiente modo:



Consigna:

En sus cuadernos van a completar la ficha del libro que leímos, que nos sirve para tener siempre a mano los datos importantes. Van a tener que volver a mirar los paratextos del libro para encontrarlos y copiarlos.¹⁶

FICHA DE LECTURA
Título:
Autor/a:
Traductor/a:
Editorial:
Lugar:
Año de publicación (original):
Año de publicación (de la edición actual):
Síntesis del argumento del cuento:
.....
.....
.....
.....
.....



¹⁶“El término paratexto designa al conjunto de los enunciados que acompañan al texto principal de una obra, como pueden ser el título, subtítulos, prefacio, índice de materias, etc.” (Wikipedia, 2024). La actividad de exploración de los paratextos implica el desarrollo de estrategias de lectura, en particular la elaboración de anticipaciones y predicciones. Estas instancias previas (lo que se ha dado en llamar de “prelectura”) si bien preparan el terreno para una mejor comprensión del texto, aún no trabajan con la materia discursivo-lingüística. No obstante, son totalmente necesarias.

Lectura por sí mismos/as:

a) Lectura de un texto expositivo acerca del género policial¹⁷. El docente propone -teniendo en cuenta que estamos ante jóvenes que ya leen convencionalmente-, la lectura de un texto expositivo con el propósito de que los estudiantes pongan en juego las siguientes estrategias de lectura: localizar información explícita, descubrir relaciones entre diferentes partes del texto, elaborar inferencias y efectuar una reflexión crítica acerca de lo leído.

- **Intervención:** lectura global. El profesor les puede proponer que observen el texto, ¿qué significa la palabra “género”? ¿qué tipo de texto les parece que es? ¿En qué soporte/fuente/formato podríamos encontrarlo? Por ejemplo: diario, libro, manual de estudio, enciclopedia web, etc. ¿A quiénes podría estar destinado?

- **Intervención:** lectura analítica. El docente puede solicitar que lean nuevamente el texto, pero ahora de forma más detenida con el fin de jerarquizar la información.

El género policial

Los relatos que se incluyen dentro del género policial presentan siempre una investigación orientada a explicar un misterio.

Es posible reconocer en esos textos elementos que se repiten de manera frecuente: un misterio que parece inexplicable; un detective y, al menos un criminal; un proceso de investigación; una técnica narrativa que consiste en mantener el suspenso hasta el momento del desenlace. Se considera que este género se inicia con el cuento “Los crímenes de la calle Morgue”, del escritor estadounidense Edgar Allan Poe.

El relato policial posee dos historias: la primera es la historia que presenta el hecho ya realizado. Se trata de la historia “ausente” que solo conocen la víctima y el criminal. La segunda es la historia de la investigación de ese hecho delictivo. Se trata de la historia “presente” que conocen el lector y el investigador. En esta historia se explica cómo el investigador llega a desentrañar lo que pasa.

Este género despierta la curiosidad del lector quien, junto con el detective, se mueve desde el enigma hasta su resolución, es decir, desde el efecto (un cadáver, un robo, etc.) hasta la causa (el culpable y el móvil, es decir, aquello que lo impulsó a hacerlo).

¹⁷Kaufman, A. y Gallo, A. (2022). Lectura y escritura: 31 preguntas y respuestas. Editorial El Ateneo.

¹⁸La lectura convencional es aquella que los estudiantes pueden realizar de forma autónoma, independiente de contextos gráficos (imágenes, ilustraciones) o bien orales (cuando el docente da diferentes opciones para que el/la alumno/a decida dónde dice algo o qué dirá en alguna palabra o fragmento escrito).

Los relatos policiales se dividen en dos subgéneros, según el tipo de crimen y las características del detective que intenta resolverlo: el policial de enigma y el policial negro.

El primero presenta un delito/robo que constituye un misterio aparentemente irresoluble que solo la inteligencia del detective puede develar, formulando hipótesis y poniéndolas a prueba a través de una lógica impecable. El eje de estos relatos es el esclarecimiento de un hecho delictivo a través de las deducciones del detective, que es el héroe de la trama. Es un defensor de la ley que investiga por amor a la verdad y colabora con la policía. Por lo general, en este tipo de policiales, ni la violencia social ni la marginación juegan un papel central en el desarrollo de la trama.

A diferencia del anterior, el policial negro, también conocido como policial de acción o duro, presenta como constantes el crimen sórdido, la violencia de grupos marginales, la corrupción de las instituciones y la acción de las mafias. Este tipo de relatos se desarrolló, principalmente, a partir de la década de 1920, época posterior a la Primera Guerra Mundial. En esos años, tuvo lugar una profunda crisis económica que ocasionó problemas sociales tales como la violencia, la corrupción y la criminalidad. El detective ya no es un intelectual que saca deducciones de lo que observa para llegar a la verdad, sino que muchas veces llega a esa verdad a fuerza de golpes, mentiras y engaños. Es un antihéroe que, generalmente, ha pertenecido a alguna institución policial.



Escritura por sí mismos/as en torno a lo leído:

b) Resolución de actividades de comprensión e interpretación del texto. Luego de la lectura individual del texto, el/a docente solicita a los estudiantes que respondan en sus carpetas una serie de preguntas como las que se presentan debajo.

- **Intervención:** el/a docente dicta para el grupo total las preguntas que los alumnos deben responder en sus carpetas.

	Fecha: 14/05/25
	El género policial
	Luego de la lectura del texto, responde las siguientes preguntas:
	1) ¿Cuáles son los subgéneros del relato policial mencionados?
	2) ¿Cómo explicarías que, de las dos historias que desarrolla el relato policial, la primera se denomine "ausente" y la segunda "presente"?
	3) ¿Cuáles son las diferencias entre los detectives de los dos subgéneros?
	4) ¿Qué subgénero te parece más interesante? Fundamenta tu respuesta tomando en cuenta la información del texto.

- **Intervención:** el propósito de la pregunta 1) es desarrollar, como estrategia, la localización de información explícita. En este sentido, el/a profesor/a puede dejar que los estudiantes respondan de manera autónoma, ya que no presenta mayores dificultades. El contenido se encuentra desarrollado de forma explícita: policial de enigma y policial negro.

- **Intervención:** como la idea de la pregunta 2) es descubrir relaciones entre diferentes informaciones, es importante que el docente pueda ayudar a entender qué es lo que deben hacer los estudiantes cuando se les solicita que expliquen. Primero, hay que identificar las ideas principales de cada párrafo del texto, especialmente en aquellos en los que se encuentran los datos requeridos. Entonces, se puede preguntar: ¿de qué se habla en el primer párrafo?, ¿cuál es la información básica que no se puede suprimir? Esa idea principal ¿aparece en una sola oración o palabra clave? ¿Dónde está ubicada, al principio, en el medio o al final?

La idea principal es la que genera toda la información que hay en el párrafo y que, a su vez, es síntesis y resumen de las demás. Una pista para identificar las ideas principales es prestar atención al título, es decir, en este caso las ideas principales van a responder a la pregunta indirecta que plantean los subtítulos de cada apartado.

- **Intervención:** modelo de redacción de la respuesta. Una vez localizada la información, es necesario ofrecer algún modelo para que los estudiantes comiencen a redactar. Por ejemplo, el profesor puede escribir en el pizarrón un ejemplo que sirva de guía como el siguiente:

La primera historia que desarrolla el cuento policial se denomina “ausente” porque Por otra parte, la segunda historia se llama “presente” ya que

.....

.....

- **Intervención:** reflexión sobre el significado y uso de los conectores y/o marcadores discursivos¹⁹ y de los verbos en 3.ª persona, presente, modo indicativo en el texto. Se puede aprovechar la ocasión para hacer hincapié en las expresiones que se presentan habitualmente en un texto expositivo, y en particular, en aquellas usadas para la redacción de la respuesta. El/a profesor/a puede pedirles que completen un cuadro como este e ir preguntando: ¿cuál es la expresión verbal que usamos para introducir una definición...?, ¿por qué usamos ese conector?, ¿cómo se dieron cuenta?, ¿por qué otro conector de significado equivalente podríamos cambiarlo?, etc.



Consigna:

Completen en el cuadro las expresiones verbales, conectores y marcadores discursivos según su función en el texto expositivo.

Expresiones	Ejemplo	Función
Verbos(3.ª persona, tiempo presente, modo indicativo)	Se denomina	Marca el comienzo de una definición.
Conectores	Porque	Conecta con una explicación causal.
Marcadores discursivos	En cambio	Introduce una oposición o diferenciación.

¹⁹“Sin entrar en detalles, se puede explicar que los conectores (sin embargo, además, por lo tanto) establecen relaciones entre las ideas, mientras que los marcadores discursivos (para comenzar, por otra parte, finalmente) ordenan el discurso como un todo. Por lo tanto, siempre orientan la interpretación del lector.

- **Intervención:** en la pregunta 3) se pretende, como estrategia, elaborar inferencias. Esto quiere decir que se debe hacer explícito lo que no está dicho en el texto, lo que Daniel Casany denomina “leer entre líneas”. Entonces, hay que recuperar del texto los rasgos del detective del subgénero del policial de enigma y los del policial negro para establecer por escrito las diferencias entre ambos personajes prototípicos. El profesor puede pedir que completen un cuadrito en borrador como el de abajo y ayudar con el siguiente modelo para iniciar la escritura.



Consigna:

Completen el siguiente cuadro con las características de los distintos tipos de detectives.

Policial de enigma	Policial negro
- Tipo de personaje: héroe	- Tipo de personaje: antihéroe
- Personalidad: intelectual, reflexivo, etc.	-Personalidad: violento, impulsivo, etc.
- Profesión: investigador profesional	- Profesión: agente de policía
-----	-----

Modelo de respuesta del punto 3):

Las diferencias entre ambos tipos de detectives están centradas en su personalidad y en su forma de conducirse o de vivir. En el policial de enigma, el investigador se caracteriza por ser.... En cambio, en el policial negro...

- **Intervención:** la pregunta 4) demanda efectuar una reflexión crítica acerca de lo leído. En este caso, se trata de enunciar una valoración sobre lo leído, justificándola con argumentos congruentes que se apoyen en datos del texto. La categorización de las respuestas a la última pregunta -que solicita a los alumnos que realicen una elección entre los dos subgéneros descriptos en el texto y que fundamenten su decisión- puede ser la siguiente:

- a) Respuestas que incluyen las razones que justifican su elección, tomando en cuenta las características esenciales del subgénero y del detective.
- b) Respuestas que incluyen alguna razón, pero no aluden a características esenciales del subgénero ni del detective
- c) Respuestas que fundamentan su elección a partir de su gusto por alguna característica del subgénero o del detective que no se desprenden de la información del texto

Esta actividad conlleva una dificultad mayor que las anteriores, en la medida en que se solicita fundamentar el porqué de una elección vinculada con un subgénero mencionado en el texto. Para responder adecuadamente, los estudiantes deben incluir una argumentación que sustente esta reflexión crítica. El profesor evaluará la realización de la consigna según estas categorías antes mencionadas.

c) Puesta en común de las respuestas al texto expositivo: existe un amplio espectro de contenidos que podrían ser encarados para que los alumnos efectúen una reflexión crítica de lo leído. Algunos están vinculados con aspectos discursivos, textuales y lingüísticos, es decir, “lo que se dice” con “cómo se lo dice”, identificando, por ejemplo, voces narrativas y puntos de vista, y la causalidad de los episodios, la puntuación en función de la demarcación de los textos, la pertinencia del léxico, los efectos de distintos recursos retóricos... Incluso podríamos incluir también las posibilidades de los estudiantes de relacionar contenidos del texto con ideas expresadas en otros textos que presenten temáticas afines, es decir, contemplar no solo aspectos textuales sino también intertextuales.

Más actividades de lectura y escritura para continuar trabajando con los elementos paratextuales del libro y otros tipos y secuencias textuales

Biografía del autor

- **Intervención:** el docente puede proponer a los alumnos retomar la biografía que se encuentra al principio del libro para profundizar en la vida del autor y comprender la relación existente entre su historia personal, el contexto histórico y sus cuentos. No obstante, también sería relevante señalar los rasgos de este tipo de texto narrativo no ficcional en el que predomina la función referencial o informativa, ya que se sustenta en hechos pasados de la vida de una personalidad destacada.



Consigna:

Lee la biografía de Edgar Allan Poe (pp. 2-3) y resuelve las actividades:

1. Señala con un X la o las opciones que consideres correctas.

Podemos afirmar que este texto es una biografía porque...

- Informa acerca del desarrollo profesional de Allan Poe. ☐
- Relata sucesos de la vida íntima de Allan Poe. ☐
- Describe características de la personalidad de Allan Poe. ☐
- Proporciona datos relacionados con el nacimiento, obras y fallecimiento de Poe. ☐
- Caracteriza la personalidad de Allan Poe. ☐

2. Utilizando la información proporcionada por la biografía de Allan Poe, completa:

- Nombre:
- Lugar de nacimiento:
- Lugar y fecha de fallecimiento:
- Familia:
- Profesión:
- Algunas de sus obras más importantes:

Prólogo de la obra

- **Intervención:** el docente puede proponer a los estudiantes que releen el prólogo de la obra para recuperar las características del género policial y del estilo de Allan Poe.



Consigna:

- Lee el prólogo de la obra de Poe (pp. 4-5) y subraya todas las características que encuentres sobre el género policial y/o el estilo del escritor.
- Escribe un párrafo explicativo con la información extraída.

Situaciones de (re) lectura de la historia y otras historias (intertextualidad):

a) Lectura de la ficha técnica: se puede solicitar la lectura de la ficha técnica de la producción audiovisual, dado que es una herramienta fundamental que permite a los profesionales de la industria y al público en general conocer los detalles esenciales de una película o serie de manera rápida y concisa. Contiene desde los nombres de los actores y el equipo de producción hasta los aspectos técnicos y creativos del producto, por lo que no solo permite la identificación rápida de los datos relevantes para decidir si mirarla o no, sino, además, su promoción y marketing.

- **Intervención:** los alumnos ven el tráiler de la miniserie y leen la ficha técnica. Luego, el/la docente puede sugerirles que se detengan en la sinopsis y preguntarles si saben qué es una "dinastía familiar" y si conocen otros ejemplos del cine o de la vida real: la reina Máxima de Holanda, que es argentina, forma parte de la dinastía de Orange-Nassau; la dinastía de Al Capone, el gánster más famoso; Los Simpson, los dibujitos animados, etc. También, pueden agregar: "Ya sabemos desde el principio que todos los hijos mueren. ¿Cómo creen que pueden ocurrir dichas muertes?".

Ficha técnica

La caída de la Casa Usher

2023 | Clasificación por edad:18+ | 1 temporada | Terror

Título original: The Fall of the House of Usher

Año: 2023

Duración: 58 min.

País: Estados Unidos

Protagonistas: Carla Gugino, Bruce Greenwood, Mary McDonnell

Director: Mike Flanagan

Música: The Newton Brothers

Fotografía: Michael Fimognari

Compañía: IntrepidPictures

Distribuidora: Netflix

Sinopsis: para asegurar su fortuna, dos hermanos implacables instauran una dinastía familiar que empieza a desmoronarse cuando, misteriosamente, sus herederos mueren uno tras otro.

| Tráiler oficial | Netflix, en: <https://www.youtube.com/watch?v=fFxD4HUCcg>



b) Análisis de una producción audiovisual: el docente puede invitar a los alumnos a ver fragmentos o episodios de “La caída de la casa Usher”. Previamente, se recomienda que vean el tráiler oficial. Se trata de una miniserie disponible en la plataforma de Netflix inspirada no solo en el cuento homónimo²⁰, sino que, además, en otras obras del escritor estadounidense Edgar Allan Poe. Si bien es apta para mayores de 18 años, se pueden seleccionar algunas partes que no contengan violencia ni contenido sexual.

²⁰Poe, Edgar Allan (1839). Título original: The fall of the house of Usher. Traducción de Francisco Torres Oliver e ilustraciones de Agustín Comotto. Editor digital: Titivillus. Disponible, en: <https://mariabango.files.wordpress.com/2019/01/la-caida-de-la-casa-usher-ilustrado-edgar-allan-poe.pdf>

- **Intervención:** focalización en tópicos centrales del género policial y de la obra de Allan Poe. Antes de proyectar un video o cualquier producción audiovisual, es importante dar a los estudiantes algunos puntos en los cuales hacer foco para evitar que se dispersen, como una especie de lente para saber qué mirar exactamente. El docente puede plantear observar detenidamente algunos de los siguientes temas recurrentes:

Lupa para ver la miniserie

- El ambiente: los tonos y colores que predominan en la serie; la casa.
- Los personajes principales.
- El narrador.
- El tema de la muerte y los asesinatos.
- El cuervo.
- Los engaños, los robos, las mentiras, los vicios.



- **Intervención:** conversación luego de ver el tráiler. El docente pregunta para generar un debate: ¿por qué creen que hay un juicio al principio?, ¿por qué dice que la familia Usher está más “fuerte y oscura que nunca” si el título plantea una caída?, ¿qué representa el cuervo?, ¿de quién es el funeral?, ¿quién es la asesina?, etc.

- **Intervención:** investigación acerca de frases que se repiten en el tráiler oficial. El docente puede solicitar como tarea que investiguen acerca de las frases recurrentes: “es hora”, “nunca más”. ¿Por qué se repiten estas frases?, ¿qué relación tienen con el autor?, etc.

4. Recursos:

- Ficha del libro para completar.
- Ficha técnica impresa de la miniserie.
- Miniserie “La caída de la casa Usher” (2023): fragmentos seleccionados.
- Texto literario: “La carta robada” (2007) de Edgar Allan Poe.
- Video: lectura de fragmentos de “La carta robada” de la Serie “Continuamos aprendiendo” (2020-2021) de Edgar Allan Poe.

Recursos complementarios: la plataforma educativa correntina “Educaplay” contiene una serie de tres videos con sus respectivas orientaciones didácticas para trabajar con el relato policial, en especial, las distinciones entre ambos subgéneros. Disponible en: <https://corrientesplay.ar/educaplay/ver?v=4dd5eb5bc58111e26c9ef0cde47673dd>

²¹El cuervo negro, posado sobre un busto de Palas Atenea, parece azuzar su sufrimiento con la constante repetición de las palabras «Nunca más» (Nevermore).

SEGUNDA PROPUESTA: “El crimen casi perfecto” de Roberto Arlt

Para continuar con nuestro recorrido centrado en el cuento policial, se seleccionó el relato de un escritor argentino cuya obra tiene como denominador común la estructura narrativa propia del policial de enigma: “El crimen casi perfecto” (1940) de Roberto Arlt. Este cuento está tomado de una serie de relatos policiales escritos por Roberto Arlt entre 1937 y 1942. Arlt fue un periodista y autor de novelas, cuentos y obras de teatro, que tuvo gran reconocimiento (y muchos detractores, también) en su época. A Arlt le interesaban especialmente los géneros populares, es decir, la literatura que en su época leía mucha gente: diarios y novelas policiales. Entre sus principales obras se encuentran las novelas: **El juguete rabioso**, **Los siete locos** y **Los lanzallamas**. Además, en su obra periodística, las llamadas **Agua-fuertes**, el autor desarrolla una manera peculiar y crítica de su época.

Nuevamente se espera que planifiquen una hoja de ruta en torno a los siguientes momentos o instancias.

Situaciones de lectura y escritura



- Lectura a través del docente.
- Intercambios en torno a la lectura entre los lectores.
- Lectura por sí mismos.
- (Re) lectura de la historia y de otras historias (intertextualidad).
- Escritura por sí mismos en torno a lo leído.



LINK AL LIBRO:

<chrome-extension://efaidnbmnnnibp-cajpcgiclfndmkaj/https://librosy-casas.cultura.gob.ar/wp-content/uploads/2015/11/BS.-Un-crimen-casi-perfecto.-Arlt-.pdf>

1. Contenidos (saberes, habilidades de los documentos curriculares)

NAP

Leer cuentos que posibiliten adquirir la noción de género como principio de clasificación de los relatos: género policial de enigma; analizarlos y compartir interpretaciones. Recuperar los saberes previos referidos a los géneros trabajados en años anteriores y apropiarse de otros

que profundicen el tratamiento de los géneros.

El policial de enigma, reconocer reglas propias: personajes típicos (investigador-criminal-sospechoso); detectar los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspenso; identificar informantes temporales; distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato; observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona desde la voz del investigador, entre otras).

DCJ

Leer cuentos policiales. Reconocer la estructura narrativa, las funciones de los segmentos descriptivos y dialogales, identificar tipos de narradores, los indicios temporales, espaciales y de caracteres.

Recuperar saberes relacionados con el género trabajados en años anteriores para la profundización y el reconocimiento de la complejidad creciente de los procedimientos empleados.

2. Objetivos (propósitos y/o expectativas de los documentos curriculares)

NAP

La lectura, con distintos propósitos, de textos narrativos, expositivos y argumentativos en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo.

La formación progresiva como lectores críticos y autónomos que regulen y generen, paulatinamente, un itinerario personal de lectura de textos literarios completos de tradición oral y de autores regionales, nacionales y universales.

La interpretación de textos literarios a partir de sus experiencias de lectura y de la apropiación de algunos conceptos de la teoría literaria abordados en cada año del ciclo.

La escritura de textos (narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones) atendiendo al proceso de producción y teniendo en cuenta el propósito comunicativo, las características del texto, los aspectos de la gramática y de la normativa ortográfica aprendidos en cada año del ciclo, la comunicabilidad y la legibilidad.

DCJ

Desarrollar el interés por la producción de textos orales y escritos, literarios y no literarios que propicien la creatividad y el uso de procedimientos pertinentes según el tipo de texto.

Incorporar estrategias de lectura que permitan la indagación acerca de la especificidad de lo literario.

La revisión y la reflexión en el uso de conectores, estilo directo e indirecto, tiempos del relato y sus correlaciones.

El cuento: síntesis argumental interpretativa

Una mujer se suicida en el día de su cumpleaños, tres hermanos y sus coartadas aparentemente irreprochables, una doméstica aterrorizada por verse involucrada en un procedimiento judicial y un portero de edificio. Así comienza el relato.

Se plantea el aparente suicidio de la Sra. Stevens, apodada como “la suicida” por el narrador. Se reconstruyen los últimos movimientos de la víctima, su condición física y psicológica. También se describe la escena del crimen con especial atención a la puerta de entrada del departamento (asegurada “por dentro con cadena de acero”) y las ventanas.

Todo parece llevar pacíficamente al cierre del caso, pero como sugiere el narrador, “el proceso de suicidio está cargado de absurdos psicológicos”. En el departamento falta la prueba principal que confirme que la Señora Stevens se quitó la vida y que constituye el primer indicio: la ausencia del frasco o del envase del veneno. Ahora bien, los tres hermanos son unos “bribones” y tienen conductas sospechosas. Por otro lado, la doméstica que es una mujer “casi estúpida”, posteriormente, reaparece como “casi iluminada”. Todo es “casi” perfecto, como el crimen.

En pocas páginas y a través de un estilo de

fácil acceso, el autor revierte toda certeza. Nos acompaña hasta la resolución de un caso de homicidio siguiendo la intuición de un narrador interno que se personifica en el funcionario de policía que lleva adelante la investigación. Dice el narrador: “Yo estaba en presencia de un asesino sagacísimo, posiblemente uno de los tres hermanos que había utilizado un recurso simple y complicado, pero imposible de presumir en la nitidez de aquel vacío” (p. 19).

En este cuento, a diferencia de otros policiales, los lectores no tenemos mucho espacio para experimentar con análisis y deducciones pues el planteo del enigma se despliega a través de un estilo casi informativo y el proceso deductivo es muy rápido. El detective entra a un bar y pese a no beber pide un whisky, se lo traen y se queda reflexionando sin beberlo, al rato se da cuenta de que los hielos que el camarero había traído con la bebida se habían derretido en el plato. Esto le da el indicio de cómo pudo cometerse el asesinato: “nos miramos jubilosamente. El misterio estaba desentrañado... Ahora era un juego reconstruir el crimen” (p. 20).

De ahí en más, se precipita el desenlace. Se descubre quién de los hermanos es el asesino “más ingenioso”.

3. Actividades

Después de leer algunos cuentos policiales, hay algunos rasgos que podemos reconocer.²² Cuando el cuento se inicia, una muerte (o un delito, un robo, por ejemplo) ya se ha cometido. Se trata de un delito que nadie comprende ni sabe cómo resolver.

Se abre, entonces, la historia de la investigación y comienza el minucioso seguimiento del detective: el análisis de los pormenores que la policía le comunica, su propia lectura atenta de los hechos, el seguimiento de las pistas o indicios. La historia concluye cuando el investigador anuncia que logró resolver el enigma y, por lo general, el resto de los personajes se dan cita para escucharlo. Entre ellos, casi siempre, estará presente el culpable. El detective

²²Algunas de las actividades se tomaron del material: Ministerio de Educación de la Nación. (2021). Transiciones. Entre primaria y secundaria. Lengua y Literatura: cuaderno para docentes 3 (1a ed.).

expone su versión de los hechos y el relato vuelve atrás en el tiempo para narrar la historia del crimen, es decir, la reconstrucción del caso.

Lectura a través del docente: para acompañar como lectores-detectives la investigación del crimen, se puede leer entre todas las primeras páginas del cuento. Se recomienda el inicio compartido de la lectura de los relatos mediada por el docente porque, más allá de las particularidades de cada cuento, ingresar en un mundo ficcional supone alguna extrañeza inicial que es conveniente acompañar. Reconocer el mundo representado, los espacios y el tiempo en el que se desarrollan los hechos, conocer a los personajes, distinguir al protagonista y seguir de cerca sus pasos resultan instancias clave para la lectura de los cuentos y, en ese sentido, el acompañamiento del docente es fundamental.

a) Instancia de prelectura

- **Intervención:** anticipaciones a partir del título del cuento. Antes de leer este cuento, el docente puede proponer una conversación sobre el título particular y presentar al autor y su contexto como una manera de enmarcar la lectura: hoy vamos a leer un cuento de Roberto Arlt, escritor argentino de principios de siglo XX, “El crimen casi perfecto”...a ver, ¿qué es para ustedes un crimen perfecto?, ¿qué pueden anticipar sabiendo que es “casi” perfecto?

b) Instancia de lectura

- **Intervención:** primera lectura o lectura superficial. El docente lee en voz alta mientras los estudiantes siguen la lectura con la vista reunidos en grupos, hasta el párrafo que finaliza con la siguiente frase: “pero imposible de presumir en la nitidez de aquel vacío” (p. 19). Antes de continuar la lectura del cuento, les propone recuperar información para intentar —entre todos— resolver el crimen.



Consigna: ²³

Anoten la información principal sobre cada sospechoso y su coartada como si fueran las notas del detective en su legajo de la investigación.



²³ Siempre se hace referencia a que los estudiantes “no comprenden las consignas”. A veces puede suceder que la misma no esté del todo clara, pero lo que más frecuentemente ocurre es que los alumnos no entienden la acción que deben realizar (explicar, justificar, etc.) simplemente porque no saben cómo hacerlo, no tienen un modelo para resolverla y dar una respuesta de forma escrita. Por ello, cabe destacar que explicitar los alcances de una tarea, exponer las expectativas sobre una lectura a realizar, un escrito a producir, un programa de TV para ver, se constituyen en momentos de aprendizaje e incorporación no solo de conceptos o nociones del área, sino de explicitar la manera en que se aprende en Lengua y Literatura.

Por ejemplo:

	Notas
Nombre	
Profesión	
Relación con la víctima	
Coartada	
Motivos	
Otros	



- **Intervención:** interrumpir la lectura para desarrollar inferencias de lectura. El profesor puede recuperar que el detective elabora una serie de hipótesis que luego son desestimadas y decir: ¿cuáles son?, ¿por qué desestima dichas hipótesis? A partir de la caracterización de los sospechosos y las hipótesis planteadas pensemos sobre la resolución del crimen: ¿quién es el asesino o la asesina?, ¿cómo se cometió el crimen? A resolver el enigma antes que el cuento ¡no vale espiar ni leer antes!

“... A continuación se puso a leer el diario, bebió el veneno y, al sentirse morir, trató de ponerse de pie y cayó sobre la alfombra. El periódico fue hallado entre sus dedos tremendamente contraídos.

Tal era la primera **hipótesis** que se desprendía del conjunto de cosas ordenadas pacíficamente en el interior del departamento...” (p. 16)

(...) ¿y si alguien había entrado en el departamento de la viuda rompiendo un vidrio de la ventana, y colocando otro después que volcó el veneno en el vaso? Era una fantasía de novela policial: pero convenía verificar la hipótesis.” (p. 19)

“Una hipótesis daba grandes saltos en mi cerebro. Entré en la habitación donde estaba detenida, me senté frente a ella y le dije:

—Míreme bien y fíjese en lo que va a contestar: la señora Stevens ¿tomaba el whisky con hielo o sin hielo?

—Con hielo, señor.” (...) (pp. 19-20)

A continuación, el profesor puede agregar: vamos a releer algunos fragmentos e intentar identificar qué tipo de narrador es. ¿Cómo se dieron cuenta?

“Ninguno de los funcionarios que intervinimos en la investigación podíamos aceptar congruentemente que la señora Stevens se hubiese suicidado. Sin embargo, únicamente la Stevens podía haber echado el cianuro en el vaso.” (p. 16)

(...)

“Salí decepcionado del departamento. Mi conjetura era absolutamente disparatada: la masilla solidificada no revelaba mudanza alguna.” (p. 19)

Después, puede proponerles copiar la siguiente información acerca del narrador.

El narrador ubica con precisión el lugar donde transcurren los hechos, presenta a los personajes y da cuenta de su carácter o forma de ser. En este marco que incluye un espacio y un tiempo (la época en la que suceden los hechos) podemos observar los hábitos y costumbres de los personajes en el mundo que construye el narrador. En el caso de los cuentos policiales de tradición más clásica, el lugar y los personajes reflejan un momento histórico y ciertas costumbres culturales. Los hechos que se cuentan siguen la lógica de la realidad, las leyes físicas y naturales tal cual las conocemos, es decir, lo que se relata crea una ilusión de realidad.

Por último, ¿qué creen ustedes que significa hablar de un “absurdo psicológico”? ¿cuándo una situación es absurda?

El docente puede explicar: un “absurdo psicológico” refiere a situaciones donde las acciones de una persona no tienen sentido lógico o racional en el contexto de su personalidad o circunstancias, lo que puede indicar un estado mental alterado o una motivación oculta. Por ejemplo, que la Sra. Stevens se hubiera suicidado.

- **Intervención:** finalización de la lectura. En este punto, el docente invita a que los estudiantes completen solos la lectura del cuento hasta el final—donde se narra la resolución del caso— para que contrasten las hipótesis que elaboraron previamente y revisen sus propios modos de leer. Después, les pide que respondan: ¿podría haber sido este un crimen perfecto?, ¿cómo hubiera sido posible?, etc.

c) Instancia de poslectura

- **Intervención:** reflexionar sobre las palabras. La actividad parte de fragmentos del cuento para observar el funcionamiento de algunos conectores y luego, poder sistematizarlos en una clasificación que explique conceptualmente su funcionamiento. Es importante considerar aquí el conocimiento que cada grupo de estudiantes tenga sobre este tema, de manera

que involucre diversos grados de recuperación de saberes, así como la incorporación de una mayor cantidad de conectores si es necesario.

Se propone entonces, como punto de partida, el trabajo con el texto ya conocido cuyo significado ha sido abordado desde la comprensión, para posteriormente, observar aspectos específicos de la lengua (en este caso, los conectores) y desarrollar junto a los estudiantes la sistematización y su consecuente uso en las actividades de escritura.

A continuación, el docente explicará: un buen detective necesita ser claro en el orden de los hechos y preciso en las causas y consecuencia de las acciones. Cuando el narrador o el detective relatan los hechos, hay ciertas palabras que sirven para conectar las ideas, palabras que permiten:

- conocer los hechos según el tiempo en que transcurrieron,
- relacionar las ideas.

El docente anota en el pizarrón estas afirmaciones y la siguiente consigna.



Consigna:

Lean las siguientes frases prestando atención a las palabras que están destacadas.

“Comieron todos alegremente; **luego**, a las dos de la tarde, los hombres se retiraron” (p. 15).

“[...] la propietaria revisó las adiciones en las libretas donde llevaba anotadas las entradas y salidas de su contabilidad doméstica, porque las libretas se encontraban sobre la mesa del comedor con algunos gastos del día subrayados” (p. 16).

“El doctor Pablo, al reparar el fusible de la heladera (defecto que localizó el técnico) arrojó en el depósito congelador una cantidad de cianuro disuelto. Después, ignorante de lo que aguardaba, la señora Stevens preparó un whisky” (p. 20).

“[...] del depósito retiró un pancito de hielo (lo cual explicaba que el plato con hielo disuelto se encontrara sobre la mesa), el cual, al desleírse en el alcohol, lo envenenó poderosamente debido a su alta concentración” (pp. 20-21).

El docente guía la realización de la consigna diciendo: a partir de estos ejemplos, ¿qué dos acciones se conectan a través de la palabra **luego**? ¿Y a partir de la palabra **después**? Según esta clasificación, ¿**luego** y **después** son conectores de **anterioridad**, **simultaneidad** o **posterioridad**? Este tipo de palabras se denominan **conectores temporales**.

	Anterioridad	Simultaneidad	Posterioridad
Caracterización	Lo que se expresa después del conector ocurrió antes de las acciones narradas.	Lo que se expresa después del conector ocurre al mismo tiempo que la acción mencionada antes del conector.	Lo que se expresa a continuación del conector ocurre después de las acciones narradas.
Ejemplos	Antes, previamente, hace una semana, ayer, etc.	Mientras, al mismo tiempo, simultáneamente, etc.	A continuación, al día siguiente, más tarde, luego, después, etc.

El docente continúa y agrega: en el caso de la palabra **porque**, se conectan dos acciones que muestran la deducción del detective: ¿qué indicios tiene el detective para deducir que la señora Stevens había revisado su libreta? Los conectores **porque** y **debido a** ¿son de **causa** o **consecuencia**? Este tipo de palabras se llaman **conectores lógicos**.

	Causa	Consecuencia
Caracterización	Antes del conector se presenta la consecuencia y después del conector la causa.	Antes del conector se presenta la causa y después del conector la consecuencia.
Ejemplos	Ya que, a causa de, dado que, pues, porque , etc.	Entonces, así, en consecuencia, debido a , etc.

- **Intervención:** sistematizar las clases de palabras trabajadas. Copiar los cuadros en las carpetas. El docente puede explicar que estos recursos son parte fundamental de la cohesión textual, a nivel de la oración o del texto. Las actividades de escritura posteriores retoman el uso de conectores y ponen a prueba la incorporación en su uso. Por ello, les pide que copien los cuadros trabajados en el pizarrón.

- **Intervención:** investigar más sobre el cuento policial. Ver programas educativos acerca del género policial. Para presentar esta actividad, el/la docente puede comenzar diciendo: el cuento policial tiene su historia, una historia que comienza con los primeros escritores que imaginaron detectives sagaces dispuestos a resolver casos extremadamente difíciles. ¿Quiénes fueron esos autores? ¿Qué detectives inventaron?

Para investigar el género, les propongo ver un episodio de “Seguimos educando”, el primero de una serie de emisiones dedicadas al relato policial. Tengan a mano cuaderno y lapicera para tomar notas: la propuesta es registrar información y datos novedosos. No se trata de que escriban todo lo que escuchan.





Consignas:

Copien las siguientes preguntas que orientarán el registro:

- ¿Quiénes fueron los primeros autores? ¿En qué época vivieron?
- ¿Qué cuentos escribieron?
- ¿Cómo se llaman los detectives que imaginaron?
- ¿Qué rasgos caracterizan a esos detectives?
- ¿Qué rasgos nos permiten reconocer un cuento policial?

Del programa “El cuento policial I”, de “Seguimos educando”, se recomienda ver el programa desde 4.45 a 41.20²⁴. Por otro lado, para ampliar información sobre Roberto Arlt se sugiere el programa “El cuento policial III”, también de “Seguimos educando”²⁵ a partir del minuto 9.20.

Este tipo de actividad resulta muy importante para que los estudiantes empiecen a familiarizarse poco a poco con la toma de apuntes en clases. El profesor puede presentar un afiche o una fotocopia con algunas de las estrategias que pueden utilizar durante la toma de notas. Para profundizar en la técnica de la toma de apuntes, se sugiere también consultar el cuadernillo **Técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje**²⁶.

Estrategias para tomar notas y apuntes

- Utilicen abreviaturas. Algunas palabras se utilizan frecuentemente de forma abreviada (porque: “xq”, por ejemplo: “ej.”, etc.). En cada toma de notas, además, pueden abreviar las palabras clave. Por ejemplo, si el tema es el cuento policial pueden anotar “ctopol” o inventar alguna abreviatura que les resulte clara y no se confunda con otra.
- Incorporen flechas para indicar una relación lógica, como “tiene”, “se relaciona con”, etc.
- Subrayen, redondeen o recuadren los conceptos organizadores, es decir, los que tienen una jerarquía mayor.
- Dejen espacio libre entre sus anotaciones. A menudo, los expositores vuelven sobre los mismos temas: ofrecen más características, establecen relaciones, etc. Si dejan espacio, pueden ir completando a medida que obtienen información nueva.
- No anoten solo lo que ofrece el orador al que están escuchando: agreguen sus impresiones, relaciones con otros textos o ideas, dudas o comentarios, para retomarlos luego. Este tipo de anotaciones les va a permitir, por ejemplo, hacer preguntas precisas para obtener más información o consultar el material de lectura para despejar dudas. A veces, basta con colocar un signo de interrogación junto a un concepto que les resulta confuso.

²⁴“El cuento policial I”. Seguimos educando. En: <https://tinyurl.com/3bk9adpn>.

²⁵El cuento policial III”, de “Seguimos educando”. 28 de abril / Secundaria Básica - Canal Encuentro. En: <https://tinyurl.com/enpfhdnd>.

²⁶Material disponible en: <https://www.mec.gob.ar/descargas/Bibliograf%C3%ADa/Nivel%20Secundario/Lengua/T%C3%A9nicas%20de%20estudio.pdf>

- **Intervención:** rueda de lectores. Conversación para comentar el programa visto. El propósito consiste en el intercambio de ideas con los compañeros, ya que esto permite repensar las propias ideas sobre un tema, profundizar en ellas o modificarlas.

Para guiar la puesta en común, el profesor puede realizar preguntas tales como:

- ¿Conocían a los detectives que se mencionan en el programa?
- ¿Leyeron cuentos de esos autores?
- ¿Vieron series o películas que tienen a esos detectives como protagonistas?

Escritura por sí mismos: escribir a partir de lo leído

- **Intervención:** compartir notas. Mientras conversan, los estudiantes pueden compartir fragmentos de los registros y notas que tomaron mientras vieron el programa. El objetivo es que puedan revisar si registraron la misma información y ver si pueden ampliar sus propios registros. Este intercambio de notas les posibilita chequear si les faltó anotar algo, si no comprendieron alguna parte de la explicación, si hay algún término que resulta más adecuado, etc.



Consigna:

Reunidos en grupos y con las notas que tomaron, completen el siguiente cuadro.

Escritores / Preguntas	Edgar Allan Poe	Arthur Conan Doyle
¿En qué época vivieron?		
¿Cómo se llaman los detectives que imaginaron?		
¿Qué cuentos policiales escribieron?		

- **Intervención:** puesta en común. Socializar las producciones. El docente pedirá que una vez que hayan completado el cuadro, los representantes de cada grupo compartan sus respuestas. Si bien Arthur Conan Doyle es un autor con el que no se llegó a trabajar, es probable que ya sepan bastante sobre él gracias a sus célebres personajes: Sherlock Holmes y John H. Watson. Esta puesta en común permite establecer jerarquías de lo anotado y, tal vez, reacomodar ese primer apunte y reordenarlo de forma tal que responda al objetivo.

Esta actividad no conlleva gran dificultad, no obstante, sí propone la relectura de las notas para extraer y organizar los datos encontrados. Esta instancia habilita que cada uno termine de ajustar lo que escribió.

- **Intervención:** para ordenar ideas. El cuadro que sigue permitirá realizar un seguimiento de la lectura de los cuentos y, a la vez, compararlos entre sí. Esta actividad es central ya que organiza la lectura a partir de los motivos principales del género y permite una comparación entre los diversos textos. Su completamiento puede darse en diversos momentos, en el aula o como tarea. No obstante, es importante que paulatinamente pueda ser completado con cierta autonomía, ya que es un registro sobre la comprensión de los textos.



Consigna:

Reunidos en grupos, completen el siguiente cuadro comparativo.

Cuentos policiales	"La carta robada" Edgar Allan Poe	"El crimen casi perfecto" Roberto Arlt
¿Cuál es el crimen o delito por resolver?		
¿Quién es la víctima?		
¿Cuál es la escena del crimen?		
¿Quién investiga? ¿Cuáles son sus características principales?		
¿Cuáles son las pistas o indicios más importantes?		
¿Quiénes son los sospechosos?		
¿Cuál es el motivo del crimen?		
¿Se resuelve el crimen?		



Un **cuadro comparativo o de doble entrada** compara dos o más elementos en función de una serie de criterios. A veces, los criterios de comparación vienen dados por el texto, están explícitamente enunciados. Pero otras veces el lector debe identificarlos. Por eso, el cuadro comparativo o de doble entrada obliga a una comprensión profunda del tema, requiere de una lectura muy atenta y analítica del texto. Un error frecuente es pensar que el cuadro comparativo es una simple tabla. No es así, el cuadro comparativo demanda criterios de comparación, los cuales, en nuestro caso, se explicitan a través de preguntas (víctima, investigador, criminal, escena, sospechosos, motivos, resolución, etc.).

- **Intervención:** puesta en común. El cuadro de doble entrada elaborado con los aportes de los/as alumnos/as puede quedar plasmado en un afiche o lámina en el aula. El mismo debe exponer la integración de las diversas respuestas que completan de manera más o menos exhaustiva los diferentes recuadros.

Cabe señalar que no se espera una única respuesta y es conveniente que se produzca un enriquecimiento durante la puesta en común, que suponga también un momento donde se completen aquellos casilleros que quizás no han podido ser resueltos por los grupos. Más allá del trabajo con los textos, el cuadro comparativo se organiza a partir de las preguntas y/o criterios que orientan la lectura del género y contribuyen a la formación lectora.

Lectura por sí mismos: la biografía

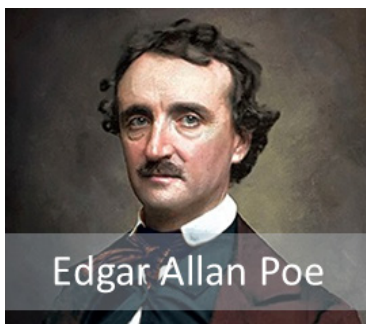
Los artículos de enciclopedia son textos que nos brindan datos e información sobre diversos temas. En el caso de los escritores, los artículos consisten en biografías: aportan datos de su vida, de los estudios y actividades que emprendió, de los primeros textos publicados hasta convertirse en famosa o famoso.

- **Intervención:** leer biografías. El objeto de esta actividad consiste en explorar la estructura de las biografías y analizar sus rasgos para diferenciar este texto narrativo no ficcional de otras tipologías. Para ello, se puede recuperar la biografía de Edgar Allan Poe, previamente trabajada. El profesor presenta una consigna como la que sigue.



Consigna:

Busquen y lean las biografías de algunos autores que hemos mencionado durante las clases.



Edgar Allan Poe



Arthur Conan Doyle



Roberto Arlt

- **Intervención:** compartir lecturas. El propósito, en este caso, radica en la construcción colectiva del conocimiento a partir del intercambio oral en el marco de conversaciones. El docente puede orientar la tarea preguntando: ¿qué rasgos son comunes en todas las biografías?, ¿qué información presentan en los primeros párrafos?, ¿qué subtítulos incluyen?, ¿la narración de la vida del autor o autora sigue un orden cronológico?, etc.

Toda conversación merece un espacio para las variadas hipótesis y el genuino intercambio entre pares. Asimismo, necesita la intervención del docente propiciando que la conversación se produzca, que se ofrezcan argumentos y contraargumentos, es decir: que el docente oficie como guía de esa conversación y no asuma simplemente el lugar de monitor de las respuestas “correctas”. Esto fomenta el desarrollo de la oralidad secundaria que será también un objetivo de formación en el ciclo básico.

Escritura por sí mismos:

a) La biografía de un detective famoso

- **Intervención:** escribir biografías. Esta actividad demanda la explicitación de las pautas de los textos biográficos, es decir, aquello que el docente espera de esos escritos, así como sus principales rasgos. El/la docente puede presentar la consigna repasando: a lo largo de estas clases, hemos conocido algunos autores de cuentos policiales. Y también varios detectives como Sherlock Holmes y Auguste Dupin. Ahora, vamos a elegir uno para escribir su biografía.



Consigna:

Elijan uno de esos detectives y, en parejas, redacten su biografía (en una carilla). Para eso, pueden incluir:



- Una descripción del personaje: su vestimenta, algún objeto que lo caracteriza con más precisión, sus aficiones o gustos.
- Una descripción de su carácter, el modo en que razona, cómo se comporta en ciertas situaciones.
- Datos sobre su acompañante (si lo tiene).
- Los principales casos que resolvió, esto es, un breve resumen de aquellos casos difíciles que pudo descifrar.
- Subtítulos que orienten al lector y les permitan organizar la información en su texto.

- **Intervención:** compartir borradores. Cuando cada pareja haya redactado su texto, se puede organizar una ronda de lectura para comentarlos y revisarlos. Vale corregir a partir de comentarios y lecturas de los/as compañeros/as.

b) Un artículo de enciclopedia de un detective inventado

- **Intervención:** elaboración de un artículo de enciclopedia ficcional en torno a la figura de un detective inventado. Esta consigna integra diversos aspectos abordados en la clase: la des-

cripción del detective (central para el género), similitudes y diferencias con otros detectives ficticiales conocidos; el resumen de un caso inventado, es decir, la elaboración de una historia que integre un delito cometido y su resolución (rasgos del género). El propósito consiste en la puesta en juego de esas nociones, en una tarea de escritura un poco más compleja. De esta manera, el texto permite la valoración del escrito a la vez que la revisión y autoevaluación de nociones que, es deseable, se hayan incorporado a través de las actividades propuestas. El docente puede presentar la consigna diciendo: conocimos varios autores del género policial, en particular, escritores que produjeron cuentos policiales de enigma. Y, junto con ellos, una serie de famosos detectives. A esta altura, como lectores expertos en el género, podemos zambullirnos a crear nuestros propios detectives.



Consigna:

En parejas, piensen e inventen su propio detective de ficción.

1. Elaboración del plan del texto. Implica buscar las ideas que queremos comunicar (esto es, decidir qué vamos a decir), pensar su organización en el marco del texto, decidir el “tono” que tendrá el escrito, etc. Es decir, la planificación es una instancia de búsqueda de ideas y toma de decisiones. Para ello:

- Definan el nombre del o la detective. Piensen un nombre atractivo, un nombre que resuene al pronunciarlo en voz alta.
- Definan tres rasgos de su vestimenta que serán los infaltables en su vida cotidiana; rasgos que, en cuanto los percibimos, nos permiten reconocer de inmediato al personaje.
- Decidan al menos dos rasgos que mejor describan su carácter: puede ser sereno/a y de pocas palabras; parlanchín/a y que no deja hablar a nadie; puede enojarse en situaciones particulares; puede adorar cierta actividad.



Consigna:

En parejas, redacten la nota de enciclopedia de su detective inventado.

2. Confección del borrador: una vez definidos esos rasgos y datos imaginarios, redacten la entrada de enciclopedia. Este es el proceso o tarea que todos relacionan con el acto de escribir en una versión simplificada. Se trata de “traducir” las ideas en palabras, oraciones y párrafos que conforman la escritura en sí misma. Por eso, este proceso también se denomina “textualizar” (transformar ideas en texto) o “verbalizar”²⁷.

- Definan un caso famoso, el más relevante que haya resuelto ese detective en su vida. Redacten un breve resumen de ese caso (un párrafo) y recuerden pensar un título para ese caso.

²⁷ Verbalizar: transformar ideas en lenguaje. Este término se aplica también a la producción de textos orales.

- ¿Habrá tenido influencias? Revisen si el/la detective que inventaron se parece a alguno de los detectives que conocen. Se puede agregar o quitar rasgos.
- La entrada puede ser breve: no más de una carilla.
- El nombre de la o el detective de ficción será el título de su artículo.
- Recuerden poner subtítulos.
- Una vez redactado, definan qué enlaces o hipervínculos pueden incluir. Por ejemplo, si su detective se parece bastante a Sherlock o si su modo de actuar se vio influenciado por el famoso detective inglés, pueden incluir allí un enlace a Wikipedia, ya sea sobre Sherlock o sobre Conan Doyle.

3. Revisión del borrador:²⁸ es una tarea que supone detenerse para leer lo que vamos escribiendo y hacer correcciones o reescribir lo que sea necesario (porque está incompleto, confuso, incorrecto o es inadecuado). Los aspectos del texto que pueden revisarse son diversos:

- Algunos tienen que ver con el contenido (que las ideas sean interesantes, pertinentes, originales; que estén bien organizadas y que resulten claras las relaciones entre ellas; que no falte información pero que tampoco sea un texto redundante).
- Algunos hacen a la calidad de la escritura (que se use un vocabulario rico y preciso; que se empleen variados conectores; que se muestre buen dominio de estructuras sintácticas complejas);
- Algunos determinan la corrección del texto (la ortografía, el uso correcto de los signos de puntuación, la construcción de las oraciones).
- Algunos se relacionan con la presentación (la disposición en la página, la caligrafía o la tipografía, el uso de elementos de diseño "tipo y tamaño de letra, interlineado, subrayado, negritas, viñetas, etc. ").

Por último, es importante acompañar a los/as alumnos/as en la revisión de los borradores para arribar a una versión que se considere bien escrita.

4. Versión final: versión definitiva y satisfactoria del escrito para ser socializada con la comunidad educativa y la familia. Cuando los textos hayan logrado su mejor versión, se pasan en limpio. Se puede utilizar procesadores de texto con el corrector ortográfico activo.

c) Wikipedia de detectives

- Intervención: enciclopedia de personajes. Como trabajo final, se puede llevar a cabo una enciclopedia que reúna todos los personajes: los detectives famosos y los inventados. Se puede organizar una presentación e invitar a algunos tutores y compañeros de otros cursos.

²⁸ "Revisar implica ubicarse en el lugar del destinatario. Hacer este desdoblamiento puede resultar difícil, pero es necesario para poder detectar si el texto es suficientemente claro, si sobra o falta información, si la relación entre las ideas está planteada de manera adecuada, etc." (Curso Introductorio a la FDI, p. 125)



Consigna:

- Reúnan los personajes y ordénenlos alfabéticamente. Incluyan imágenes e ilustraciones.
- Editen la versión final usando un procesador de textos.
- Diseñen el formato y las ilustraciones empleando una plantilla de aplicaciones de diseño gráfico como Canva y Genially, entre otras.
- Compartan con la familia y los estudiantes de otras divisiones.

LA LITERATURA

En esta línea, partimos de la postura de hacer de la escuela una comunidad de lectores y escritores en torno a las prácticas propias del ámbito de la literatura. Por ello, enfatizamos en la dimensión social de tales prácticas y en la oportunidad privilegiada que tiene la escuela para desarrollarlas. Asimismo, destacamos el sentido socializador de la presencia de la literatura en la escuela y su potencia para el desarrollo de un lenguaje específico, que se hace presente en las obras. En este sentido, nos parece importante invitar a la reflexión sobre cierto uso problemático de la literatura para la enseñanza de contenidos y de valores morales, sobre la responsabilidad de los/as docentes en las propuestas de lectura y, finalmente, sobre la lectura como un acto de transacción entre autor, texto y lector.²⁹

En primer lugar, Delia Lerner (2001), nos trae la idea de la construcción en cada aula de cada escuela de una comunidad de lectores y escritores. Los lectores se forman dentro de comunidades, el ámbito literario está definido por los textos y al mismo tiempo, por las situaciones que generamos y sostenemos en torno a los textos en el aula.

Por un lado, cuando desarrollamos “intercambios entre lectores”³⁰, tanto cuando el maestro lee un cuento como cuando los niños leen por sí mismos, construimos interpretaciones (en plural) ya que nunca existe una sola interpretación. La conversación literaria tiene el sentido de construir colectivamente interpretaciones más ricas y profundas en diálogo con los textos.

Por otro lado, la literatura está estrechamente vinculada con el desarrollo del lenguaje y del pensamiento en los/as niños/as. La autora Teresa Colomer (2005) en numerosas publicaciones y conferencias refiere al poder de la palabra para nombrar, pensarse a sí mismo y para hablar del mundo. La lectura de obras literarias instala un lenguaje, el lenguaje de los textos

²⁹ Para profundizar en el tema, sugerimos la lectura de la Clase 1 del Módulo Castedo, M. y Ricardo, J. (2022) referenciado en la bibliografía.

³⁰ Teresa Colomer afirma: “Compartir las obras con las demás personas es importante porque hace posible beneficiarse de la competencia de los otros para construir el sentido y obtener el placer de entender más y mejor los libros. También porque hace experimentar la literatura en su dimensión socializadora, permitiendo que uno se sienta parte de una comunidad de lectores con referentes y complicidades mutuas” (Colomer, 2005, p. 194).

literarios, de la palabra escrita, haciendo presentes diferentes modos de decir, a través de las voces que nos traen la diversidad de textos, de personajes, de autores.

Por último, se define la lectura como un acto de transacción entre autor, texto y lector. La lectura es una actividad lingüística y cognitiva compleja que tiene como finalidad la construcción de sentidos del texto. Lo que los lectores comprenden, depende tanto de lo que el autor aportó al texto como de lo que ellos mismos aportan a la transacción³¹.

Entonces, ¿por qué compartir con los/as alumnos/as la lectura y hablar de libros en la escuela? La respuesta está, como vimos, en su función socializadora, en tanto incluye a los niños/as en la cultura escrita y por el valor del lenguaje de los textos literarios en sí mismo, como puerta de entrada a otros mundos posibles.

Es importante tener en cuenta que, una vez seleccionado un texto de calidad literaria para alfabetizar, llega la instancia de preparar la lectura. En palabras de Jean Hébrard (2000):

Probablemente no se pueda enseñar el 'placer de la lectura', pero compartir significados y emociones frente a lo leído es probablemente una parte muy importante, ya que es posible que el entusiasmo de alguien al comentar un libro genere el interés de otro por conocerlo. De hecho, quizás podamos lograr que el libro no solo se lea, sino que además se hable.

Esa recomendación, que abre uno de los tres momentos del proceso de lectura (prelectura), tiene para nosotros un sentido claro: está planeada; no se trata de decir solo si nos gustó o no nos gustó el cuento ni de contar el argumento, sino que sigue pautas más o menos precisas de composición que tienen que ver con señalar a los/as alumnos/as caminos para construir significados y con enseñarles a descubrir claves de lectura para la interpretación.

El género policial

Enseñar a partir un cuento ubicado dentro de un determinado género literarioo perteneciente a un autor particular, como en este caso, relatos policiales, permite al estudiante anticipar ciertos rasgos que estarán presentes en el texto literario que se comienza a leer, lo que favorece la comprensión de la historia y la construcción del sentido.

La manera más clásica de concebir los géneros literarios³² plantea una clasificación tripartita: narrativa, poesía y drama. En cada uno de los géneros se reconocen una variedad de estructuras, temas y efectos buscados en el lector. En la narrativa, que es lo que nos compete, se encuentra la novela, el cuento, la leyenda, el mito, la fábula; según la noción de ficción puede ser fantástica, maravillosa, de ciencia ficción, realista; según el origen, anónimo (folklórico o tradicional) o de autor; los temas también pueden ser diversos: romántico, de aventuras, de animales, policial, de terror. Puede leerse en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2007):

“En relación con el policial de enigma, reconocer reglas propias: personajes típicos (investigador-criminal-sospechosos); detectar los indicios que orientan la resolución del enigma y las acciones dilatorias para mantener el suspense; identificar informantes temporales; distinguir entre el tiempo de la historia y el tiempo del relato; observar las modalidades que asume el narrador (testigo, primera persona desde la voz del investigador, entre otras).”

NAP, Lengua 1°, Ciclo Básico de la Educación Secundaria, 2007.

³¹ La lectura como proceso de transacción y como interacción son modelos teóricos congruentes con la perspectiva constructivista del aprendizaje de la lectura.

³² Según Gérard Genette (1979), los géneros literarios son agrupaciones de textos obtenidas mediante la combinación de rasgos temáticos, discursivos y formales.

Ahora bien, es importante que los contenidos referidos a los géneros se trabajen durante la lectura de los textos; los alumnos se irán apropiando de ellos a medida que leen. Recién luego de la lectura de diversos textos pertenecientes a los géneros trabajados, se sugiere reflexionar sobre los contenidos propuestos, avanzando en la construcción de los conceptos teóricos. De esta forma, se intenta enriquecer las interpretaciones y orientar futuras lecturas que habrán de realizar de manera autónoma.

Algunos de los títulos y de las colecciones más representativos del género:

- Bioy Casares, Adolfo. El perjurio de la nieve.
- Borges, Jorge Luis; Bioy Casares, Adolfo (comp.). Colección “El séptimo círculo”; Los mejores cuentos policiales (tomos 1 y 2).
- Brandán Aráoz, María. Detectives en Recoleta.
- Bustos Domecq, Honorio. Seis problemas para don Isidro Parodi.
- Castellani, Leonardo. Las nueve muertes del Padre Metri.
- Chesterton, Gilbert Keith. El candor del Padre Brown.
- Conan Doyle, Arthur. Estudio en escarlata; Aventuras de Sherlock Holmes.
- Denevi, Marcos. Rosaura a las diez.
- De Santis, Pablo. Lucas Lenz y la mano del emperador; Lucas Lenz y el Museo del Universo; Pesadilla para hackers.
- Groppo, Marcela (comp.). El relato policial inglés.
- Huidobro, Norma. Octubre, un crimen.
- Piglia, Ricardo. “La loca y el relato del crimen”.
- Poe, Edgar Allan. “El escarabajo de oro”.
- Walsh, Rodolfo. Cuento para tahúres y otros relatos policiales; Diez cuentos policiales.



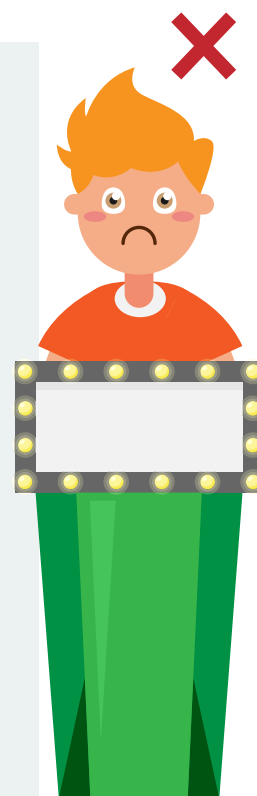
Las intervenciones didácticas

Las aulas nos presentan realidades heterogéneas, tal como afirma Rebeca Anijovich (2004)³³. En este sentido, no resulta fácil articular formas de intervención comunes a toda la clase, a la vez que atender ayudas específicas para quienes lo necesiten. En relación con esto, y ante la necesidad de advertir lo más tempranamente posible si algunos alumnos empiezan a quedar desfasados de la mayoría de sus compañeros, se puede tomar como referencia la noción de alfabetización avanzada. Esta contempla las expectativas mínimas de logro sobre la lectura y la escritura en función del nivel de conocimiento con el que un alumno finaliza la escuela primaria.

Se entiende por **alfabetización avanzada**³⁴ el dominio de los procesos de comprensión y las formas de producción de los textos de circulación social que posibilitan el desempeño autónomo y eficaz en la sociedad y la posibilidad de acrecentar el aprendizaje en los distintos campos del conocimiento. La alfabetización avanzada permite que los alumnos permanezcan en la escuela, evitando el desgranamiento y la repitencia, en la medida en que fortalece las habilidades de lectura y escritura de los alumnos y los capacita para seguir aprendiendo contenidos disciplinares cada vez más exigentes. “La alfabetización avanzada consolida los conocimientos adquiridos y, al instalar estrategias autogestionarias respecto de lecturas y escrituras diversas, extensas y complejas, previene el analfabetismo por desuso” (MECyT, 2002, p. 3).

Algunos de los errores más comunes en relación con las intervenciones en las planificaciones:

- ✗ “Miren la tapa y digan de qué se va a tratar la historia... qué ven en esta imagen”. Con esta intervención, no se particulariza ningún aspecto en concreto del libro, por lo tanto, no resulta una orientación para la lectura por ser demasiado amplia e imprecisa la indicación.
- ✗ “¿Alguna vez leyeron un cuento?”. Es tan general la pregunta que no resulta orientativa, lo más probable es que la respuesta sea “sí”, pero esta es insuficiente para iniciar cualquier acercamiento al texto.
- ✗ “Miren las páginas libremente y después me dicen qué entendieron”. En este caso, no se les proporciona ninguna guía. Después de la instancia de lectura, sobre todo en el caso de un libro en formato ilustrado, debemos retomar aspectos claves del texto: detalles de la ilustración, disposición de las imágenes, tipografía si es que colabora con el sentido, uso



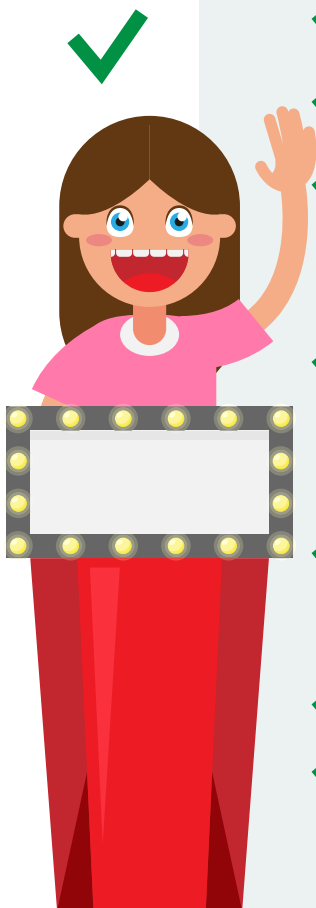
³³ El aula heterogénea es un espacio en el que “todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque socio-humanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y la respuesta a las necesidades colectivas de la sociedad”. (Anijovich, et al., 2004)

³⁴Seminario Federal de Alfabetización (2002). La escuela y la alfabetización inicial y avanzada: hacia la definición de proyectos integrales de mejora. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.

- ✗ “Leemos en voz alta entre todos...”. Recuerden que la lectura en voz alta es una modalidad que puede poner en juego estrategias para la comprensión siempre y cuando esté acompañada de sugerencias de interpretación o realizada por un lector experto, pero no es una estrategia de lectura en sí misma.
- ✗ Recordatorio: si se van a diferenciar etapas de lectura (prelectura, lectura y poslectura), las actividades de cada instancia deben considerar lo que se propuso en la etapa anterior (secuencia ordenada y articulada de tareas).
- ✗ “Luego se hará una puesta en común con los estudiantes escuchando las respuestas dadas”. Al igual que con los momentos de lectura, el cierre necesita del acompañamiento del docente. Deben proponer intervenciones precisas para que nos podamos hacer una idea de qué aspectos del texto se retomaron, qué decisiones realizaron los alumnos para escribir y darles un espacio para que las fundamenten.

Y ahora sí, algunos aciertos:

- ✓ Evitar como única tarea de escritura cambiar el final de la historia.
- ✓ Evitar la entrega de fotocopias con consignas para “completar” o “unir con flechas”.
- ✓ Reducir al límite estrictamente necesario las preguntas escritas de relevamiento de datos o de comprensión lectora (¿qué pasó?, ¿dónde pasó?, ¿quiénes son los protagonistas?) cuyas respuestas suelen ser bastante obvias y generan cansancio en los estudiantes.
- ✓ Proponer preguntas para realizar inferencias, leer entre líneas, construir significados, etc. En este sentido, el cuento policial se presta muy bien para este tipo de tarea ya que el relato presenta indicios o pistas acerca del responsable del crimen, que a veces, conducen a deducciones erróneas.
- ✓ Evitar el uso del diccionario como único recurso para saber qué quiere decir una palabra desconocida. Lo ideal es arribar al significado de ciertas palabras o expresiones a través del contexto así no se interrumpe la lectura.
- ✓ Evitar las preguntas cerradas que puedan responderse por sí/no.
- ✓ Todas las consignas e intervenciones didácticas deben tener como objetivo la construcción del significado del texto.



Estas intervenciones específicas son solo algunas de las ayudas posibles para tener en cuenta. Claramente, no se agotan todas las posibilidades. No obstante, en todos los casos, siempre se deben considerar las siguientes formas generales de intervenir:

- Solicitar que revisen lo que escribieron y pedirles que lean en voz alta.
- Problematicar las producciones escritas y las interpretaciones y validar las afirmaciones “adecuadas”.
- Favorecer discusiones e intercambios entre pares.
- Brindar información directa, ya sea a través de una explicación o de información en un texto.
- Pedir la fundamentación de las respuestas y/o la justificación de las decisiones.
- Sistematizar lo aprendido.

GRILLA PARA TRABAJAR CON LOS ESTUDIANTES

Para formar lectores en la escuela secundaria es preciso que en las aulas se promuevan ricas conversaciones a partir de los textos que se abordan. Y para ello, es necesario planificar las clases de lectura (seleccionar los textos, prever los conocimientos que el texto requiere para ofrecer a los jóvenes los puentes necesarios para acceder a su comprensión, pensar las intervenciones que se pondrán en juego antes, durante y después de la lectura) y crear las condiciones para que se puedan oír -y aceptar- las voces de todos.

El relato	Intervenciones posibles	Justificación
Es un cuento	¿Para leer de un tirón?	
	¿Para leer en varias sesiones?	
La historia es contada	¿Por sus protagonistas?	
	¿Por un narrador externo?	
El inicio	¿Es una historia de “había una vez” (con un marco)?	
	¿Empieza de sopetón?	
El final	¿Es cerrado?	
	¿Queda abierto?	
El narrador	¿Sabe todo?	
	¿No sabe todo?	
	¿Comenta lo que narra?	
	¿No comenta?	
El tiempo	¿Está especificado?	
	¿No está especificado?	
Las imágenes	¿Ilustran?	
	¿Complementan?	
El diseño	¿Es tradicional?	
	¿Es novedoso?	

¿Cómo planificar intervenciones didácticas durante las instancias de lectura?

Prelectura: antes de leer el texto	
Aspectos sobre el cuento	Intervenciones, preguntas del docente
Activar conocimientos previos de los estudiantes.	
Trabajar el significado de determinadas palabras o expresiones.	
Informar sobre el mundo representado, el autor, el tema o el género.	
Lectura: durante la lectura del texto	
Aspectos sobre el cuento	Intervenciones, preguntas del docente
Detenerse en algunos momentos de la historia, para construir y explicitar colectivamente cuestiones que no aparecen de manera explícita.	
Analizar o interpretar el significado de determinadas palabras o expresiones en ese contexto.	
Establecer relaciones entre las motivaciones de los personajes y sus acciones.	
Poslectura: después de la lectura del texto	
Aspectos sobre el cuento	Intervenciones, preguntas del docente
Recuperar la historia que se narra.	
Hacer foco en algunos aspectos del relato (voz narrativa, temporalidad).	
Hacer foco en algunos aspectos lingüístico-discursivos (vocabulario, recursos literarios).	
Volver sobre las ilustraciones.	
Dar lugar a la interpretación (darles la palabra a los chicos para que expresen su mirada sobre el texto leído).	
Establecer relaciones con otros textos trabajados en clase, o con historias o películas conocidas por los estudiantes.	

COMPRENSIÓN LECTORA EN LENGUA

Actividades para el Ciclo Básico



CORRIENTES
somos todos!
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

A modo de cierre

La enseñanza de la comprensión y producción de textos es una tarea de la escuela, no solo de los profesores individuales que tienen a su cargo el área de Lengua y Literatura. Es la misión para la que esta institución fue creada desde sus orígenes. Desde esta línea de acción: **“Comprender: compromiso de todos”** creemos que es factible la construcción de nuevos escenarios, con posibles articulaciones entre las distintas áreas y/o disciplinas, en las que la lectura y la escritura sean prácticas asumidas desde propuestas didácticas pertinentes, situadas e integradas. Intentamos ayudar a recuperar la confianza de los docentes en sus propias habilidades metodológicas y en las potencialidades de aprendizaje de sus estudiantes.

“Albert Einstein decía: “Si tienes deseos de cambio, no puede seguir haciendo lo mismo”. Tenemos el desafío de hacer las cosas de forma diferente y estamos ante una nueva oportunidad, no la desaprovechemos. Es momento de reflexionar colectivamente y pasar a la acción.

BIBLIOGRAFÍA

AAVV (2007). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Lengua. Ciclo Básico de la Educación secundaria: 1°, 2° y 3°. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/110569/nap-lengua-educacion-secundaria-ciclo-basico>

AAVV (2013). Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Secundaria de la Provincia de Corrientes. Ministerio de Educación de la Provincia de Corrientes. <https://www.mec.gob.ar/descargas/Documentos/Disenos%20Curriculares/Educacion%20Secundaria/Ciclo%20Basico%20Secundaria.pdf>

AAVV (2021). Transiciones. Entre primaria y secundaria. Lengua y Literatura: cuaderno para docentes 3 /1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2021. <https://www.educ.ar/recursos/157789/transiciones-el-cuento-policial-cuaderno-para-estudiantes>

AAVV (2024 -2025). Censo de Fluidez y Comprensión Lectora. Primer y segundo año – Nivel Secundario. Cuadernillo de Aplicación. Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa, Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. <https://www.mec.gob.ar/PCA/Censo%20de%20Fluid%C3%A9z%20y%20Compensi%C3%B3n%20Lectora/1%20y%202%20a%C3%B1o%20Nivel%20Secundario/1ro%20y%202do%20-%20Cuadernillo%20del%20Aplicador%201.pdf>

Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Ratier, A., De Beni, R. y Cornoldi, C. (2011). Programa leer para comprender II para 1°, 2° y 3° curso de la escuela secundaria: Libro de actividades. Paidós.

Anijovich, R., Malbergier, M. y Sigal, C. (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Aprender en aulas heterogéneas. Fondo de Cultura Económica.

Arlt, R. (1940). El crimen casi perfecto. En Colección “Bajo sospecha”. Relatos policiales. Libros y casas (2015). Ministerio de Educación de la Nación Argentina. <https://librosycasas.cultura.gob.ar/wp-content/uploads/2015/11/LyC.-Bajo-sospecha-librocompleto-.pdf>

Avendaño, F. y Perrone, A. (2015). La didáctica del texto. Estrategias para

- comprender y producir textos en el aula. Homo Sapiens Ediciones.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. Revista Lectura y vida, 16 (3). Memoria Académica. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf
- Consejo Federal de Educación (2024). Resolución CFE N°465/24 - Alfabetización – Documento para la Discusión. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_465-24.pdf
- Consejo Federal de Educación (2024). Resolución CFE N°471/24 Plan Nacional de Alfabetización Corrientes. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_471_corrientes_if-2024-56193702-apnsgcfemch_1.pdf
- Consejo Federal de Educación (2024). Resolución CFE N°472/24. Modificaciones al Plan Nacional de Evaluación 2023-2024. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_472-24.pdf
- De Mier, V. (2017). La lectura fluida: relación entre características textuales y el reconocimiento de palabras, la comprensión y los rasgos prosódicos. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2021/03/De-Mier-Vanesa.-La-lectura-Fluida.pdf>
- Dubois, M. E. (1991). El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica. Aique.
- Marín, M (2001). Lingüística y enseñanza de la lengua. Aique Grupo Editor S. A.
- Poe, E. (2007). La carta robada. En: E. A. Poe, Los crímenes de la calle morgue y otros cuentos (1a ed.). Eudeba. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002391.pdf>
- Presman, B. (s.f.) ¿Cómo enseñamos? En: Módulo I de Autoevaluación Institucional. Secretaría de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, CFE.
- Solé, I. (1993). Estrategias de lectura. Editorial Graó.
- Tapia Montesinos, M. (14 de enero de 2024). Fluidez lectora y comprensión. De la evidencia al aula. <https://goo.su/OjAGx>



CORRIENTES
somos todos!
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO
E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA