

ANEP

CONSEJO
DIRECTIVO
CENTRAL

DIRECCIÓN SECTORIAL
DE PLANIFICACIÓN
EDUCATIVA



Aportes para el análisis
Evaluación formativa en línea
Área Lectura
Agosto 2020

Contenido

Introducción	1
Concepto de lectura	1
Dominios y procesos evaluados: la lectura y lo leído.....	3
Las competencias evaluadas	3
La lectura	3
Lo leído	4
Las pruebas de Lectura del ciclo 2020	5
Tabla de especificaciones de las pruebas de Lectura 2020	6
Los textos literarios	7
La importancia de la literatura en la escuela	7
Los textos que narran	9
Los textos seleccionados en la prueba formativa 2020	11
La construcción del marco tempo-espacial y la organización de los acontecimientos	17
La construcción de los personajes en la narración	20
El lenguaje en el texto literario.....	24
A modo de cierre	27
Referencias bibliográficas	28
Tabla de textos. Pruebas de lectura 2020	30

Introducción

El ciclo de evaluaciones formativas en línea 2020 presenta características distintas a los anteriores. La primera refiere a una nueva estructura de cuatro módulos de pruebas: lectura, matemática, ciencias naturales y multiárea. Cada módulo presenta 10 actividades (de múltiple opción y abiertas de desarrollo). La segunda característica distintiva de este ciclo es que junto con las pruebas de cada área se disponibilizan documentos con aportes para el análisis. Estos documentos tienen como propósito aportar elementos para optimizar las instancias de retroalimentación.

El hecho de contar con cuatro módulos más cortos permite fortalecer el carácter formativo de la evaluación y da cuenta de una focalización temática.

Las pruebas más cortas alientan instancias de retroalimentación posteriores a la de aplicación. Esto supone al menos tres ventajas: el esfuerzo por generar las condiciones de aplicación se aprovecha para la devolución inmediata; el estudiante recibe una devolución sobre algo que acaba de hacer, lo que habilita procesos metacognitivos liderados por el docente y además el docente optimiza los tiempos dedicados a observar las respuestas de los estudiantes frente a cada actividad a la vez que puede proponer estrategias de debate grupal u otras situadas en su contexto.

Vale recordar que todas las actividades propuestas están alineadas al [Programa de Educación Inicial y Primaria](#), al [Documento Base de Análisis Curricular](#) y, en este año 2020, a las sugerencias de la [Circular 4 de Inspección Técnica del CEIP](#) y fueron diseñadas por los equipos técnicos de evaluación, en coordinación con los supervisores y los formadores.

Finalmente, estas pruebas no están concebidas para informar sobre cuánto saben los estudiantes de un grado en particular sobre un área determinada, sino que apuntan a generar reflexiones sobre las prácticas de enseñanza y habilitar el acontecimiento de intervenciones pedagógicas oportunas en los centros escolares.

Concepto de lectura

La evaluación formativa se basa en el concepto transaccional de lectura de Louise Rosenblatt (1978). En la *Fundamentación teórica del Área Lectura* se establecen sintéticamente las claves del concepto transaccional de la lectura, a partir de lo expresado en el programa de Educación Inicial y Primaria:

La lectura es un proceso de construcción de sentido, producto de una transacción entre el lector, el texto y el autor, que pone en juego los conocimientos lingüísticos enciclopédicos del primero con las pistas lingüísticas codificadas del segundo y el mundo del tercero. Este proceso es de naturaleza cognitiva, cultural y social. Tiene lugar en un tiempo y

espacio diferentes de aquellos en los que el texto fue producido como en la relación inmediata del discurso: la relación entre producción y lectura es, pues, diferida y simultánea.

El lector va construyendo la imagen mental del contenido del texto a medida que va leyendo. Se considera que el lector comprende el texto cuando puede asignarle un significado, es decir, que la imagen que construye se relaciona con lo que ya conoce. La transacción, entonces, consiste en la relación entre lo que el texto dice y lo que el lector reconoce, asocia y construye -voluntaria e involuntariamente-cuando lee, a partir de lo leído¹.

Este paradigma fundamenta teóricamente tanto el programa de Educación Inicial y Primaria como las pruebas de evaluación. De tal forma, se procura generar coherencia entre los marcos teóricos de lectura que se desarrollan en el aula y en línea.

¹ Disponible en: <https://url2.cl/r6yBu>

Especificaciones de las actividades de la prueba

Dominios y procesos evaluados: la lectura y lo leído

Los dos ejes de esta evaluación son la lectura (la comprensión) y lo leído (los textos). Ambos están directamente relacionados, ya que en los textos se materializan las actividades de comprensión que se proponen a los alumnos.

Para la evaluación formativa, y a partir de este concepto transaccional de la lectura, es necesario describir dos aspectos:

- las características de los textos de la prueba,
- las habilidades y conocimientos que pone en juego el lector para construir el significado de lo que lee.

Las competencias evaluadas

La lectura

Las pruebas diseñadas para todos los grados evalúan dos competencias: la construcción de significado (a través de la lectura literal y la lectura inferencial) y la habilidad metalingüística (reflexiones sobre la lengua).

La construcción del significado

Lectura literal

La lectura literal pone al alumno en la situación de identificar información explícita que aparece en distintas partes del texto. Las tareas que requieren la identificación de información que se encuentra explícita en la superficie del texto suponen distinto grado de dificultad dependiendo de cuán visible se presente, y de la complejidad sintáctica del texto. Estas actividades de lectura literal suponen, por ejemplo, identificar datos, situaciones, lugares, personajes, etc.

Lectura inferencial

Inferir es hacer deducciones, lo que supone hacer uso de información que no está explícita en el texto y llevar a cabo el despliegue de conocimientos previstos por el emisor al escribir el texto. Para poder avanzar más allá del nivel explícito del texto, es necesario que el lector realice inferencias de distinto tipo: interpretar o inferir

información implícita a partir de relaciones entre elementos que el texto proporciona, de sus propias ideas, de sus experiencias y de otras fuentes.

Las actividades relacionadas con la búsqueda de información implícita suponen encuadrar los datos que aparecen en el texto, relacionar lo dicho con lo sugerido, recuperar los supuestos previstos por el texto.

Las habilidades metalingüísticas

Reflexiones sobre la lengua

Por habilidad metalingüística se entiende la capacidad para describir y analizar el sistema lingüístico, y reflexionar sobre la lengua implica el conocimiento del metalenguaje gramatical y su uso operativo. Los sujetos pueden analizar, pensar, reflexionar sobre la forma, el contenido o el uso del lenguaje en contextos comunicativos diversos.

Las actividades que implican reflexionar sobre la lengua suponen, por ejemplo, determinar el referente de un pronombre; reconocer la polifonía del texto; interpretar el sentido figurado de una expresión; identificar conectores (de comparación, contraste u oposición); reconocer la función de la coma en una enumeración, etc.

Lo leído

Los textos elegidos se seleccionaron de acuerdo a los lineamientos propuestos en los programas de Educación Primaria y en consenso con los equipos de inspectores y formadores en Lectura del Ceip. Como estas pruebas tienen base curricular, se sigue la clasificación de los textos que allí se establece: textos que narran, textos que persuaden, y textos que explican o describen.

En este sentido, los textos narrativos literarios son los propios para cada grado. Las actividades asociadas a textos persuasivos, reseñas literarias, son transversales entre grados: tercero y cuarto, y quinto y sexto.

Cabe aclarar que el texto transversal a los cuatro grados, que se incluye en la prueba formativa multiárea, es explicativo-descriptivo, una infografía.

Las pruebas de Lectura del ciclo 2020

Las actividades de la prueba de lectura están vinculadas a dos textos: uno persuasivo y otro narrativo. El texto transversal entre grados es una reseña: *Los hijos del capitán Grant* de Julio Verne para tercero y cuarto, y *La isla misteriosa*, del mismo autor, para quinto y sexto. Los textos narrativos literarios seleccionados para cada grado son fragmentos de cuentos o de novelas.

Tercer año

La prueba para 3° está conformada por dos textos: la reseña, de carácter transversal, y un fragmento del cuento *El lapicito verde* de Susana Olaondo, a los que están asociadas 10 actividades: 9 de opción múltiple y 1 de respuesta abierta.

Cuarto año

La prueba para 4° está conformada por dos textos: la reseña, de carácter transversal, y un fragmento del cuento *El hechizo de Carol* de Marcelo Birmajer, a los que están asociadas 10 actividades: 9 de opción múltiple y 1 de respuesta abierta.

Quinto año

La prueba para 5° está conformada por dos textos: la reseña, de carácter transversal, y un fragmento de la novela *Matilda* de Roald Dahl, a los que están asociadas 10 actividades: 9 de opción múltiple y 1 de respuesta abierta.

Sexto año

La prueba para 6° está conformada por dos textos: la reseña, de carácter transversal, y un fragmento de la novela *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift, a los que están asociadas 10 actividades: 9 de opción múltiple y 1 de respuesta abierta.

Tabla de especificaciones de las pruebas de Lectura 2020

TABLA DE ESPECIFICACIONES PRUEBAS FORMATIVA 2020 PRIMARIA			GRADOS ESCOLARES			
			3°	4°	5°	6°
LO LEÍDO: TIPO DE TEXTOS	TEXTOS QUE NARRAN		Fragmento de un cuento <i>El lapicito verde</i> (4 actividades)	Fragmento de un cuento <i>El hechizo de Carol</i> (4 actividades)	Fragmento de una novela <i>Matilda</i> (4 actividades)	Fragmento de una novela <i>Los viajes de Gulliver</i> (4 actividades)
	TEXTOS QUE PERSUADEN		Recensión de <i>Los hijos del capitán Grant</i> (6 actividades)	Recensión de <i>Los hijos del capitán Grant</i> (6 actividades)	Recensión de <i>La isla misteriosa</i> (6 actividades)	Recensión de <i>La isla misteriosa</i> (6 actividades)
LA LECTURA	CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO	Lectura literal	3	2	4	4
		Lectura inferencial	6	7	5	5
	HABILIDADES METALINGÜÍSTICAS	Reflexiones sobre la lengua	1	1	1	1
CANTIDAD DE ACTIVIDADES EN LA PRUEBA			10	10	10	10

Los textos literarios

La importancia de la literatura en la escuela

La presencia de la literatura en la escuela uruguaya cuenta con una larga tradición. Sin embargo, es importante volver a pensar sobre la relevancia de la experiencia estética y cultural que produce a partir de su lectura e interpretación, así como las actividades que posibilita su presencia en el aula.

En este sentido, este documento comienza haciendo mención a diversas perspectivas sobre el lugar de la literatura en la escuela. Quizás esa es la primera cuestión a señalar cuando de literatura se trata: los múltiples enfoques para pensar la relevancia de la educación literaria en la etapa escolar.

En primer lugar, las siguientes reflexiones destacan el proceso de identificación que vive el lector a partir del contacto con el texto literario:

El texto literario tiene la posibilidad de despertar el deseo de la lectura, lo que es de vital importancia si pensamos en el lector infantil y juvenil. Según el filósofo Stanley Cavell (citado por Álvarez Amorós: 2004, 69 y sigs.), la experiencia de lectura literaria provoca un proceso de identificación que supone asumir la experiencia representada en el texto y además las condiciones en que esta se expresa. El lector se proyecta en el texto literario. El texto significa algo para él porque lo incorpora al acervo de su experiencia. El lector vive un proceso especial en el acto de lectura literaria que podríamos denominar un “ser leyendo”. Así, el proceso de lectura puede ser entendido como la búsqueda del propio destino en la capacidad de interpretación de uno mismo (Alfonzo y García, 2018: 16).

Como se puede apreciar, la lectura literaria es una práctica cualitativamente privilegiada dentro de una vasta gama de prácticas sociales en el ámbito de la cultura escrita. Para reforzar esta idea, la lingüista Jacqueline Authier-Revuz propone que la escritura literaria es ejemplo de “gran escritura”, porque delinea un territorio discursivo donde se observan “relaciones agudas, extremas, vitales con el lenguaje” (2011: 104). En el mismo sentido se expresa el Programa de Educación Inicial y Primaria en el Área de Conocimiento Artístico:

Tanto en su forma oral como escrita, la literatura constituye un instrumento culturizador que ayuda a los niños a adquirir formas cada vez más complejas y alejadas del lenguaje cotidiano (Programa de Educación Inicial y Primaria, Edición 2013: 48).

Otro aporte interesante para pensar la importancia de la literatura en la escuela surge de las palabras del profesor Pedro Henríquez Ureña, quien dictó una conferencia para maestros sobre la lectura en la escuela en la Universidad de La Plata, en el año 1930. En esa ponencia se refirió específicamente al lugar de la literatura en la formación de hábitos de lectura en la escuela:

El hábito y el amor por la lectura literaria forman la mejor llave que podemos entregar al niño para abrirle el mundo de la cultura universal. No es que la cultura haya de ser principalmente literaria; lejos de eso [...].

Pero el hábito de leer difícilmente se adquiere en libros que no sean de literatura (Henríquez Ureña, 1930, cit. en Bombini, 2001)².

A partir de las palabras de Henríquez Ureña, se puede inferir la capacidad de la literatura para generar lectores críticos que trasciendan el ámbito específico de la lectura literaria y que logren desarrollar habilidades de lectura interpretativa de distintos textos, tal como lo demanda la vida actual.

Por su parte, Alvarado y Massat³ profundizan sobre la relación que se produce entre el lector infantil y la narración literaria, debido a la autonomía que postula la obra de ficción:

El locutor real, el autor, desaparece en la ficción misma, se dispersa en los roles de los personajes ficticios comprendidos en ella, en el rol del narrador. La ficción, por lo tanto, aunque mensaje, adquiere el estatuto de un objeto relativamente autónomo y provoca una “concretización” por parte del destinatario. Una razón de que literatura y narración estén unidas en el imaginario infantil tiene que ver con este poder de la ficción de suspender el tiempo real y permitir al receptor abstraerse del entorno para participar imaginariamente del mundo representado. Así caracterizada, la narración ficcional (en la que los rasgos enunciativos de la narración se potencian por la dimensión pragmática de la ficción) constituye un objeto privilegiado para la experiencia estética infantil: el lector sufre las peripecias del cuento, que lo alejan de los conflictos cotidianos, sin por ello perder de vista que se trata de un juego, que las cosas le pasan a otro y que es posible interrumpir el relato (porque es el libro quien habla) así como repetirlo, reeditando el placer del primer contacto” (1989: 41).

A modo de síntesis, a partir de las reflexiones anteriores se puede plantear una serie de puntos que fundamentan la relevancia de la literatura en la escuela, desde los primeros grados hasta el final de la trayectoria escolar:

- El texto literario es un estímulo privilegiado para inducir la lectura porque produce la identificación del lector con la experiencia relatada.
- El texto literario -ejemplo de “gran escritura”, como dice Authier-Revuz- permite aumentar el léxico del lector y lo pone en contacto con formas complejas, figuradas, simbólicas del lenguaje.
- El texto literario promueve habilidades de lectura interpretativa que se trasladan a la lectura de otros géneros y discursos. Colabora para desarrollar un lector crítico, que interpreta, que se familiariza con los recursos metafóricos y la función poética del lenguaje, que comprende la capacidad de simbolizar de las palabras, y estas habilidades trascienden el ámbito específico de la lectura literaria.

² Bombini, Gustavo, “La literatura en la escuela”, en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Bs. As. Flacso/Manantial. 2001.

³ Elena Massat y Maite Alvarado, “El tesoro de la juventud”, en *La voz del otro, Homenaje a Enrique Pezzoni*, Filología XXIV:1-2, Bs As 1989, p. 41-42

- El texto literario promueve en el sujeto interpretante la creación de textos, tanto orales como escritos. A partir del estímulo que siente el lector, este se siente capaz de expresar sus pensamientos y sentimientos sobre lo leído.

Los textos que narran

Con respecto a las narraciones y su valor social, las reflexiones de Roland Barthes son ilustrativas del papel central que juegan los relatos en la configuración de las comunidades humanas:

(...) el relato está presente en todas las épocas, en todos los lugares, en todas las sociedades; el relato comienza con la historia misma de la humanidad; no existe, no existió nunca en ninguna parte, un pueblo sin relatos; todas las clases, todos los grupos humanos tienen sus relatos y muy frecuentemente estos relatos son degustados en común por hombres de culturas diferentes, incluso opuestas...” (Barthes, 1972: 9).

Según Alicia Origgi “Narrar una historia es invitar a ver el mundo como aparece descrito en ella. Por una parte, la narración postula un mundo posible, pero, por otra, modela a su lector, es decir mediante la operación de lectura la narración se construye y se incorpora a la experiencia del narratario⁴, modificándole su visión del mundo”⁵.

Esto explica la importancia del relato en las sociedades, y en particular la presencia del relato en la escolarización. En esta prueba se seleccionaron fragmentos de textos pertenecientes a los dos grandes géneros narrativos: la novela y el cuento.

Para el abordaje de *Los viajes de Gulliver*, uno de los mejores exponentes de la literatura de aventuras, es útil tener presente las palabras de Angelo Nobile:

Etimológicamente, el término aventura sirve para designar una narración larga dominada por la acción y basada en un ritmo narrativo intenso, cargado de *suspense* y misterio, con abundantes elementos imprevistos de sorpresa y riesgo. La categoría del relato de aventuras se encuentra, en estado más o menos puro, en muchísimas obras dirigidas a la infancia o que se han convertido en patrimonio suyo (Nobile, 2007: 63).

A partir de las palabras de Nobile, es posible observar el potencial didáctico que tiene el trabajo con las novelas de aventuras para el lectorado infantil, debido a la riqueza de la acción y el asombro que despiertan las diversas aventuras con sus riesgos e imprevistos, así como por la galería de personajes que se congregan alrededor del protagonista. El desplazamiento del héroe Gulliver por un espacio muy amplio (modelo que remite a la epopeya *La Odisea* y a los movimientos de su protagonista, Ulises) permite contar una historia llena de variados incidentes.

Por otra parte, *Matilda* es un “cuento de hadas moderno”, al decir de Mercedes Del Fresno Fernández:

⁴ En una ficción, el narratario es el personaje destinatario del relato hecho por el narrador, y que justifica la propia existencia de la narración.

⁵ Disponible en <https://url2.cl/T8hll>

Si examinamos la obra en términos de género, observaremos que está encuadrada en la Inglaterra contemporánea pero contiene todos los elementos de un auténtico cuento de hadas: magia (los poderes telecinéticos de Matilda), violencia exagerada (la ejercida por Miss Trunchbull a los niños), el triunfo del bien sobre el mal (la Trunchbull es derrotada y los padres de Matilda tienen que huir), una heroína (Matilda) con talento natural y aparentemente aislada del resto pero con capacidad suficiente para relacionarse, un dragón o un ogro (Miss Trunchbull), una princesa (Miss Honey) a la que hay que salvar de algún peligro o situación tiranizante, una bruja o madrastra (Mrs. Wormwood), un Rey tiránico (Mr. Wormwood), algunos personajes menores no muy definidos que rodean la historia (compañeros y hermano de Matilda) y por supuesto un castigo y una recompensa final merecida (Del Fresno, 2009: 146-147).

También es posible enmarcar esta obra en la novela de aprendizaje. José Luis de Diego señala dos características sobresalientes de este tipo de novela:

- a) se narra el desarrollo de un personaje -generalmente un joven- a través de sucesivas experiencias que van afectando su posición ante sí mismo, y ante el mundo y las cosas; por ende, el héroe se transforma en un principio estructurante de la obra;
- b) cumple -o busca cumplir- una función propedéutica, ya sea positiva -modelo a imitar- o negativa -modelo a rechazar-, independientemente de la mayor o menor presencia de la voz autoral (De Diego, 2007: 293).

Por otra parte, se han seleccionado dos cuentos fantásticos de autores rioplatenses (Birmajer y Olaondo) para los más pequeños. Con respecto al género fantástico, cabe recordar las palabras de Todorov, uno de los teóricos de referencia sobre el género:

En un mundo que es el nuestro, el que conocemos, sin diablos, sílfides, ni vampiros se produce un acontecimiento imposible de explicar por las leyes de ese mismo mundo familiar. El que percibe el acontecimiento debe optar por una de las dos soluciones posibles: o bien se trata de una ilusión de los sentidos, de un producto de imaginación, y las leyes del mundo siguen siendo lo que son, o bien el acontecimiento se produjo realmente, es parte integrante de la realidad, y entonces esta realidad está regida por leyes que desconocemos. O bien el diablo es una ilusión, un ser imaginario, o bien existe realmente, como los demás seres, con la diferencia de que rara vez se lo encuentra. Lo fantástico ocupa el tiempo de esta incertidumbre. En cuanto se elige una de las dos respuestas, se deja el terreno de lo fantástico para entrar en un género vecino: lo extraño o lo maravilloso. Lo fantástico es la vacilación experimentada por un ser que no conoce más que las leyes naturales, frente a un acontecimiento aparentemente sobrenatural (Todorov, 1981: 18-19).

El potencial del cuento como herramienta educativa, siempre presente en el contexto escolar, es sintetizado en las siguientes palabras de Ester Ros García:

Los cuentos, como toda obra literaria, son en sí mismos educativos (García Velasco, 2005). Es el cuento una herramienta educativa de gran utilidad debido a las características que posee, como su brevedad, la primacía en la trama para la transmisión de valores, de los usos y de las costumbres de una comunidad (Equipo Peonza, 2001: 23-25). Se emiten imágenes simbólicas que aparecen en las historias para explicar el mundo social, siendo un instrumento socializador transmisor de valores y usos de una

comunidad, en la que es usado con una doble función: educativa y de ocio (Ester Ros García, 2012/2013: 330).

Cabe aclarar que estas palabras no apuntan a entender la presencia de la literatura infantil en la escuela con el propósito de exponer claramente ideas que los adultos desean que sean asimiladas por los niños lo antes posible. Contrariamente a este didactismo “contenidista”, que pretende proveer de ciertos valores y contenidos “útiles” a los niños a partir de la literatura, lo que Ros García señala es que hay un diálogo estrecho entre la literatura y la sociedad, y las obras transmiten imágenes de carácter simbólico sobre la vida social.

Los textos seleccionados en la prueba formativa 2020

Para la prueba formativa 2020, se seleccionaron fragmentos de distintos relatos del campo de la literatura infantil y juvenil (LIJ), categoría que enfatiza el vínculo presente entre las obras y los intereses y necesidades de un determinado público⁶. Cervera (1989: 157)⁷ establece que la LIJ incluye toda “producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o lúdico, y como receptor al niño”. De este modo, la LIJ se entiende, ante todo, como Literatura y, además, se le atribuye la capacidad de despertar el interés de los niños y niñas, sus peculiares destinatarios (Colomer, 2011: 6)⁸.

Con respecto a la relevancia educativa de la LIJ, plantea Esther Ros García⁹:

La literatura infantil contribuye a la formación de la conciencia de las niñas/os, tanto en el sentido moral, como en el cognitivo y el afectivo. Potencian la atención, la escucha eficaz, la concentración, la memoria, el desarrollo de esquemas perceptivos y analíticos, el desarrollo de la comprensión verbal, la adquisición y el desarrollo de la sensibilidad estética, la imaginación, la ampliación del mundo de referencia, la capacidad de enfrentarse a situaciones diversas. La literatura infantil destinada a la infancia es un instrumento que les permite a niñas y niños construir su comprensión del mundo (2012/2013: 330).

Los textos literarios elegidos para esta prueba son los siguientes:

⁶ Muchos de los considerados clásicos juveniles fueron escritos para los adultos, pero, por diversos motivos, han pasado a formar parte de la cultura juvenil. En el caso de *Los viajes de Gulliver*, su autor, Jonathan Swift (Dublín, 1667) no pensó en los lectores jóvenes al escribir su obra. La obra fue creada para satirizar y criticar la sociedad de su tiempo y, en especial, a sus dirigentes. Es un ejemplo de “literatura ganada”, concepto por el cual algunas obras son apropiadas por los niños, al margen de las intenciones literarias de su autor, pero que responden a los gustos infantiles.

⁷ Cervera, J. (1989). En torno a la Literatura Infantil. *Cauce*, 12, 157-168.

⁸ Colomer, T. (2011). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. *CLIJ*, 24(240), 32-41.

⁹ Ros García, E (2012/2013). *El cuento infantil como herramienta socializadora de género*, *Cuestiones Pedagógicas*, 22, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 330.

- Para tercer año, un fragmento del cuento “El lapicito verde” de Susana Olaondo.
- Para cuarto año, un fragmento del cuento “El hechizo de Carol” de Marcelo Birmajer.
- Para quinto año, un fragmento de la novela “Matilda” de Roald Dahl.
- Para sexto año, un fragmento de la novela “Los viajes de Gulliver”, de Jonathan Swift.

Además, se incluyeron dos textos persuasivos de carácter transversal que son reseñas de novelas de aventuras de Julio Verne: una reseña sobre “Los hijos del capitán Grant” para tercero y cuarto; y otra sobre “La isla misteriosa” para quinto y sexto año.

A continuación se proponen los relatos que han sido seleccionados para esta prueba formativa 2020. Se analizarán distintos elementos narrativos para orientar el trabajo en el aula con estos textos. En cada apartado se considerará un aspecto de la narración que tiene una especial relevancia para el abordaje de los textos concretos. Sin embargo, se considera que estas reflexiones sobre cada elemento de la narración, que se asocian a uno o varios textos particulares, resultan extrapolables para el trabajo con otras narraciones.

Tercer año

El lapicito verde

(Fragmento)

Una noche, muy tranquilo, Paco dibujaba un libro para niños, hasta que llegó el momento de pintar. Buscaba y buscaba y no había caso, no encontraba los lápices de colores.

Paco era muy ordenado con sus materiales de trabajo, pero no tenía idea dónde podían estar o en qué lugar los había dejado.

Estaba tan cansado que casi no podía pensar. Sin embargo, en un momento de iluminación, recordó con horror que la semana anterior se los había prestado a un amigo.

Ciento cuarenta y tres ideas se cruzaron por su cabeza, pero como era un tipo muy ingenioso y no se achicaba así nomás, se le ocurrió hacer un libro que fuera todo en blanco y negro.

Primero dibujó con negro sobre blanco, después con blanco sobre negro, miró bien y pensó: “Si fuera para una revista de decoración, a lo mejor servía... pero no se parece en nada a un libro para niños. ¡Esto va a quedar aburridísimo!”

Por suerte recordó que tenía guardadas unas hojas de todos colores que podría usar para hacer los fondos. Y como era un tipo muy ingenioso y no se achicaba así nomás, empezó a dibujar cosas y animales que fueran en blanco y negro ya desde el nacimiento.

Dibujó un gato blanco, una luna, un ratón, un iglú, un pingüino...

También una vaca, una nube de tormenta, un pato, una oveja negra (que dicen que son bien bravas, pero esta le salió con cara de buena).

Dibujó una cebra, un oso panda y un perro dálmata. “Mmmmm... interesante”, pensó, “puede ser una buena idea y solo tengo que usar el blanco y el negro”.

Lo que ni se le ocurrió pensar fue lo que iba a pasar más tarde: el ratón empezó a correr al gato y el gato al perro... ¡NOOO! En realidad el perro empezó a correr al gato y el gato al ratón.

El lapicito verde, de Susana Olaondo
(Alfaguara, 2019)

Cuarto año

EL HECHIZO DE CAROL (Fragmento)

I

Verde fosforescente

A Joaquín le gustaba tocar el fondo de la piscina. Si caía una llave, un aro o un carné, se ofrecía primero para ir a buscarlo. Los domingos a la nohcecita, cuando ya no hacía calor, pedía permiso a sus padres y entraba a la piscina vacía de gente. Fue uno de esos domingos que encontró a Carol nadando en el fondo.

Vio una malla verde fosforescente y tragó agua del susto, pues estaba seguro de que no había nadie más que él en la piscina. La malla vestía a una chica, y los ojos de la chica también eran verde fosforescente.

Joaquín debió subir a la superficie porque necesitaba aire.

Trepó al borde y aguardó a que aquella chica extraña saliera. Pero así como no la había visto entrar, no la veía salir. “¡Se acalabró!”, pensó espantado, y se lanzó al rescate.

Cuando llegó al fondo, ella nadaba tranquilamente, pegada al piso. Joaquín le hizo señas con la mano y la chica le contestó con una sonrisa.

—Me llamo Carol— escuchó Joaquín, sin que la chica abriera la boca. De algún modo extraño, ella le estaba hablando.

—¿Quién sos?— pensó Joaquín.

—Soy una sirena de pileta— contestó ella sin hablar—, vivo de las cosas que la gente olvida en el fondo. Vendo anillos, vinchas y pulseras.

Extraído de *Hechizos de amor* de Marcelo Birmajer
(Santillana, 2001)

Quinto año

Matilda (Fragmento)

Al cumplir los tres años, Matilda ya había aprendido a leer sola valiéndose de los periódicos y revistas que había en su casa. A los cuatro, leía de corrido y empezó, de forma natural, a desear tener libros. El único libro que había en aquel ilustrado hogar era uno titulado *Cocina fácil*, que pertenecía a su madre. Una vez que lo hubo leído de cabo a rabo y se aprendió de memoria todas las recetas, decidió que quería algo más interesante.

—Papá —dijo—, ¿podrías comprarme algún libro?

—¿Un libro?— preguntó él—.¿Para qué quieres un libro?

—Para leer, papá.

—¿Qué demonios tiene de malo la televisión? ¡Hemos comprado un precioso televisor y ahora pides un libro! Te estás echando a perder, hija...

Entre semana, Matilda se quedaba sola en casa casi todas las tardes. Su hermano, cinco años mayor que ella, iba a la escuela. Su padre iba a trabajar y su madre se marchaba a jugar al bingo. La tarde del día en que su padre se negó a comprarle un libro, Matilda salió sola y se dirigió a la biblioteca pública. Al llegar, se presentó a la bibliotecaria, la señora Phelps. Le preguntó si podía sentarse un rato y leer un libro. La señora Phelps, algo sorprendida por la llegada de una niña tan pequeña y sola, le dio la bienvenida.

—¿Dónde están los libros infantiles, por favor? —preguntó Matilda.

—Están allí, en las estanterías más bajas —dijo la señora Phelps—. ¿Quieres que te ayude a buscar uno bonito con muchos dibujos?

—No, gracias —dijo Matilda—. Creo que podré arreglármelas sola.

A partir de entonces, todas las tardes, en cuanto su madre se iba al bingo, Matilda se dirigía a la biblioteca. El trayecto le llevaba diez minutos y le quedaban dos hermosas horas, sentada tranquilamente en un rincón acogedor, devorando libro tras libro. Cuando hubo leído todos los libros infantiles que había allí, comenzó a buscar alguna otra cosa.

La señora Phelps, que la había observado fascinada durante las dos últimas semanas, se levantó de su mesa y se acercó a ella.

—¿Puedo ayudarte, Matilda? —preguntó.

—No sé qué leer ahora —dijo Matilda—. Ya he leído todos los libros para niños.

—Querrás decir que has contemplado los dibujos, ¿no?

—Sí, pero también los he leído.

Bajó la vista hacia Matilda y la niña le devolvió la mirada.

—Algunos me han parecido muy malos —dijo Matilda—, pero otros eran bonitos. El que más me ha gustado ha sido *El jardín secreto*. Es un libro lleno de misterio. El misterio de la habitación tras la puerta cerrada y el misterio del jardín tras el alto muro.

La señora Phelps estaba estupefacta.

—¿Cuántos años tienes exactamente, Matilda? —le preguntó.

—Cuatro años y tres meses.

La señora Phelps se sintió más estupefacta que nunca, pero tuvo la habilidad de no demostrarlo.

—¿Qué clase de libro te gustaría leer ahora? —preguntó.

—Me gustaría uno bueno de verdad, de los que leen las personas mayores. Uno famoso. No sé ningún título.

La señora Phelps ojeó las estanterías, tomándose su tiempo. No sabía muy bien qué elegir. Su primera idea fue darle alguna novela de amor de las que suelen leer las chicas de quince años pero, por alguna razón, pasó de largo por aquella estantería.

—Prueba con este —dijo finalmente—. Es muy famoso y muy bueno. Si te resulta muy largo, dímelo y buscaré algo más corto y un poco menos complicado.

—*Grandes esperanzas* —leyó Matilda—. Por Charles Dickens. Me gustaría probar.

—Debo estar loca —se dijo a sí misma la señora Phelps, pero a Matilda le comentó—: Claro que puedes probar.

Durante las tardes que siguieron, la señora Phelps apenas quitó ojo a la niña sentada hora tras hora en el gran sillón del fondo de la sala, con el libro en el regazo. Se apenaba cuando llegaba el momento de acercarse y decirle: «Son las cinco menos diez, Matilda».



Extraído de *Matilda* de Roald Dahl

(Santillana, 2015)

Sexto año

LOS VIAJES DE GULLIVER

de JONATHAN SWIFT

(Fragmento)

El 15 de noviembre, que es el principio del verano en aquellas regiones, los marineros divisaron, entre la espesa niebla, una roca que reinaba a medio cable^[1] de distancia del barco; pero, el viento era tan fuerte que no pudimos evitar que nos arrastrase y estrellase contra ella.

Seis tripulantes, yo entre ellos, que habíamos lanzado el bote a la mar, maniobramos para apartarnos del barco y de la roca. Remamos, según mi cálculo, unas tres leguas, hasta que nos fue imposible seguir, exhaustos como estábamos ya por el esfuerzo sostenido mientras estuvimos en el barco. Así, nos entregamos a merced de las olas y, al cabo de una media hora, una violenta ráfaga del norte volcó el bote (...). En cuanto a mí, nadé empujado por viento y marea. A menudo alargaba las piernas hacia abajo, sin encontrar fondo; pero cuando estaba casi agotado y me era imposible luchar más, hice pie. Por entonces, la tormenta había amainado mucho.

Anduve cerca de una milla para llegar a la playa, lo que conseguí, según mi cuenta, a eso de las ocho de la noche. Después, avancé tierra adentro cerca de media milla, sin descubrir señal alguna de casas ni habitantes (...).

Me encontraba cansado en extremo y, con esto, más lo caluroso del tiempo y la media pinta de aguardiente^[2] que me había bebido al abandonar el barco, sentí que me ganaba el sueño. Me tendí en la hierba, que era muy corta y suave, y dormí más profundamente de lo que recordaba haber dormido en mi vida, y durante unas nueve horas, según pude ver, pues amanecía cuando me desperté.

Intenté levantarme, pero no pude moverme; me había echado de espaldas y me encontraba con los brazos y las piernas fuertemente amarrados a ambos lados del terreno, y mi cabello, largo y fuerte, atado del mismo modo. Asimismo, sentía varias delgadas ligaduras que me cruzaban el cuerpo desde debajo de los brazos hasta los muslos. Solo podía mirar hacia arriba; el sol empezaba a calentar y su luz me ofendía los ojos. Oía a mi alrededor un ruido confuso; pero la postura en que me encontraba solamente me dejaba ver el cielo.

Al poco tiempo sentí moverse sobre mi pierna izquierda algo vivo que, avanzando lentamente, me pasó sobre el pecho y me llegó casi hasta la barbilla; forzando la mirada hacia abajo cuanto pude, advertí que se trataba de una criatura humana cuya altura no llegaba a seis pulgadas^[3], con arco y flecha en las manos y carcaj a la espalda. En tanto, sentí que lo menos cuarenta de la misma especie, según mis conjeturas, seguían al primero. Estaba yo en extremo asombrado, y rugí tan fuerte, que todos ellos huyeron hacia atrás con terror (...).



[1] Cable, legua y milla son unidades para medir distancias.

[2] Media pinta de aguardiente corresponde a una jarra de bebida alcohólica.

[3] Seis pulgadas equivale, aproximadamente, a 15 centímetros.

La construcción del marco tempo-espacial y la organización de los acontecimientos

Todos los relatos se desarrollan en el tiempo y en el espacio, y en estas coordenadas el narrador organiza una serie de acontecimientos que involucran a los personajes con sus distintas voces. De acuerdo a lo anterior, las narraciones utilizan algunos procedimientos para la creación del texto:

- Manipulación del espacio
- Manipulación del tiempo
- Presencia de un narrador
- Presencia de personajes y acontecimientos¹⁰

Particularmente, en “El lapicito verde” es importante orientar a los niños para identificar la serie de acontecimientos en relación con las coordenadas tempo-espaciales. Para eso, es fundamental la observación de los verbos conjugados en pasado (en los distintos tiempos verbales: Pretérito Imperfecto, Pretérito Perfecto Simple y Pretérito Pluscuamperfecto) y los marcadores temporales (por ejemplo, “Una noche”, “la semana anterior”, “en un momento de iluminación”) a través de preguntas orientadoras que permitan organizar los eventos para una recomposición del tiempo de la historia. De esa forma, los niños pueden ordenar los eventos que ocurrieron en torno al nudo del relato: el momento en que Paco se decidió a pintar el libro para niños.

La identificación de la temporalidad es una clave para este ordenamiento de los acontecimientos: el Pretérito Imperfecto (*dibujaba... buscaba... (no) encontraba... era... etc.*) sirve para expresar acciones ocurridas en el pasado, enfocándose, no en su principio o en su final, sino en una parte del proceso, en su naturaleza cíclica o en su naturaleza continuada. Por eso, este tiempo verbal da el trasfondo contextual de la narración y describe las características del personaje (“*Paco era muy ordenado, pero no tenía idea dónde podían estar (...) no se achicaba así nomás*”).

En cambio, el Pretérito Perfecto Simple pone de manifiesto hechos puntuales y no describe el proceso de su existencia. Por eso es el tiempo que “mueve” la narración, es decir, hace avanzar el relato. Permite entonces contar los hechos y acciones como algo singular, no como costumbres. Hechos únicos que ocurrieron en el pasado, y que se organizan en una secuencia de acciones determinantes para la historia: “(*...*) **llegó** (*el momento de pintar*)... **recordó** con horror... **se le ocurrió** (*hacer un libro*)”.

El Pretérito Pluscuamperfecto es otra clave para poder organizar los acontecimientos. Si bien la historia está narrada en pasado, es importante diferenciar diversos planos temporales. Todos los acontecimientos ocurren en el pasado, pero no todas las acciones se dan al mismo tiempo. Es importante poder identificar los distintos momentos del pasado: por ejemplo, en este cuento se dice que “Paco era muy ordenado con sus materiales de trabajo, pero no tenía idea (...)”

¹⁰ Alfonzo, L. y García, E. *Curso y manual de literatura. Introducción a la práctica y al pensamiento literario*, Ed. Fin de Siglo, Montevideo, 2018.

en qué lugar los **había dejado**”, o “Recordó con horror que la semana anterior se los **había prestado** a un amigo”. A través de estos ejemplos se puede ver que el Pretérito Pluscuamperfecto indica que una acción pasada ocurrió con anterioridad a otra acción también pasada. En este último caso, este tiempo verbal permite que los niños entiendan por qué Paco no contó con sus colores cuando decidió pintar su libro para niños y por qué finalmente decide que su libro “fuera todo en blanco y negro”.

Por su parte, los marcadores temporales son otra herramienta fundamental en la organización de la secuencia de los acontecimientos. En este cuento los marcadores “Una noche”, “la semana anterior”, “en un momento de iluminación” “más tarde” organizan los eventos y ayudan a comprender la lógica de los acontecimientos.

A modo de ejemplo, en el siguiente ítem de lectura inferencial es necesario reconocer los diversos planos temporales en el pasado para inferir información sobre la causa de la complicación del relato.

	LEC 2416		
TÍTULO	El lapicito verde, por qué no tiene los colores		
OBJETIVO	Inferir información sobre la causa de la complicación del relato.		
COMPETENCIA	Construcción de significado		
PROCESO	Lectura inferencial		
PERFIL DE EGRESO	Reconocer el tema del párrafo o del enunciado.		
<p>Paco no encontraba los lápices de colores porque</p> <p>A) los tenía un amigo.</p> <p>B) los había perdido.</p> <p>C) los tenía guardados.</p> <p>D) los había escondido.</p>			
Código	Texto	Crédito	Justificación
A	los tenía un amigo.	1,00	Infiere información a partir de lo dicho en el tercer párrafo: "Recordó con horror que la semana anterior se los había prestado a un amigo".
B	los había perdido.	0,00	Relaciona con información que se presenta como una posibilidad, dado que en los dos primeros párrafos se relata la búsqueda de los lápices.
C	los tenía guardados.	0,00	Relaciona con información posible dado que en el segundo párrafo se relata la búsqueda de los lápices y el olvido de dónde los había puesto: “no tenía idea dónde podían estar o en qué lugar los

			había dejado”.
D	los había escondido.	0,00	Relaciona con información posible en relación a la pérdida de los lápices: “no tenía idea dónde podían estar o en qué lugar los había dejado”.

Otro aspecto que se puede observar, vinculado a la temporalidad, es la causalidad de los hechos. Observar el orden en que se sucedieron los hechos permite comprender cuál es la causa de determinado suceso, elemento clave para comprender el argumento de un relato. En el siguiente ítem, asociado a *Los viajes de Gulliver*, se propone que el estudiante reconozca información en el primer párrafo del texto para inferir una relación causal.

	LEC 2428
TÍTULO	Los viajes de Gulliver, motivo.
OBJETIVO	Vincular información ubicada en distintos lugares del texto para inferir una relación causal.
COMPETENCIA	Construcción de significado
PROCESO	Lectura inferencial
PERFIL DE EGRESO	Relacionar información utilizando inferencias textuales y lógicas.

7. ¿Cuál es el motivo del naufragio del barco?

- A) Los marineros perdieron el control del barco porque estaban muy cansados.
- B) El viento y la marea empujaron al bote pequeño contra el barco.
- C) La roca estaba muy cerca y el viento estrelló el barco contra ella.
- D) La playa estaba muy lejos y los marineros no tenían fuerza para remar.

Código	Texto	Crédito	Justificación
A	Los marineros perdieron el control del barco porque estaban muy cansados.	0,00	No vincula los elementos que provocan el naufragio: el fuerte viento y la roca. Atribuye el naufragio al estado físico de los marineros, debido a menciones que aparecen en varias partes del texto: “exhaustos como estábamos”, “esfuerzo sostenido”, “estaba casi agotado y me era imposible luchar más”, “Me encontraba cansado en extremo”.
B	El viento y la	0,00	

	marea empujaron al bote pequeño contra el barco.		Identifica información local sobre el bote: “Seis tripulantes, yo entre ellos, que habíamos lanzado el bote a la mar, maniobramos para apartarnos del barco y de la roca”. Confunde el orden de los sucesos: el bote se lanza al mar después del naufragio del barco.
C	La roca estaba muy cerca y el viento estrelló el barco contra ella.	1.00	Identifica los elementos vinculados que provocan el naufragio: “los marineros divisaron, entre la espesa niebla, una roca que reinaba a medio cable de distancia del barco; pero, el viento era tan fuerte que no pudimos evitar que nos arrastrase y estrellase contra ella”.
D	La playa estaba muy lejos y los marineros no tenían fuerza para remar.	0.00	Responde desde una interpretación personal: la falta de fuerza y la lejanía de la costa. Confunde el orden de los sucesos: cuando los marineros están en el bote remando ya había ocurrido el naufragio del barco.

La construcción de los personajes en la narración

La “vida” del personaje se desarrolla en un tiempo y en un espacio, en un orden de sucesos en el mundo de la ficción que está impartido por un narrador, que dispone esa sucesión de acontecimientos. La aparente autonomía del personaje es ilusoria. Como plantea Fernando Sánchez Alonso “el personaje simula ser capaz de tomar sus propias decisiones al margen del narrador porque este así se lo consiente”¹¹ (1993: p. 85).

Para volver creíbles las peripecias del personaje, el narrador necesita caracterizarlo de tal forma que el lector acepte el pacto ficcional que le propone. Esto es posible mediante distintos mecanismos que varían según la extensión del género (por ejemplo, el cuento requiere una síntesis superior con relación a la novela que cuenta con la posibilidad del desarrollo extenso del carácter de un personaje).

¿Qué procedimientos existen para caracterizar un personaje? El más simple es la descripción, según diferentes modalidades, tales como la descripción de los rasgos físicos, del modo de hablar, de los afectos y pasiones, de las costumbres y del linaje o genealogía. De todas estas modalidades, las reflexiones de Mijail Bajtín en “Teoría y estética de la novela” destacan el lugar especial que juega la voz en la

¹¹ Sánchez Alonso, *Didáctica*. 10. Servicio de Publicaciones UCM. Madrid, 1993 p.79-105.

construcción del personaje: el autor ruso considera que lo fundamental del personaje es su forma de hablar, ya que emplea un sociolecto determinado, lo que a menudo hace que se convierta en portavoz de la comunidad a la que pertenece y esto potencia la verosimilitud del relato. La novela, según Bajtín, se caracteriza por su dialogismo: en el interior del relato convive una pluralidad de voces, y el cometido del narrador, en última instancia, no es otro que el de orquestar ese microcosmos sin dar lugar a interferencias¹² (Bajtín, 1991: 115-117).

Cabe destacar que estas modalidades son optativas, están a disposición del autor, y según su intención puede utilizarlas o no:

El novelista, si lo desea, puede acceder a la conciencia del personaje y revelarnos sus pensamientos, sus pasiones, sus anhelos, etc. De este modo el personaje es susceptible de ser comprendido en su totalidad, tanto en su aspecto externo como en el interno (Sánchez Alonso, 1993: 86).

Otro aspecto interesante sobre la caracterización es que puede ser «resumida» o «escenificada», como plantea Fernando Sánchez Alonso (1998, p.100). La primera consiste en que el narrador nos muestre desde el principio qué clase de “persona” es el personaje. Este procedimiento, generalmente ubicado al comienzo del relato, consiste en que el narrador acumule pormenores tanto físicos como psicológicos que permitan rápidamente su identificación y justifiquen no solo su conducta ulterior, sino también las relaciones con los demás personajes.

La caracterización «escenificada» implica que el narrador deja actuar al personaje y el lector debe extraer sus rasgos según progresa el discurso narrativo. Aquí importa el valor de sugerencia que poseen los datos, puesto que el narrador deja “vivir” al personaje, por lo tanto es el lector quien tiene que participar activamente realizando inferencias a lo largo de la obra para comprender la naturaleza del personaje.

En “Los viajes de Gulliver” el narrador en primera persona es el protagonista Gulliver. Esto es identificable desde el primer párrafo del texto mediante la observación de la persona gramatical de los verbos conjugados y el uso de pronombres personales de primera persona: por ejemplo, “pero el viento era tan fuerte que no pudimos evitar que nos arrastrase y estrellase contra ella. Seis tripulantes, yo entre ellos, que habíamos lanzado el bote al mar, maniobramos para apartarnos del barco y de la roca”.

Esta doble condición de narrador-personaje exige del lector una atenta lectura para descubrir cuáles son sus rasgos de carácter. El narrador-personaje es un ejemplo de caracterización “escenificada”, puesto que es el lector quien va interpretando, a partir de la voz narrativa, las condiciones de existencia del protagonista. Evidentemente, esta doble condición implica que el estudiante active distintos procesos de lectura para configurarlo. En ese sentido, la construcción del personaje-narrador propone un desafío para su interpretación por parte del alumno.

En “El hechizo de Carol” el narrador pone en escena dos personajes: Joaquín y la sirena Carol. La construcción de los personajes se logra mediante la escenificación gradual de los caracteres a través de la voz narrativa, que utiliza diferentes

¹² M Bajtín, *Teoría y estética de la novela*, Madrid, Taurus, 1991, 115-117.

modalidades para construirlos, así como a través del estilo directo (la presencia de la voz de los personajes).

Los datos que se ofrecen para construirlos necesitan la interpretación y la realización de inferencias por parte del lector. De esa forma, progresivamente, el lector va armando los caracteres y se va apropiando de los personajes. Por ejemplo, en el primer párrafo los personajes son presentados a través de sus nombres propios de forma abrupta, y a medida que avanza la narración esos nombres se constituyen y se encarnan en personajes, a través de la descripción progresiva. Con respecto a Carol, recién en el último párrafo se dice que es “una sirena de pileta”.

El narrador presenta una breve descripción física de Carol (“los ojos de la chica (...) eran verde fosforescente”), así como de las costumbres del chico que permiten inferir su carácter solitario, curioso y audaz (“A Joaquín le gustaba tocar el fondo de la piscina (...) los domingos (...) entraba a la piscina vacía de gente”).

Las palabras de los personajes constituyen otro centro de interés para configurarlos: “Soy una sirena de pileta (...) vivo de las cosas que la gente olvida en el fondo. Vendo anillos, vinchas y pulseras”. El estilo directo vuelve más creíble y más cercana a Carol, este personaje fantástico que se acerca afectivamente al lector mediante su palabra simple, llana y cargada de realismo.

En “Matilda”, el estilo directo gana especial relevancia. En este fragmento se puede observar la importancia del diálogo entre la niña y la bibliotecaria para comprender quiénes son los personajes. Se podría decir que las voces de los personajes son ventanas a los caracteres. La palabra de Matilda es clave para entender que estamos frente a una niña con una profunda sensibilidad y una enorme curiosidad: “El que más me ha gustado ha sido *El jardín secreto*. Es un libro lleno de misterio. El misterio de la habitación tras la puerta cerrada y el misterio del jardín tras el alto muro”. Las reflexiones que se desprenden de sus palabras muestran su rico mundo interior, en conflicto con un mundo familiar que no la entiende ni la conoce, tal como se desprende de las palabras del padre: “¿Para qué quieres un libro?”

Otro ejemplo bien claro donde se hace evidente el potencial del discurso directo es en la voz del padre de Matilda, que se muestra por entero mediante pocas palabras. El narrador no necesita presentarlo, solo basta dejarlo hablar para que el lector comprenda su carácter y su limitado mundo interior: “¡Hemos comprado un precioso televisor y ahora pides un libro! Te estás echando a perder, hija...”.

Como se puede apreciar en el siguiente ítem de lectura literal, es necesario que el alumno repare en la voz del personaje para recuperar la información: descubrir la motivación de la protagonista para leer es una clave para comprender el carácter de la niña.

ÍTEM	LEC 2423
TÍTULO	Matilda, libros.
OBJETIVO	Identificar una evaluación del personaje protagonista en un discurso directo.
COMPETENCIA	Construcción de significado
PROCESO	Lectura literal
PERFIL DE EGRESO	Localizar información en un lugar del texto.

Para Matilda, ¿cuáles son los libros buenos de verdad?

- A) Los libros de cocina.
- B) Los libros de amor.
- C) Los libros escritos para adultos.
- D) Los libros escritos para niños.

Código	Texto	Crédito	Justificación
A	Los libros de cocina.	0,00	Recupera información presente en el primer párrafo referida a la lectura de un libro de cocina. No repara en que es el único libro de su hogar y por esa razón lo lee: “El único libro que había en aquel ilustrado hogar era uno titulado Cocina fácil, que pertenecía a su madre. Una vez que lo hubo leído de cabo a rabo y se aprendió de memoria todas las recetas, decidió que quería algo más interesante”.
B	Los libros de amor.	0,00	Recupera información que no atiende las preferencias de lectura de Matilda. Fija la atención en el pasaje citado, tal vez relacionando con sus intereses personales por este tema: “La señora Phelps ojeó las estanterías (...). Su primera idea fue darle alguna novela de amor de las que suelen leer las chicas de quince años pero, por alguna razón, pasó de largo por aquella estantería”.
C	Los libros escritos para adultos.	1,00	Localiza información referida a las preferencias de lectura de Matilda: “—Me gustaría uno bueno de verdad, de los que leen las personas mayores. Uno famoso. No sé ningún título”. Comprende que “adultos” es un sinónimo textual de “personas mayores”, proceso necesario para resolver este ítem de lectura literal.
D	Los libros escritos para niños.	0,00	Presta atención a las lecturas iniciales de Matilda en la biblioteca, pero no a sus preferencias explicitadas en el texto. Tiene en cuenta que Matilda es una niña y supone que por ese motivo prefiere leer libros para niños.

El lenguaje en el texto literario

En la literatura, arte de la palabra, el lenguaje en sí mismo y en su materialidad gana una relevancia evidente. La obra literaria pone en primer plano los valores rítmicos, los juegos combinatorios que posibilita la sintaxis, la polisemia verbal, entre otros fenómenos. A principios del SXX, los formalistas rusos, fundadores de la moderna teoría literaria, sostuvieron que “la lengua poética se separa de la común por la perceptibilidad de su construcción, favorecida por los procedimientos obrados por el lenguaje” (Marchese y Forradellas, 2007: p. 230). Posteriormente, Roman Jakobson¹³ señaló que el lenguaje cumple diversas funciones, entre ellas la función poética, en la que el mensaje llama la atención sobre sí mismo. A partir de sus reflexiones, si bien plantea que la función poética domina en la obra literaria, enfatiza que no es exclusiva del arte verbal, sino todo lo contrario:

(...) la función poética no puede estudiarse con efectividad si se la aparta de los problemas generales del lenguaje o, por otra parte, el análisis de este requiere una consideración profunda de su función poética. Cualquier intento encaminado a reducirla a poesía o viceversa, constituiría una forma engañosa de simplificar las cosas al máximo. Esta función no es la única que posee el arte verbal, pero sí es la más sobresaliente y determinante, mientras que en el resto de las actividades verbales actúa como constitutivo subsidiario y accesorio (Jakobson, 1983: p. 37-38).

En la actualidad se piensa que no existe una lengua literaria distinta de la común. Sin embargo, es importante señalar aquí que el hecho de no hablar de lengua literaria artística como un fenómeno que puede ser definido unitariamente, no significa renunciar al análisis y la interpretación del lenguaje en las obras concretas. Las orientaciones del docente para abordar la función poética son fundamentales para profundizar la comprensión de los textos, para captar la intencionalidad asentada en la expresión verbal, para reflexionar sobre los efectos estéticos y expresivos que producen las figuras y los procedimientos verbales, para ayudar al alumno en el descubrimiento del placer del texto y el disfrute del lenguaje en sus propios términos.

A modo de ejemplo, en “El hechizo de Carol”, el narrador dice que “la malla vestía a una chica”. Este sintagma es interesante porque propone una sorpresa en el plano semántico (la noción convencional que el lector espera es “La chica vestía una malla”). De esta forma se le da a la vestimenta del personaje un rasgo humano, mediante la animación de la malla. Tal recurso puede relacionarse con el carácter fantástico del personaje, ya que Carol es una sirena de piletta con una morfología diferente a la de un ser humano.

La función poética en *Los viajes de Gulliver* se despliega en varias direcciones y genera efectos expresivos diversos en el lector que entra en contacto con esta obra clásica de la literatura infantil y juvenil. A modo de ejemplo, el mensaje llama la atención sobre sí mismo en expresiones como “una roca que reinaba a medio cable...”, “sentí que me ganaba el sueño” o “su luz me ofendía los ojos”.

¹³ Disponible en <https://url2.cl/FsMmr>

Es importante señalar que esta novela tiene un particular sabor para el lector actual debido a la distancia histórica con su contexto de producción original. Esta distancia histórica con la recepción actual se observa en los giros del lenguaje y dan la tónica arcaizante que se siente frente a este texto (como la locución adverbial “a merced de”). Sin embargo, estos rasgos no deberían operar como un impedimento para llevar textos del pasado a la clase, sino que suponen un desafío para que el lenguaje no se vuelva un obstáculo.

La relación de las palabras con su contexto de funcionamiento es un camino muy importante para que el estudiante identifique los significados necesarios para integrar el vocabulario al sentido del texto. En relación con este tema, en el siguiente ítem de lectura, el objetivo de la actividad propone inferir el significado de una locución adverbial en el texto. Para ello es importante que el estudiante relacione información y comprenda la lógica de la acción narrativa.

	LEC 2429
TÍTULO	Los viajes de Gulliver, olas.
OBJETIVO	Inferir el significado de una locución adverbial en el texto.
COMPETENCIA	Construcción de significado
PROCESO	Lectura inferencial
PERFIL DE EGRESO	Relacionar información utilizando inferencias textuales y lógicas.

8. “Así, nos entregamos a merced de las olas y, al cabo de una media hora, una violenta ráfaga del norte volcó la barca (...)”.

En este fragmento, la expresión subrayada sugiere que los marineros

- A) se dejaron llevar por las olas.
- B) podían dominar las olas.
- C) podían nadar en las olas.
- D) se decidieron a enfrentar las olas.

Código	Texto	Crédito	Justificación
A	se dejaron llevar por las olas.	1,00	Infiere correctamente el significado de la locución adverbial en el texto. Entiende que la expresión significa que se encuentran en manos de las olas.
B	podían dominar las olas.	0,00	No infiere correctamente el significado de la expresión. Entiende que los tripulantes, a

			pesar de todo, pudieron dominar las olas.
C	podían nadar en las olas.	0,00	No infiere correctamente el significado de la expresión. Fija la atención en la experiencia del narrador protagonista y entiende que pudo nadar a partir de información explícita en otro lugar del texto: “En cuanto a mí, nadé empujado por viento y marea”.
D	se decidieron a enfrentar las olas.	0,00	No infiere correctamente el significado de la expresión. Interpreta que la locución adverbial se refiere a que se estaban enfrentando a las olas del mar.

A modo de cierre

Algunas puntualizaciones son necesarias para comprender el alcance de esta propuesta. La primera tiene que ver con la creación de una prueba formativa sobre textos literarios con ítems cerrados. Esto supone poner un límite al potencial interpretativo de la literatura, que siempre ofrece a los distintos lectores múltiples posibilidades de lectura y de caminos de interpretación.

Evidentemente, las posibilidades del trabajo con el texto literario no se agotan de ninguna forma con esta batería de actividades. Esta prueba pretende colaborar con el trabajo autónomo del docente en el aula en su particular contexto. Cada docente, en la medida en que se apropie de los textos y las actividades propuestas, podrá potenciar y orientar otras lecturas que estos textos posibilitan y que no están contempladas en esta propuesta. Por otra parte, los insumos teóricos que se proponen aquí pretenden brindar algunas orientaciones que colaboren con el docente en la búsqueda de textos nuevos y en el trabajo con diversos géneros narrativos. En este sentido, la prueba puede resultar un desafío estimulante para la planificación en el Área de Conocimiento Artístico.

La segunda puntualización tiene que ver con la selección de los textos que se presentan en esta oportunidad. No se siguió de manera estricta el canon de los textos literarios infantiles y juveniles, sino que se tuvieron en cuenta tanto algunos de los textos clásicos (como “Los viajes de Gulliver” y “Matilda”) como otros del entorno rioplatense (“El hechizo de Carol” y “El lapicito verde”), teniendo en cuenta la accesibilidad y la cercanía de estos textos al lector infantil.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Educación Primaria, *Programa de Educación Inicial y Primaria Año 2008*, Rosgal: Montevideo, 2009.
- Alfonzo, Laura y García, Elizabeth, *¿Qué es comprender un discurso cuando ese discurso es un texto literario?* En Revista Convocación, número 5, pp 21-25, 2011.
- Alfonzo, Laura y García, Elizabeth, *Curso y manual de literatura. Introducción a la práctica y al pensamiento literario*, Ed. Fin de Siglo: Montevideo, 2018.
- Alvarado, Maite (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Flacso/Manantial, Bs. As. 2001.
- Authier-Revuz, Jacqueline, *Detenerse ante las palabras. Estudios sobre la enunciación*. Fundación de Cultura Universitaria: Montevideo, 2011.
- Bajtín, Mijaíl, *Teoría y estética de la novela*, Taurus: Madrid, 1991.
- Barthes, Roland, *Introducción al análisis estructural del relato*, Editorial Tiempo Contemporáneo: Buenos Aires, 1972.
- Birmajer, Marcelo, *Hechizos de amor*, Santillana: Buenos Aires, 2001.
- Bombini, Gustavo, “La literatura en la escuela”, en Alvarado, Maite (coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*, Flacso/Manantial: Bs. As, 2001.
- Cervera, Juan, “En torno a la Literatura Infantil”, *Cauce*, 12, 1989, pp 157-168.
- Colomer, Teresa, “La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura”, *CLIJ*, 24(240), 2011, pp 32-41.
- Dahl, Roald, *Matilda*, Santillana: Buenos Aires, 2015.
- Del Fresno Fernández, Mercedes, “*Matilda*, Realismo y sátira en la obra de Dahl”. *Didáctica. Lengua y Literatura* 2009, vol. 21, pp 143-155
- De Diego, José Luis, “Literatura y educación: la novela de aprendizaje. Arrabal N°5-6, 2007, pp 293-298.
- Jakobson, Roman, “Lingüística y poética”, en *Lingüística y poética*. Estudio preliminar de Francisco Abad, Cátedra: Barcelona, 1983, pp. 27-75.
- Marchese, Angelo y Forradellas, Joaquín, *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*, Ariel: Barcelona, 2007.
- Massat, Elena y Alvarado, Maite, “El tesoro de la juventud”, en *La voz del otro, Homenaje a Enrique Pezzoni*, Filología XXIV: 1-2, Bs As 1989, pp 41-42.
- Nobile, Angelo, *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*, Editorial Morata: Madrid, 2007.
- Olaondo, Susana, *El Lapicito Verde*, Alfaguara: Montevideo, 2019.
- Origgi, Alicia, “La construcción del Yo narrativo en “Stefano”, de María Teresa Andruetto”, disponible en <https://url2.cl/RaLQy>
- Ros García, Ester, “El cuento infantil como herramienta socializadora de género”, *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 2012/2013, Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp 329-350.
- Rosenblatt, Louise, *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1978.

Sánchez Alonso, Fernando, *Didáctica*, 10, Servicio de Publicaciones UCM. Madrid, 1993, pp 79-105.

Swift, Jonathan, *Los viajes de Gulliver*, Penguin Random House Clásicos: Madrid, 2019.

Todorov, Tzvetan, *Introducción a la literatura fantástica*, Ed. Premia: México, 1981.

Tabla de textos. Pruebas de lectura 2020

	TEXTO NARRATIVO LITERARIO (PROPIO DEL GRADO)	TEXTO PERSUASIVO (TRANSVERSAL)
3°	<i>EL LAPICITO VERDE</i> (FRG. DE CUENTO) 4 ÍTEMS	RESEÑA DE <i>LOS HIJOS DEL CAPITÁN GRANT</i> 6 ÍTEMS
4°	<i>EL HECHIZO DE CAROL</i> (FRG. DE CUENTO) 4 ÍTEMS	
5°	<i>MATILDA</i> (FRG. DE NOVELA) 4 ÍTEMS	RESEÑA DE <i>LA ISLA MISTERIOSA</i> 6 ÍTEMS
6°	<i>LOS VIAJES DE GULLIVER</i> (FRG. DE NOVELA) 4 ÍTEMS	