

LENGUA, LITERATURA Y TIC

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Autoridades

Cristina Fernández de Kirchner

Presidenta de la Nación

Jorge Milton Capitanich

Jefe de Gabinete de Ministros

Alberto Sileoni

Ministro de Educación

Diego Bossio

Director Ejecutivo de ANSES y Presidente del Comité Ejecutivo del
Programa Conectar Igualdad

Silvina Gvirtz

Directora General Ejecutiva del Programa Conectar Igualdad

Lengua y literatura y TIC : orientaciones para la enseñanza /
Ana Siro ... [et.al.] ; con colaboración de María Elena Rodríguez ; coordinado
por María Elena Cuter y Ana Siro. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :
ANSES, 2014.
E-Book.

ISBN 978-987-45744-0-4

1. Lengua y Literatura. 2. Pedagogía. 3. Tecnología de la Información y las
Comunicaciones. I. Siro, Ana II. María Elena Rodríguez, colab. III. Cuter, María Elena,
coord. IV. Siro, Ana, coord.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 19/12/2014

**Este material ha sido producido por el Equipo de Lengua y Literatura
del Plan Escuelas de Innovación de la Dirección de Comunicación y
Contenidos del PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD de ANSES.**

Coordinación General del Plan Escuelas de Innovación
Romina Campopiano

Coordinación autoral
María Elena Cuter y Ana Siro

Autores
Ana Siro, María Elena Cuter, Alejandro Gomez Ferrero, Vanina Estévez, Martín
Broide y Javier Maidana

Colaboradores
Valeria García, Celeste Iturralde, Lucía Folcini y Verónica Zorzano

Asesoría lingüística
María Elena Rodríguez

Equipo de desarrollo editorial

Coordinación general
Cecilia Eva Beloqui y Magdalena Soloaga

Edición, corrección y diseño
Teresita Valdettaro

Diseño de tapa
Alan Grinberg

El presente documento se puede reproducir total o parcialmente sin autorización previa del Comité Ejecutivo del PROGRAMA siempre que se indique la fuente y no se haga un uso del mismo que se desvíe de los fines educativos para los cuales fue concebido. Las áreas técnicas y operativas a cargo de la ejecución del PROGRAMA son responsables de la producción, diseño y selección de los contenidos.

Estimados profesores y profesoras:

En las últimas décadas, la revolución tecnológica ha generado cambios en el modo de relacionarnos, de comunicarnos y de aprender que requieren el desarrollo de competencias y habilidades complejas. Es en este escenario global que el Programa Conectar Igualdad fue creado, a instancias de la presidenta de la Nación Cristina Fernández de Kirchner, como una política de inclusión de tecnología que, en sus cuatro años, logró sobrepasar las paredes de la escuela. Hemos logrado en este tiempo ampliar las posibilidades de desarrollo social de los argentinos y avanzamos hacia la construcción de una ciudadanía con igualdad de oportunidades.

Conectar Igualdad se planteó dos grandes objetivos: garantizar el derecho al ejercicio pleno de la ciudadanía y el acceso de todos los jóvenes a las tecnologías para eliminar la brecha digital (“Justicia Social”), y garantizar el derecho a una educación de calidad (“Justicia Educativa”). Para colaborar en el logro de estas metas, el plan de capacitación docente de ANSES, Escuelas de Innovación, elaboró una serie de eBooks de trabajo que sirven de orientación para la gestión y enseñanza con TIC, y para brindar apoyo a las prácticas cotidianas de las instituciones escolares.

Sabemos que integrar las TIC a la enseñanza es un desafío. Por eso, este material les ofrece a los docentes orientaciones y estrategias de enseñanza que permiten integrar las TIC en el aula, permitiendo clases más dinámicas y poniendo a los estudiantes en situación de generar distintas perspectivas y una nueva relación con el conocimiento. Para que esto suceda, el rol del docente es fundamental. Si bien los alumnos pueden tener cierto manejo de la tecnología, el contenido, la planificación y la organización crítica del contenido es tarea del docente.

Todas las propuestas que se ofrecen han sido probadas y validadas con profesores de distintas localidades del país. Las experiencias que se proponen están sustentadas y en permanente diálogo con el enfoque didáctico/curricular de cada área disciplinar. Lo que buscamos es alentar, a través de algunas propuestas concretas, el uso de las TIC y así fortalecer la enseñanza y el aprendizaje.

Invitamos a los docentes a animarse, a probarlas, a modificarlas, a resignificarlas. Introducir nuevas estrategias genera incertidumbre, por eso queremos acompañarlos en ese desafío.

Ustedes son los grandes protagonistas del cambio educativo, y por eso queremos acompañarlos día a día en la gran tarea que desarrollan. Estamos convencidos que la utilización de las tecnologías en sus clases serán importantes herramientas en este desafío.

Los saludo muy cordialmente,



Diego Bossio
Director Ejecutivo
ANSES

LENGUA, LITERATURA Y TIC

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Índice

PALABRAS INICIALES	10
INTRODUCCIÓN GENERAL	12
FUNDAMENTOS PARA EL USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	17
LA INCLUSIÓN DE LAS TIC: ENTRE LA ATRACCIÓN Y LA INQUIETUD	21
PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y TIC	23
PROPUESTA DE ENSEÑANZA N.º 1: UN PROYECTO LITERARIO MULTIMEDIA E HIPERTEXTUAL DISEÑADO COMO SITIO WEB: LA ODISEA	26
¿POR QUÉ <i>LA ODISEA</i> ?	27
EL PROYECTO DE ENSEÑANZA DISPONIBLE EN LA WEB	29
MODALIDADES <i>ON LINE</i> Y <i>OFF LINE</i> DEL PROYECTO	34
LA LECTURA EN EL PROYECTO <i>LA ODISEA</i>	35
LA INMERSIÓN EN LA OBRA A TRAVÉS DE UNA ENTRADA MULTIMEDIA	36
DIVERSAS FORMAS DE LEER <i>LA ODISEA</i>	40
PRÁCTICAS DE ESTUDIO QUE CONTRIBUYEN A PROFUNDIZAR LO LEÍDO	47
LA ESCRITURA EN EL PROYECTO <i>LA ODISEA</i>	53
LA ESCRITURA, LAS TIC, LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE Y EL TRABAJO EN CASA	59
LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y LOS CONTENIDOS DE LENGUA Y LITERATURA	61
LA ORALIDAD EN EL PROYECTO <i>LA ODISEA</i>	69
LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL INTERCAMBIO ENTRE LECTORES	73
LA REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE EN EL PROYECTO <i>LA ODISEA</i>	77
REFLEXIÓN SOBRE EXPRESIONES CALIFICATIVAS	82
REFLEXIÓN SOBRE LA INTERTEXTUALIDAD Y EL HUMOR	86
Posibles intervenciones y argumentos del docente durante el análisis de la intertextualidad	91
REFLEXIÓN SOBRE LAS RESEÑAS LITERARIAS	92
	98
PROPUESTA DE ENSEÑANZA N.º 2: EL CORRECTOR ORTOGRÁFICO Y GRAMATICAL EN LA REFLEXIÓN SOBRE EL LENGUAJE	98
PROPÓSITOS DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA	99
MOMENTOS DE LA SECUENCIA DE ENSEÑANZA	99
TIPOS DE ERROR Y OPCIONES DE CORRECCIÓN	103
ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE ERROR RESALTADOS EN <i>MICROSOFT OFFICE WORD 2007</i>	104
Las palabras desconocidas para el diccionario	108
Los errores de acentuación	111
Los errores gramaticales	112
Los errores ortográficos literales	117
Las separaciones entre palabras	118

Algunas conclusiones	121
POSIBLES INTERVENCIONES Y ARGUMENTOS DEL DOCENTE DURANTE EL ESPACIO DE REFLEXIÓN	122
EL DESAFÍO DE ESTA PROPUESTA DE ENSEÑANZA EN LA SECUNDARIA	127
LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN LAS AULAS	129
REFLEXIONES DIDÁCTICAS VINCULADAS CON EL PROYECTO <i>LA ODISEA</i>	130
REFLEXIONES DIDÁCTICAS VINCULADAS CON LA SECUENCIA SOBRE EL CORRECTOR ORTOGRÁFICO Y GRAMATICAL	136
ALGUNOS COMENTARIOS	148
EL LUGAR DE LAS TIC EN EL DESARROLLO DE LAS PROPUESTAS	149
REFLEXIONES FINALES	151
ANEXO 1	153
RESEÑA SOBRE <i>HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL</i> : TRANSCRIPCIÓN PARA TALLER CON ERRORES INTENCIONALES	153
ANEXO 2	154
ANÁLISIS DE TIPOS DE ERROR RESALTADOS EN <i>OPEN OFFICE WRITER 4.1</i>	154
Las palabras desconocidas para el diccionario	157
Los errores de acentuación	158
Los errores ortográficos literales	159
Las separaciones entre palabras	160
Algunas conclusiones	162
ANEXO 3	163
UBICACIÓN DE HERRAMIENTAS EN DIFERENTES PROCESADORES DE TEXTOS: <i>OPEN OFFICE WRITER 4.1, LIBRE OFFICE WRITER 3, MICROSOFT OFFICE WORD 2007</i>	163
Ubicación del corrector ortográfico y gramatical en la barra de herramientas	164
Ubicación del selector de idioma del corrector	165
Ubicación del cuadro de sugerencias y de las opciones del corrector	166
BIBLIOGRAFÍA CITADA	167

Palabras iniciales

Estimad@s profesor@s:

Este documento digital constituye un aporte conceptual y práctico. Incluimos un proyecto multimedia e hipertextual sobre una obra clásica indispensable: *La Odisea* y una secuencia de enseñanza sobre un tema muy poco explorado: la reflexión sobre el lenguaje a través del corrector ortográfico y gramatical de los procesadores de texto. Ambas propuestas de enseñanza suponen una fuerte inclusión de las TIC porque desde Escuelas de Innovación de Conectar Igualdad queremos promover una apropiación real de prácticas de lectura, escritura y oralidad para los alumnos a través de sus profesores y de las *netbooks*. La gestión de ANSES ha hecho realidad, por iniciativa de la presidencia de la Nación, que estén disponibles para todos los jóvenes de escuelas públicas del país.

En Escuelas de Innovación integramos un equipo de profesionales con experiencia en el área y en el nivel con TIC. Cada una de las propuestas de enseñanza está siendo llevada a cabo por profesores de distintas jurisdicciones del país. Sus reflexiones y los testimonios de sus alumnos están incluidos en estas páginas. La fundamentación epistemológica, sociolingüística, pedagógica y didáctica que asumimos desde Lengua y Literatura nos enfrenta al desafío de redimensionar las necesidades clásicas del área desde las demandas tecnológicas de un mundo complejo y diverso. Tales demandas suponen tomar en cuenta qué significa hoy leer e interpretar en papel y en pantalla, escribir en papel y a través de un teclado y reflexionar a través de la palabra escrita y oral.

Las instituciones educativas son los escenarios ineludibles donde estas prácticas pueden y deben enseñarse y aprenderse con sentido inclusivo. Ustedes, profesoras y profesores, son quienes pueden generar y garantizar las mejores condiciones didácticas para que esos aprendizajes tengan lugar porque son los responsables conceptuales de la enseñanza. Lo que se plantea en este documento digital es perfectible como toda creación humana pero especialmente para reformularlo cuantas veces sea necesario a la luz de sus aportes.

Equipo del área Lengua y Literatura

Escuelas de Innovación

Introducción general

Este documento tiene como propósito comunicar la perspectiva didáctica que se asume desde el área de Lengua y Literatura del proyecto *Escuelas de Innovación*, de Conectar Igualdad. Explicitar las bases conceptuales permite aclarar el sentido de la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC) en los procesos de enseñanza.

La propuesta reafirma el rol ineludible de la escuela en la formación de los alumnos, como practicantes de la cultura escrita y en la generación de las condiciones didácticas necesarias para lograrlo.

Como expresa Delia Lerner (2001:25): “participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos, entre ellos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto”.

Concebimos esa herencia cultural como un derecho de los estudiantes, en tanto ciudadanos. Así, facilitar el acceso a las grandes obras literarias del patrimonio universal posibilita insertarse “en una familia de lectores, con los que podemos intercambiar ideas y experiencias” (Machado, 2002: 38), para intentar comprender “quiénes somos y hasta dónde hemos llegado” (Calvino, 1992:19).

Lograr incluir a los estudiantes en una comunidad de lectores requiere diseñar propuestas de enseñanza que favorezcan el desarrollo progresivo de la autonomía de los alumnos como practicantes de la cultura escrita. En el marco de esas propuestas se trata de articular las prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje bajo ciertas condiciones didácticas.

Enseñar en la actualidad las prácticas del lenguaje supone asumir los modos particulares que, en este tiempo, adquieren la lectura, la escritura y la oralidad atravesadas por la hipertextualidad, la multimedia y el lenguaje audiovisual. Para que los estudiantes puedan participar plenamente en la sociedad en la que están inmersos, será necesario abordar estas prácticas promoviendo que los alumnos accedan a las posibilidades y desafíos que ofrecen las TIC. Como reflexiona Roger Chartier (2000), es necesario considerar “la concurrencia (o la complementariedad) entre los diversos soportes de los discursos y una nueva relación, tanto física como intelectual y estética, con el mundo de los textos”.

Los desafíos propuestos desde el área Lengua y Literatura se enmarcan también en una concepción de lo que representan la enseñanza y el aprendizaje. Delia Lerner (1996: 98) lo plantea del siguiente modo: “Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela”¹.

La propuesta es tomar en consideración dos ejes fundamentales para cualquier proceso de enseñanza: la diversidad y la continuidad. Desde hace ya dos décadas, varios autores han profundizado en estos conceptos (Ferreiro, 1994; Lerner, 1996; Molinari, 1997, entre otros). Se plantea la necesidad de que los alumnos, a lo largo de toda la escolaridad, tengan múltiples oportunidades de apropiarse de una diversidad de prácticas de lectura, escritura y oralidad, y de reflexionar sobre ellas, atravesando:

- distintos tipos de textos (literarios, informativos, expositivos, argumentativos, apelativos, etc.);
- diversos propósitos para abordarlos (localizar información, construir conocimientos, estudiar, elaborar apuntes, tomar posición sobre un tema controvertido, internarse en otros mundos posibles, etc.);
- múltiples acciones lingüísticas a realizar con los textos (leer por sí mismos, escuchar leer, escribir por sí mismos, escribir a través del dictado a otro u otros, etc.);
- diferentes destinatarios de la lectura y la escritura con distintos grados de formalidad (uno mismo, grupo de la clase, familia, desconocidos).

¹ Si bien las reflexiones de Delia Lerner se instalan en la esfera de la escolaridad primaria, sus consideraciones trascienden este nivel educativo y comprenden también a los jóvenes que transitan la escuela secundaria.

Delia Lerner propone que estas diversidades se realicen en la escuela a través de distintas modalidades organizativas de la enseñanza (proyectos, actividades habituales, secuencias de actividades sobre un tema específico, situaciones de reflexión y sistematización de contenidos aprendidos) y diferentes formas de organización del trabajo en las aulas (colectiva, en pequeños grupos, individual). Sostiene, además, la necesidad de articular la inclusión de estas diversidades con las reglas y exigencias escolares como componentes de la complejidad didáctica que es necesario asumir cuando se opta por presentar las prácticas de lectura y escritura sin simplificaciones, “velando por conservar su naturaleza y, por lo tanto, su complejidad como práctica social” (Lerner, 2001: 129).

Claudia Molinari (1997: 1) plantea la continuidad de estas diversidades como un criterio que orienta las decisiones de enseñanza. “Nos referimos a la continuidad en el desarrollo de una situación didáctica, a la continuidad de la propuesta para todo el ciclo lectivo, entre años de escolaridad y entre niveles educativos, donde la posibilidad de interactuar con aquella diversidad se torne una y otra vez posible en el tiempo, permitiendo [...] la resignificación de viejos desafíos o la formulación de nuevos problemas en distintos contextos”.

Diversidad y continuidad permiten múltiples ocasiones de construcción de las prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar. Por ejemplo, la diversidad de textos revela la diversidad de géneros ligados a los discursos sociales. Estos discursos se originan y evolucionan -como señala Ana Camps (2003: 8)- en la dinámica de la comunicación entre las personas donde también se originan, se aprenden y evolucionan los géneros discursivos. Otro ejemplo de diversidad lo constituyen las múltiples posiciones enunciativas que pueden asumirse en torno a los discursos sociales que se presenten como objeto de enseñanza. Cuando un grupo de jóvenes decide escribir una nota de opinión sobre una problemática pública, es necesario que decidan si escribirán como grupo escolar, como jóvenes preocupados por la situación que motiva la nota, como ciudadanos de una región, etc. La concreción de la diversidad en las aulas necesita de la continuidad. Para ello, las diversidades tienen que ser atravesadas por los alumnos en múltiples ocasiones a lo largo de toda su experiencia escolar.

Para intentar garantizar la diversidad en la continuidad, se desarrollan diferentes modalidades organizativas de la enseñanza. Estas modalidades suponen leer, escribir y hablar de manera sistemática, variada y reflexiva a lo largo de toda la escolaridad. Son el escenario en el que se realizan las prácticas de lectura, escritura y oralidad que son posibles de enseñar en la escuela. También, representan el contexto a partir del cual es viable reflexionar y sistematizar algunos contenidos lingüísticos que los alumnos deben aprender. Se trata de

garantizar desde el ámbito escolar que los discursos sociales más necesarios de ser aprendidos sean atravesados por las posibilidades de apropiación de todos los alumnos.

Entre las modalidades organizativas más importantes, encontramos los proyectos, las actividades habituales, las secuencias de actividades sobre un tema específico, las situaciones de reflexión y sistematización de contenidos aprendidos. Los rasgos didácticos predominantes de los proyectos de enseñanza han sido analizados por diferentes autores (Teberosky, 1984; Castedo, 1992, 1995; Kaufman, 1994; Lerner, 1995; Kaufman y Rodríguez, 2001), tal como lo documentan Castedo y Torres (2012). Retomamos la caracterización que Delia Lerner (1996a) realiza sobre el proyecto y las secuencias de actividades como modalidades de enseñanza:

- Los proyectos se caracterizan por una secuencia de situaciones de enseñanza vinculadas necesariamente al logro de un producto lingüístico para destinatarios reales; tiene una duración variable y la planificación de los tiempos y las tareas es pública entre profesores y alumnos, quienes comparten y asumen responsabilidad diferencial sobre el desarrollo de las tareas para el logro del fin acordado. Coexisten en un proyecto propósitos con sentido inmediato para los alumnos y propósitos de enseñanza para el profesor.
- Las secuencias de actividades permiten abordar contenidos específicos de enseñanza en un tiempo acotado y pueden derivar hacia situaciones de reflexión y sistematización de contenidos aprendidos. En estas ocasiones de aprendizaje “se pasan en limpio” y se institucionalizan algunos de los saberes que se construyeron al resolver diversos problemas en el contexto de las demás modalidades organizativas.

Desde esta perspectiva, la propuesta del área plantea la articulación con los propósitos y contenidos establecidos en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios² (en adelante, NAP), entre los que destacamos:

- 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.

² *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios*. Ministerio de Educación de la Nación. Tercer Ciclo EGB/Nivel Medio. Lengua.

- La lectura de textos narrativos, expositivos y argumentativos con distintos propósitos, en diferentes soportes y escenarios, empleando las estrategias de lectura incorporadas en cada año del ciclo.
- La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, emociones, puntos de vista y conocimientos.
- La participación en diversas situaciones de escucha y producción oral (conversaciones, debates, exposiciones y narraciones), incorporando los conocimientos lingüísticos aprendidos en cada año del ciclo y en el ciclo anterior.
- 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.
- La reflexión sistemática, con ayuda del docente, sobre distintas unidades y relaciones gramaticales y textuales distintivas de los textos trabajados en el año, así como en situaciones específicas que permitan resolver problemas, explorar, discutir, analizar, generalizar, formular ejemplos y contraejemplos, comparar, clasificar, aplicar pruebas, usando un metalenguaje compartido en relación con las características de algunos géneros discursivos trabajados.
- El incremento y la estructuración del vocabulario a partir de las situaciones de comprensión y producción de textos orales y escritos.

Fundamentos para el uso de las TIC en la enseñanza de las prácticas del lenguaje

Los medios digitales amplían, diversifican y resignifican las prácticas del lenguaje a la vez que presentan nuevas posibilidades y desafíos. En la actualidad, la mayoría de estas prácticas se dan a través de herramientas digitales. Esto supone nuevas organizaciones textuales y relaciones intertextuales, nuevos vínculos con la palabra escrita. El acceso a estas nuevas formas es imprescindible para el ejercicio de la ciudadanía.

Resulta esencial que, desde el área de Lengua y Literatura, se aborden esas prácticas en pantalla y se generen condiciones que permitan la formación de lectores y escritores competentes en diversos soportes.

De esto, se desprende la necesidad de pensar en propuestas que permitan que el área constituya un espacio en el que los estudiantes puedan:

- **Ejercer prácticas de lectura en soportes multimodales en el contexto de proyectos de enseñanza.**

La hipertextualidad, como una nueva forma de materializar relaciones entre los textos, permitiría que el autor pueda, como expresa Chartier (2000): “desarrollar su argumentación según una lógica que no es necesariamente lineal o deductiva, sino abierta y relacional, donde el lector puede consultar por sí mismo los documentos (archivos, imágenes, palabras, música)”. De este modo el estudiante, en tanto lector, puede recorrer las tramas hipertextuales creadas por los autores. La escuela es garante del acceso a la hipertextualidad como una nueva forma de materializar relaciones con y entre los textos.

Como explica Quevedo (2003:143): “el mundo digital [...] está produciendo una convergencia de formatos y lenguajes que va modificando todos los productos culturales que conocíamos hasta el presente. [...] Cultura digital que [...] implica la adquisición de un ‘conocimiento en mosaico’ caracterizado por los montajes temporales y la fragmentación, y sobre todo, por la aparición del hipertexto que mezcla formatos, lenguajes originados en distintos ámbitos (textos, gráficos, imágenes animadas, fotografías, etc.), y que combina la información con la ficción, superponiendo distintos géneros estéticos”.

- **Escribir en un procesador de textos.**

Es una habilidad indispensable tanto para ir a la universidad, como en el ámbito laboral. La utilización del procesador de textos y sus recursos de corrección y control de cambios para llevar adelante elaboración de apuntes, toma de notas, producción de sucesivos

borradores, versiones finales y edición de las producciones en distintos soportes son prácticas a ser aprendidas. Crear condiciones de enseñanza para que todos los alumnos puedan aprender a utilizar de manera fluida y adecuada tales herramientas fortalece la inclusión social y un ejercicio más pleno de la ciudadanía. En este caso, prácticas sociales ya instaladas permiten avanzar en el mundo académico y laboral.

■ **Escribir asegurando la corrección ortográfica y gramatical de las producciones formales por medio de las herramientas de los procesadores de textos.**

La utilización del corrector ortográfico y gramatical en el marco de una secuencia didáctica es una fuente de reflexiones acerca de los usos correctos y adecuados del español. La mayoría de los usuarios saben que la activación del corrector ortográfico y gramatical no resuelve todos los problemas de escritura. Aparecen marcadas en rojo, verde y azul expresiones sobre las que hay que decidir por qué aparecen marcadas y cuál es la posible incorrección o inadecuación que están señalando. En consecuencia, el usuario tiene que tomar decisiones acerca de cómo responde a los resaltados del corrector. Se trata de una herramienta que promueve la toma de consciencia de ciertos rasgos del lenguaje escrito. Escribir textos formales de manera adecuada y correcta representa una vía de inclusión en el mundo académico y del trabajo.

■ **Explorar la multimedia.**

Investigar sus diversas variantes (vídeos, audios de fragmentos de obras, fragmentos de películas, fragmento de un programa radial, etc.) representa varios aportes, ya que permite:

1. Acceder a voces expertas y legitimadas en el mundo de la cultura. También se aprende escuchando a los que saben más. Revalorizar las voces autorizadas de la cultura es una recuperación que la multimedia favorece.
2. Escuchar fragmentos de una obra mediante voces grabadas de lectores con experiencia es una manera de leer a través de otro. Lo que se escucha no es una conversación, sino lenguaje escrito, es decir, un texto que ha sido pensado como escritura. Profundizar la enseñanza de la lectura de textos literarios extensos y complejos durante la secundaria supone crear condiciones para que los alumnos se animen cada vez más a sostener la lectura por sí mismos. La lectura en voz alta de lectores con experiencia a través de una grabación musicalizada puede favorecer la progresiva autonomía de los alumnos como lectores. Puede propiciar, también, la inmersión en un discurso poco habitual, por ejemplo, la prosa poética antigua de *La Odisea*.

3. Incluir fragmentos de películas con diferentes propósitos:
 - Ilustrar un episodio cuya lectura se propone a los alumnos. Los fragmentos de películas vinculados con lo que los alumnos van a leer ayudan a conocer la historia, el argumento. De ese modo, se facilita la entrada al cómo se cuenta esa historia, al cómo se utilizan variados lenguajes para contarla.
 - Anticipar u orientar la lectura aportando claridad a la interpretación. Oficiar como *pista* de lectura desde el lenguaje audiovisual.
 - Promover un análisis comparativo de semejanzas y diferencias entre la versión escrita y la cinematográfica de la obra que se está leyendo.
 - Comprender la relevancia histórica de una obra a partir de su incidencia y referencia en otras artes.

■ **Explorar nuevas narrativas.**

La incorporación de las TIC en el marco de las clases de Lengua y Literatura constituye una oportunidad para investigar y analizar nuevas narrativas emergentes (por ejemplo, *blognovelas*, *book trailers*, entre otros). El aula es un lugar apropiado para desarrollar situaciones de análisis y reflexión acerca de los géneros narrativos, sus límites, continuidades y rupturas en relación con los géneros tradicionales.

■ **Elaborar textos con lógicas no lineales.**

Se puede lograr a través de la producción de tramas hipertextuales.

■ **Reflexionar sobre los usos particulares del lenguaje en los nuevos soportes y las transformaciones a las que dan lugar.**

El uso de abreviaturas, símbolos, signos de exclamación, palabras en inglés, ausencia de tildes, omisión de vocales, creación de siglas, restricción de caracteres son transformaciones del lenguaje que constituyen rasgos usuales de las prácticas de escritura en los medios digitales. Tales escrituras, caracterizadas por su inmediatez y por su cercanía a la oralidad, representan nuevos desafíos para la producción de textos que requieren un proceso de selección, focalización, síntesis y sucesivos ajustes.

Como expone Emilia Ferreiro (2006: 46 a 53): “Conviene considerar las producciones de los jóvenes de hoy en espacios como *chat*, *SMS*, *Facebook*, *Twitter* [...]. Hay componentes de transgresión, de diversión y de invención en el comportamiento de estos nuevos escritores [...]. Es útil detenerse a analizar algunos de los procedimientos más populares utilizados para producir formas abreviadas. En efecto,

aunque los jóvenes intentan inventar, un análisis de sus producciones muestra que, sin saberlo, están recurriendo a procedimientos que han sido utilizados por la humanidad a lo largo de la compleja y tortuosa historia de las escrituras. Un ejemplo lo constituyen las abreviaturas [...]. Es útil saber que las abreviaturas son muy antiguas. Ya existían en la Roma Antigua y fueron extremadamente populares entre los copistas de la Edad Media, época en que fueron justificadas por permitir utilizar al máximo las caras y escasas superficies de los pergaminos, y también porque se trataba de comunidades de lectores restringidas, que podían anticipar con relativa facilidad lo escrito abreviado”.

- **Disponer de las herramientas que facilitan la edición de los textos.**

No se trata de una tarea cosmética (poner “lindos” los textos), sino de una actividad inherente al acto de escritura que supone apropiarse de las marcas de espacialización, tipografías, puntuación y reflexionar sobre la relación imagen-texto al servicio de la producción textual.

- **Organizar los materiales de trabajo a través de archivos y carpetas en el Escritorio de las *netbooks*.**

Esta organización representa la historia del proceso de aprendizaje de los alumnos (tanto de lectura, como de escritura y reflexión sobre el lenguaje). Se promueve así su responsabilidad como estudiantes. Tal organización no se genera de manera espontánea. El profesor es quien indica la creación y el sostenimiento de archivos y carpetas a lo largo de cada proyecto de enseñanza.

La inclusión de las TIC: entre la atracción y la inquietud

La atracción que genera la inclusión de las TIC es indudable pero, al mismo tiempo, provocan inquietud. Tanto la fascinación como la inquietud frente a las nuevas herramientas disponibles para la enseñanza pueden resultar riesgosas por la misma razón: la naturalización de las representaciones que ocultan.

La inquietud de los profesores ante la inevitable presencia de las TIC en el aula pone en evidencia, entre otros aspectos, las representaciones acerca del proceso de enseñanza. ¿Cómo planificar la enseñanza de manera hipertextual y multimedial si el profesor se siente inseguro con los recursos a utilizar? ¿Cómo van cambiando las prácticas del lenguaje a enseñar al incluir las TIC? ¿Cómo evaluar lo que los alumnos aprenden a través de estas TIC? Estas preguntas no siempre son explícitas, pero atraviesan las prácticas de enseñanza y se ponen en evidencia como inquietud, negación acrítica, fascinación irreflexiva o resistencia.

La inclusión de las *netbooks* en el aula puede crear la ilusión de un tiempo de aprendizaje al ritmo de los juegos o de las escrituras informales (frecuentes en los intercambios a través de las redes sociales). Sin embargo, las investigaciones epistemológicas, psicológicas y didácticas señalan que todos los procesos de aprendizaje suponen un tiempo de reorganización de lo aprendido en función de nueva información; son procesos que incluyen contradicciones y reformulaciones parciales. La presencia de las *netbooks* no garantiza tal reorganización si no se preparan las condiciones para lograrlo. La computadora es condición necesaria, pero no suficiente para garantizar el acceso de los alumnos a las actuales prácticas sociales de lectura y escritura. Sobreestimar el poder de las TIC trae, como consecuencia, la frustración de su utilización en el aula. Es necesario generar espacios de reflexión sobre las condiciones didácticas que hacen posible su utilidad productiva en términos de los aprendizajes de los alumnos.

Parece razonable, entonces, instalar un debate que ponga en escena estas cuestiones:

Es por eso que parece fundamental debatir, es decir: hacer que entren en juego las ideas de todos los participantes [...] entablando un diálogo en el que unos y otros desplieguen y fundamenten sus apreciaciones. Constituir el debate en una práctica habitual contribuiría a problematizar la enseñanza y el aprendizaje, a

cuestionar aspectos que están tan naturalizados en la vida cotidiana de la escuela que no llegan a convertirse en objetos de reflexión.

A medida que avance la investigación didáctica, sobre las prácticas de lectura y escritura en computadora, a medida que incluyamos en la formación docente estas prácticas como objeto de estudio, de debate, de planificación, de análisis de registros de clase..., será posible plantearse nuevos problemas y también anticipar más claramente el camino a recorrer. (Lerner, 2011: 84, 85)

El propósito de este documento es intentar transformar algunas de estas inquietudes en esbozos de respuestas y otras, en nuevas preguntas para seguir pensando.

Propuestas de enseñanza y TIC

Las TIC multiplican las posibilidades de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje; favorecen el abordaje de una diversidad de discursos y textos a partir de múltiples propósitos y crean nuevos contextos para que los usuarios lleven a cabo las distintas prácticas del lenguaje. Para la didáctica representa un desafío articular esa diversidad en el eje de la continuidad áulica, institucional y entre diferentes años de la escuela secundaria.

En este documento se desarrollan dos propuestas de enseñanza:

1. Un proyecto literario multimedia e hipertextual diseñado como página *web*.
2. Una secuencia acerca del corrector ortográfico y gramatical en la reflexión sobre el lenguaje.

Tomamos como base dos modalidades organizativas diferentes (proyecto y secuencia de actividades) en torno a discursos y textos diferentes para la realización en el aula de diversas prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje en distintos soportes (papel y pantalla, audio y video).

El propósito del análisis de estas dos propuestas de enseñanza es contribuir a la conceptualización de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura atravesadas por las TIC desde dos extremos:

- Una entrada a través de un proyecto multimedia e hipertextual armado como una página *web* en torno a una obra literaria clásica, extensa y compleja: *La Odisea*.
- Otra entrada a través de una herramienta muy utilizada, en general, pero poco explorada en sus posibilidades didácticas para generar reflexiones sobre el lenguaje: el corrector ortográfico y gramatical de los procesadores de textos.

	La Odisea	Corrector ortográfico y gramatical
Modalidad organizativa	Proyecto.	Secuencia de actividades.
Tiempos de realización	Diez módulos de varias clases cada uno.	Una o dos clases.
Prácticas de enseñanza	Prácticas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje.	Reflexión sobre el lenguaje.
Presencia de las TIC	Multimedia e hipertextual.	Herramienta de los procesadores de textos.
Formas de organización del trabajo para los alumnos	En clase: individual, en parejas, pequeños grupos y grupo total coordinados por el docente. En casa: individual.	En parejas y grupo total de la clase coordinados por el docente.
Soportes del trabajo	Pantalla y teclado de las <i>netbooks</i> , papel y lápiz. Opcionales: auriculares, cañón de proyección y parlantes de audio para el aula.	Pantalla y teclado de las <i>netbooks</i> , papel y lápiz. Opcional: cañón de proyección.
Condiciones de las TIC	Al menos, diez <i>netbooks</i> (previendo un trabajo de tres alumnos por cada equipo) y, preferiblemente, un cañón de proyección y equipo de audio para el aula. Pasaje de información a través de <i>pen drive</i> o <i>Intranet</i> de la versión <i>off line</i> del proyecto, que se puede descargar desde la web con anticipación a cada clase, módulo por módulo.	Al menos diez <i>netbooks</i> (previendo un trabajo de tres alumnos por <i>netbook</i>) y/o un cañón de proyección. Pasaje de información a las <i>netbooks</i> de los alumnos a través de <i>pen drive</i> , <i>Intranet</i> o <i>Ethernet</i> .

Estas propuestas están sujetas a una transformación colaborativa, al formar parte del programa de actualización de *Escuelas de Innovación*, de Conectar Igualdad, y ser puestas a consideración de los profesores de distintas jurisdicciones del país, tanto en encuentros presenciales como a través del trabajo virtual. De este modo, las propuestas son ajustadas y mejoradas de forma sistemática y permanente en función de las experiencias de implementación concreta en las aulas y las conceptualizaciones conjuntas. En el apartado “Las propuestas de enseñanza en las aulas” de este documento, se incluyen reflexiones de los profesores sobre la puesta en acción de las propuestas junto con comentarios y producciones de los alumnos.

Propuesta de enseñanza N.º 1

Un proyecto literario multimedia e hipertextual diseñado como sitio web: *La Odisea*

“No se puede decir que uno vivió una odisea si nunca se movió de un lugar, una odisea se vive si uno va en busca de lo desconocido o lo deseado y se encuentra con dificultades impensadas para alcanzarlo”.

Observación de una alumna de 4.º año, SB N.º 13, Cañuelas, Buenos Aires

En este apartado se analizan los criterios que orientaron el diseño de un proyecto multimedia e hipertextual basado en una obra literaria: *La Odisea*, de Homero. El proyecto está organizado en módulos que presentan situaciones de enseñanza en las que se priorizan las prácticas de lectura, escritura y oralidad. Se utilizan las *netbooks* como entorno de trabajo para que los alumnos puedan ir apropiándose de esas prácticas y, a la vez, reflexionar acerca de diferentes aspectos de la obra, su discurso y la lengua. Las bibliotecas literarias, de apoyo y audiovisual, contenidas en el menú principal, amplían las posibilidades de lectura y permiten profundizar las propuestas didácticas, tanto en el aula como para la tarea en el hogar. Este proyecto pretende ser una ruta posible, una propuesta que puede ser tomada total o parcialmente por los docentes, como así también inspirar producciones propias en torno a otras obras, autores o contenidos de enseñanza a lo largo de los distintos años de la escuela secundaria.

El proyecto comprende dos variantes: un sitio web para los alumnos y otro para los profesores³. Ambos sitios incluyen los mismos módulos, pero en el de los profesores se añade la explicación didáctica de cada una de las decisiones que se han tomado en el diseño de la propuesta, junto con recomendaciones que van acompañando el trabajo.

³ Link del proyecto destinado a los alumnos: www.einnovacion.com.ar/odisea-alumnos; link del proyecto destinado a los profesores: www.einnovacion.com.ar/odisea-profes. Todos los apartados vinculados con el proyecto *La Odisea* se ilustran con capturas de pantalla de ambas páginas web.



Portada y menú principal del proyecto *La Odisea*.

¿Por qué *La Odisea*?

La Odisea, de Homero, como clásico de la literatura occidental, es una de las herencias más relevantes que Grecia ha dejado al mundo. Ana María Machado (2002: 38), autora de literatura y ensayista brasileña, destaca que esta herencia cultural es un derecho de los ciudadanos:

Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer -o al menos a saber que existen- las grandes obras literarias del patrimonio universal [...]. Este contacto se establece por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que pueden recorrerse después nuevamente o no, pero que ya funcionan como una señalización y un aviso: "Esta historia existe... está a mi alcance. Si quiero, sé adónde ir a buscarla" [...] Y nos inserta en una familia de lectores, con los que podemos intercambiar ideas y experiencias.

Si bien no todas las personas han tenido la oportunidad de leer esta obra, muchas saben que existe, que es protagonizada por Odiseo o Ulises quien afrontó con astucia desafíos extremos y tardó muchos años en regresar a su patria después de una extensa guerra en Troya, y que allí lo esperaban su esposa Penélope y su hijo, abrumados por la larga ausencia del héroe y por las intrigas palaciegas que esa misma ausencia generó. Estamos tan atravesados por el paradigma literario occidental, que la fórmula "¡Esto es una odisea!" forma parte de nuestro lenguaje cotidiano para referirnos a cualquier situación de la vida que suponga penurias o dificultades:

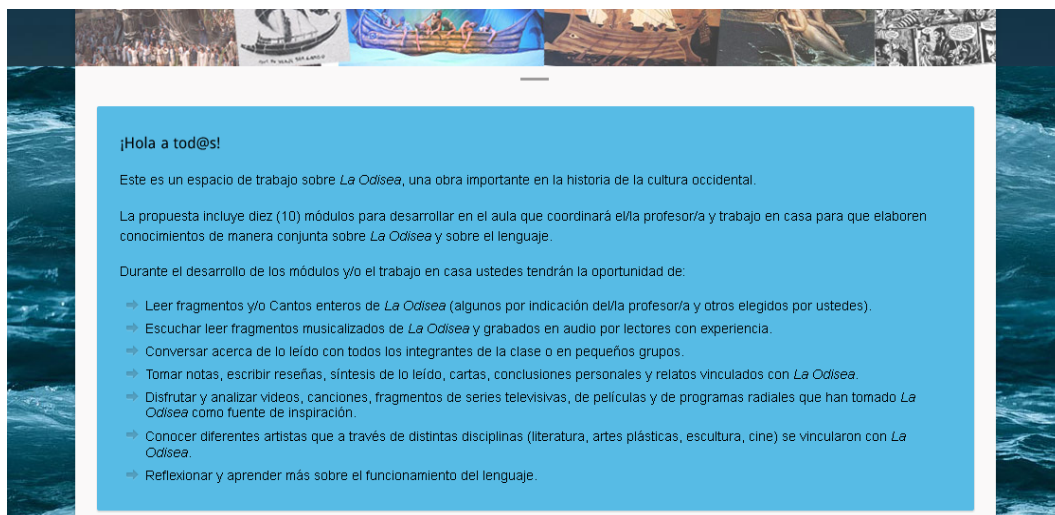
Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí, la huella que han dejado en la cultura o en las culturas que han atravesado (o más sencillamente en el lenguaje y en las costumbres.). [...] Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir. (Calvino, 1992: 15 y 19).

El relato de aventuras y ese que llamamos novelesco descienden directamente de este poema. [...] Se puede seguir el rastro del poema a lo largo de la Edad Media y el Renacimiento, la novelesca isabelina, la novela francesa y la picaresca española. El Quijote, de Cervantes, sería inconcebible si no hubiera existido, en un tiempo remoto, el relator irónico de La Odisea. He aquí por qué todo amante de los libros se embarca un día en la lectura de Homero. (Vidal Naquet, 2001: 84).

El proyecto de enseñanza disponible en la web

El trabajo presencial está pensado para ser desarrollado durante diez (10) módulos. El docente puede elegir de qué manera distribuir los tiempos de enseñanza. Recomendamos trabajar en bloques de ochenta (80) minutos para que docentes y alumnos puedan disfrutar de un estado de inmersión en la obra mientras llevan a cabo el proyecto. No es indispensable atravesar todos los módulos, aunque es lo ideal. A medida que se va llevando a cabo el proyecto, se pueden tomar las decisiones didácticas que mejor convengan según la planificación anual del docente y el grupo de estudiantes.

Los módulos suponen la realización de diversas acciones: leer por sí mismos, escuchar a quien lee, conversar sobre la obra, leer en pantalla lo indicado por el docente, elegir qué leer, tomar notas, elaborar conclusiones personales y apuntes, producir reseñas y síntesis de lo leído, escribir cartas y relatos, entre otras. También, se incluyen en ellos situaciones de reflexión sobre el lenguaje puestas al servicio de profundizar el conocimiento sobre la obra y enriquecer su interpretación.



¡Hola a tod@s!

Este es un espacio de trabajo sobre *La Odisea*, una obra importante en la historia de la cultura occidental.

La propuesta incluye diez (10) módulos para desarrollar en el aula que coordinará el/la profesor/a y trabajo en casa para que elaboren conocimientos de manera conjunta sobre *La Odisea* y sobre el lenguaje.

Durante el desarrollo de los módulos y/o el trabajo en casa ustedes tendrán la oportunidad de:

- Leer fragmentos y/o Cantos enteros de *La Odisea* (algunos por indicación del/la profesor/a y otros elegidos por ustedes).
- Escuchar leer fragmentos musicalizados de *La Odisea* y grabados en audio por lectores con experiencia.
- Conversar acerca de lo leído con todos los integrantes de la clase o en pequeños grupos.
- Tomar notas, escribir reseñas, síntesis de lo leído, cartas, conclusiones personales y relatos vinculados con *La Odisea*.
- Disfrutar y analizar videos, canciones, fragmentos de series televisivas, de películas y de programas radiales que han tomado *La Odisea* como fuente de inspiración.
- Conocer diferentes artistas que a través de distintas disciplinas (literatura, artes plásticas, escultura, cine) se vincularon con *La Odisea*.
- Reflexionar y aprender más sobre el funcionamiento del lenguaje.

Bienvenida para los alumnos y anticipación de los ejes de trabajo a lo largo del proyecto.



Listado de los módulos de trabajo como “Hoja de ruta”.

Cada módulo ha sido desarrollado para ofrecer una intensa inmersión en un entorno hipermedial. Esto supone el acceso y la permanente interacción con dos sitios web (el destinado a los alumnos y el destinado a los profesores) creados especialmente. A través de ellos se presentan las situaciones de trabajo en una organización hipertextual complementada con recursos audiovisuales. Las situaciones de enseñanza que aparecen en ambos sitios web son actualizadas periódicamente con el aporte de profesores de Lengua y Literatura de escuelas secundarias de gestión estatal de diferentes partes del país quienes participan de los encuentros de actualización del proyecto *Escuelas de Innovación*, de Conectar Igualdad. Algunos de esos recursos (fragmentos de películas, de una serie televisiva, de un programa radial) fueron seleccionados y editados en función del proyecto. A su vez, se incluyen otros materiales elaborados especialmente, como videos con entrevistas a personalidades de la cultura, audios de lecturas de fragmentos de obras, etcétera.

Escuchen y lean los siguientes fragmentos misteriosos de esta obra. Si quieren escuchar mejor el audio de los fragmentos les recomendamos utilizar sus auriculares.

Fragmento 1 - La Odisea

Me gusta | [Twitter](#)

00:00:00 00:00:00

"(...) Éstos se ocupan de la citara y el canto -y bien fácilmente- pues se están comiendo sin pagar unos bienes ajenos; los de un hombre cuyos blancos huesos ya se están pudriendo bajo la acción de la lluvia, tirados sobre el litoral, o los voltean las olas en el mar. ¡Si al menos lo vieran de regreso a Ítaca...! Todos desearían ser más veloces de pies que ricos en oro y vestidos. Sin embargo, ahora ya está perdido de aciago destino y ninguna esperanza nos queda por más que alguno de los terrenos hombres asegure que volverá. Se le ha acabado el día del regreso (...)"

Fragmento 2 - La Odisea

Me gusta | [Twitter](#)

00:00:00 00:00:00

"(...) Así que te voy a decir un presagio, porque los inmortales lo han puesto en mi pecho y porque creo que se va a cumplir, no porque yo sea adivino ni entienda una palabra de aves de agüero: ya no estará mucho tiempo lejos de su tierra patria, ni aunque lo retengan ligaduras de hierro. Él pensará cómo volver (...)"

Fragmentos de *La Odisea* grabados en audio para acompañar la lectura de los alumnos.

También, se promueve a lo largo del proyecto la progresiva autonomía de los alumnos a través de la organización de sus materiales de trabajo en las *netbooks* (creación de carpetas y de archivos para ordenar las producciones, copia de archivos generados por los alumnos o el docente).

atención. Si quieren escuchar mejor el audio de los videos les recomendamos utilizar sus auriculares.

Clase 1 - Sarturán 1 - La Odisea

Clase 1 - Kartun 1 - La Odisea

Entrevistas a personalidades de la cultura argentina hablando sobre *La Odisea*.

Las indicaciones sobre la organización de los materiales de trabajo aparecen en el apartado **Equipaje** cada vez que es necesario guardar una producción escrita en un archivo para:

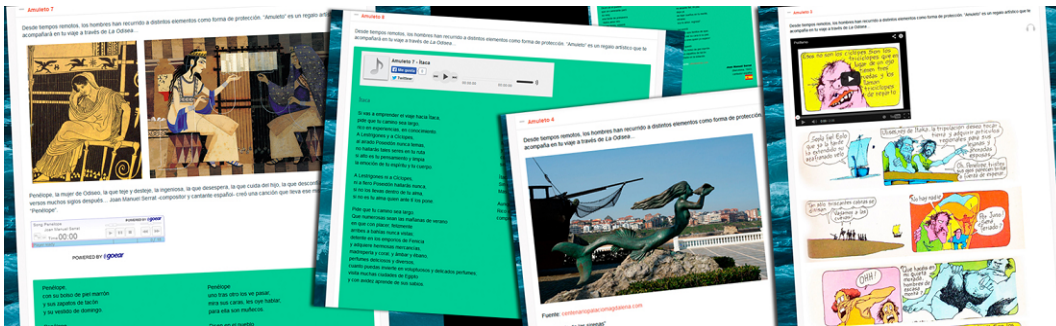
- ser consultado en un momento diferente al de su producción;
- compartir una elaboración personal con el resto de la clase;
- ser entregado al docente para su revisión o corrección.

Se incluyen numerosos “equipajes” que representan renovadas ocasiones para organizar las producciones personales y colectivas de manera articulada, contextualizada y sistemática. Se trata de documentar los avances en los aprendizajes específicos de Lengua y Literatura utilizando las *netbooks* como entorno organizador.



Indicaciones para la organización de las producciones de los alumnos a lo largo del proyecto.

Cada módulo culmina con un apartado denominado **Amuleto**. Son numerosas las manifestaciones culturales vinculadas con *La Odisea* en literatura, artes plásticas, escultura, cine, etc. Cada **Amuleto** pone en escena ejemplos de estas manifestaciones artísticas. Son marcas intertextuales que se proponen como obsequios para disfrutar y acompañar el camino de los jóvenes a través de la obra.



Fragmentos de diferentes apartados “Amuleto” a lo largo el proyecto.

La secuencia de módulos culmina con una **evaluación** final e individual del proyecto (módulo 10) que recupera las situaciones más trabajadas durante los módulos anteriores. De esta forma, se garantiza evaluar lo que se ha enseñado de manera sostenida. Las situaciones de la evaluación solo están disponibles para los docentes, quienes decidirán cuándo compartirla con los alumnos si es que deciden hacerlo. En el módulo 10 del sitio web destinado a los alumnos solo se incluye un comentario sobre las condiciones didácticas y técnicas de la evaluación.



[Relatos de viajeros](#) | [Módulos](#) | [Biblioteca](#) | [Recorridos de lectura](#) | [Contacto](#) | [Descargas](#)

Módulo 10: Evaluación individual del proyecto La Odisea

¡Bienvenid@ a este espacio de reflexión individual sobre el proyecto *La Odisea*

Esta evaluación es una oportunidad para que puedas reconocer aspectos de *La Odisea* que has podido profundizar más y aspectos de tu propio aprendizaje que necesitarían una revisión.

La evaluación supone navegar por todos los módulos en búsqueda de información. Mientras más claro tengas el recorrido realizado a lo largo del proyecto, mejor podrás responder a los diferentes ítems de la evaluación en el tiempo acordado con tu profesor/a para hacerla.

La evaluación no incluye videos ni audios para evitar cualquier contratiempo técnico en la realización de este proceso de reflexión y escritura individual.

+ Equipaje 15

Ante cualquier duda que tengas para interpretar las consignas de las situaciones de evaluación podrás consultar a tu profesor/a.

Situación 1

- Consultá la galería de imágenes del Módulo 1.
- Elegí dos imágenes que podrías relacionar (al apoyar el cursor en cada imagen aparece un número. Anotá el número de las dos

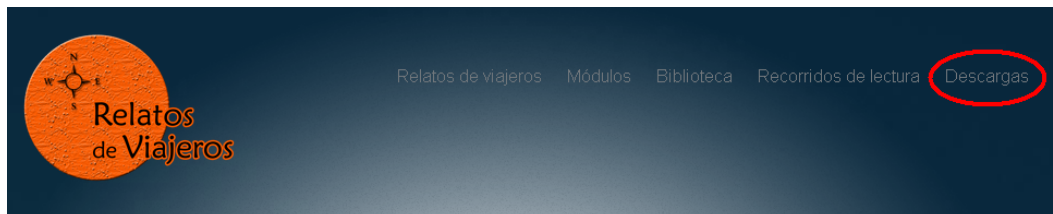
Fragmento de la evaluación del proyecto incluida en el módulo 10.

Modalidades *on line* y *off line* del proyecto

La propuesta de enseñanza fue pensada para ser incluida en aulas con diversas condiciones tecnológicas. Los módulos pueden desarrollarse con o sin conectividad. Los docentes podrán distribuir los materiales de enseñanza a través de:

- el piso tecnológico de su institución (*Intranet*);
- una o varias memorias USB (*pen drives*);
- Internet, dirigiéndose al *link* del sitio en el que se incluyen los módulos de enseñanza en versión *off line* para poder ser descargados y desarrollar el proyecto sin conectividad.

Desde el apartado **Descargas** tanto los alumnos como los docentes – cada uno desde el sitio web correspondiente– pueden bajar los módulos con los que el docente decida trabajar, siguiendo un sencillo tutorial.



Apartado “Descargas” en el menú del sitio web del proyecto.

A partir de una breve exploración del sitio web del proyecto *La Odisea* de los alumnos y de los profesores –tal como lo señalamos en párrafos anteriores– se podrán identificar situaciones articuladas de lectura, escritura, oralidad y reflexión sobre el lenguaje. Recomendamos alternar el análisis que se incluye en este documento con la exploración *on line* u *off line* del proyecto.

La lectura en el proyecto *La Odisea*

Durante la escolaridad primaria es posible que los alumnos hayan tenido contacto con *La Odisea* a través de alguna versión simplificada. Esas versiones sencillas tienen la ventaja de hacer más accesible el acercamiento a un clásico. La escolaridad secundaria quizá sea el momento oportuno para que los alumnos entren en contacto con versiones más complejas y extensas de una obra conocida que desafían, por su lenguaje y por su extensión, la construcción de la autonomía de los jóvenes como lectores.

Delia Lerner (2002: 1) ha conceptualizado la necesidad de formar a los alumnos en la lectura de textos extensos y complejos como una manera de favorecer esa autonomía:

Para formar lectores autónomos en el marco de la institución escolar, no alcanza con modificar los contenidos de la enseñanza -incluyendo, por ejemplo, estrategias de autocontrol de la lectura-, es necesario además generar un conjunto de condiciones didácticas que autoricen y habiliten al alumno para asumir su responsabilidad como lector. Analizar los obstáculos que se enfrentan cuando se orienta el trabajo hacia la construcción de la autonomía nos ayudará a esclarecer cuáles son las condiciones didácticas que es necesario crear.

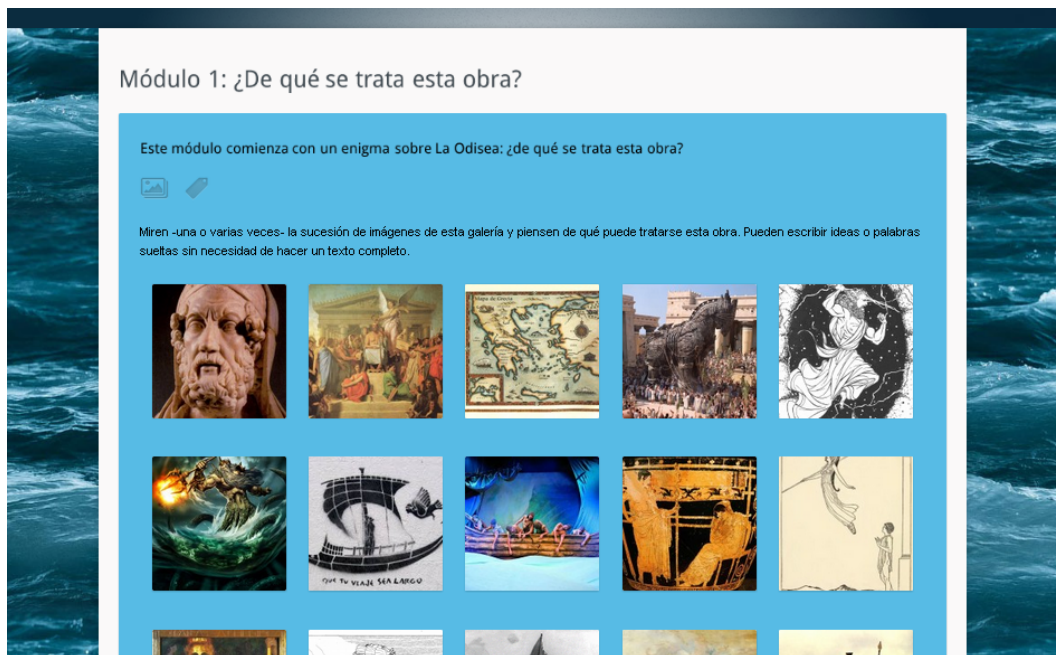
Entre los propósitos centrales del proyecto de enseñanza sobre *La Odisea* vinculados con la lectura, destacamos dos: favorecer las posibilidades de interpretación de los alumnos y promover su autonomía como lectores. Para intentar garantizar tales propósitos se crearon algunas condiciones de enseñanza que se explican a continuación.

LA INMERSIÓN EN LA OBRA A TRAVÉS DE UNA ENTRADA MULTIMEDIA

Los recursos multimedia favorecen la lectura de una obra extensa y compleja como *La Odisea*. Compartimos algunas alternativas incluidas en el proyecto de enseñanza.

1. Imágenes que generen una evocación de ideas y emociones instaladas en el imaginario colectivo en torno a esta obra milenaria.

Se apela a generar evocaciones que se articulan de manera colectiva en torno a las pistas que ofrecen las imágenes que, en el caso de *La Odisea*, van desde las esculturas hasta el animé y el estencil urbano, pasando por las estampillas antiguas, el óleo y las cerámicas griegas. Las imágenes hacen más equitativo el ingreso a una obra literaria compleja y extensa, porque la mayoría de los alumnos puede aportar ideas al respecto.



Conjunto de imágenes introductorias a *La Odisea* en el proyecto.

- Fragmentos de *La Odisea* grabados por lectores con experiencia y musicalizados, que se vinculan con las imágenes analizadas.

Las pistas de audio traen ecos de la cultura heredada a través de un discurso antiguo y formal. En este caso, la lectura en voz alta de lectores con experiencia acompaña la que realizan en pantalla los alumnos, que ingresan a un lenguaje distante del contemporáneo y del coloquial.

Escuchen y lean los siguientes fragmentos misteriosos de esta obra. Si quieren escuchar mejor el audio de los fragmentos les recomendamos utilizar sus auriculares.

Fragmento 1 - La Odisea

Me gusta 2 Twitter

00:00:00 00:00:00

"(...) Éstos se ocupan de la cítara y el canto -y bien fácilmente!- pues se están oomiendo sin pagar unos bienes ajenos; los de un hombre cuyos blancos huesos ya se están pudriendo bajo la acción de la lluvia, tirados sobre el litoral, o los voltean las olas en el mar. ¡Si al menos lo vieran de regreso a Ítaca...! Todos desearían ser más veloces de pies que ricos en oro y vestidos. Sin embargo, ahora ya está perdido de aciago destino y ninguna esperanza nos queda por más que alguno de los terrenos hombres asegure que volverá. Se le ha acabado el día del regreso (...)"

Fragmento 2 - La Odisea

Me gusta 0 Twitter

00:00:00 00:00:00

"(...) Así que te voy a decir un presagio, porque los inmortales lo han puesto en mi pecho y porque creo que se va a cumplir, no porque yo sea adivino ni entienda una palabra de aves de agüero: ya no estará mucho tiempo lejos de su tierra patria, ni aunque lo retengan ligaduras de hierro. Él pensará cómo volver (...)"

Fragmentos de *La Odisea* grabados en voz alta y musicalizados para acompañar la lectura.

- Videograbaciones de entrevistas a personajes reconocidos de la cultura nacional, quienes comentan diferentes aspectos de *La Odisea*.

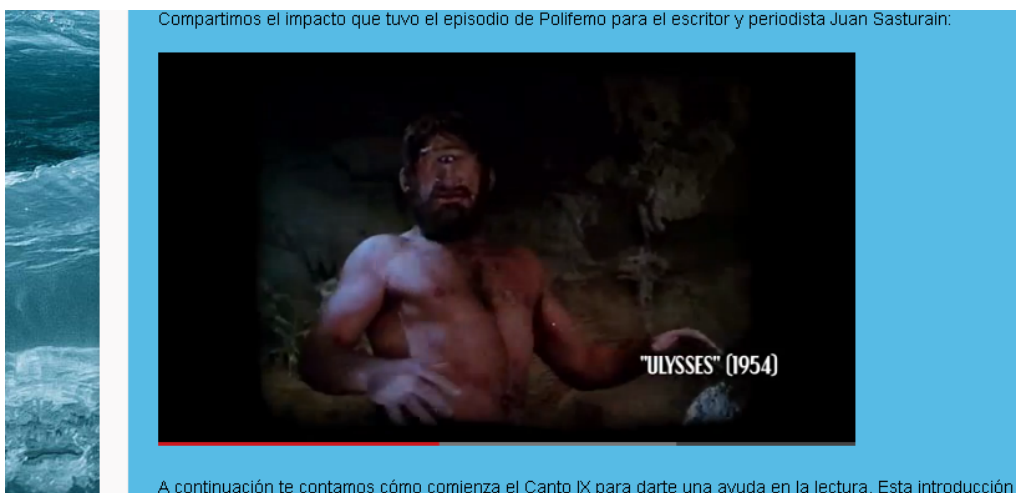
Estos vídeos acercan la palabra, la imagen y la fuerza del discurso de dos personalidades relevantes de la cultura argentina -Juan Sasturain y Mauricio Kartun- que legitiman la vigencia de una obra clásica y la pertinencia de ahondar en ella en el curso de la escuela secundaria. Se trata de escritores a los que difícilmente tendrían acceso los alumnos de manera presencial. En las entrevistas grabadas, hacen referencia específica y profundamente a *La Odisea*, por medio de explicaciones, testimonios y ejemplos.



Videograbaciones de entrevistas a personalidades de la cultura nacional sobre *La Odisea*

4. Fragmentos esenciales de adaptaciones cinematográficas.

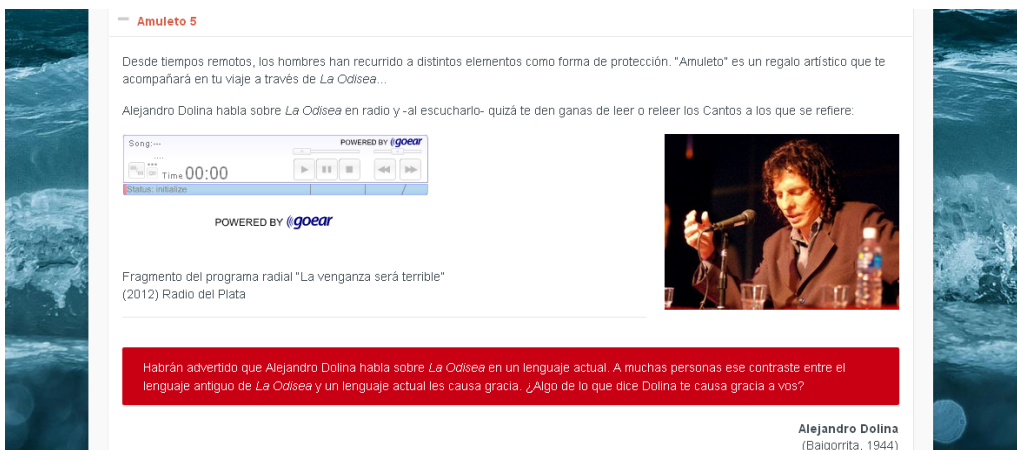
Los fragmentos de películas favorecen la interpretación de las escenas por medio del lenguaje cinematográfico. Alternar la lectura en pantalla de un fragmento de *La Odisea* con el análisis de su versión cinematográfica permite establecer relaciones, comprender mejor lo que sucede en un episodio determinado a través de dos lenguajes diferentes, debatir en torno a la ausencia en una u otra versión de determinados pasajes.



Fragmentos de películas vinculadas con *La Odisea*.

5. Fragmento de un programa radial.

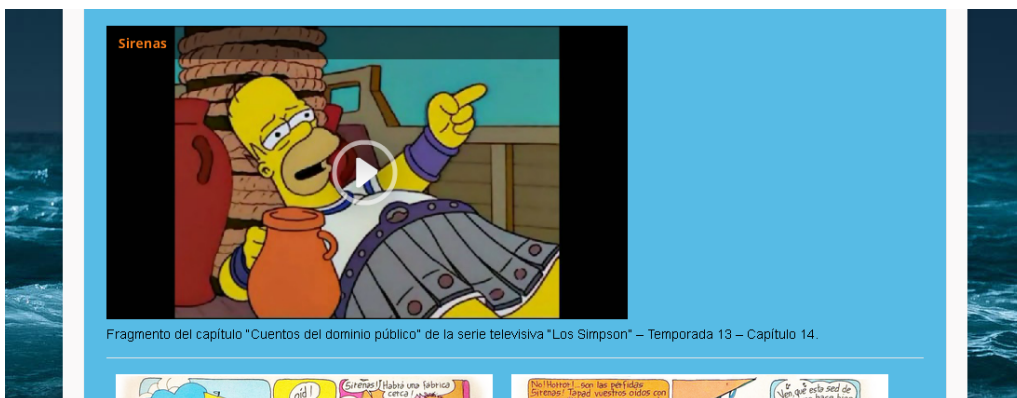
El fragmento del programa radial *La venganza será terrible*, que conduce Alejandro Dolina, brinda a los alumnos síntesis temáticas de diferentes episodios que quizá sean leídos por ellos. Las TIC acompañan el ingreso a *La Odisea* vinculando el lenguaje antiguo, poético y formal de la obra clásica con el lenguaje coloquial y contemporáneo del humor desopilante de Dolina.



Fragmento de un programa radial vinculado con *La Odisea*.

6. Fragmento de una serie televisiva.

Es indudable la presencia de *Los Simpson* en el imaginario colectivo de los jóvenes de la secundaria. El episodio de las Sirenas de *La Odisea* es retomado con rasgos paródicos en la serie, que nos brinda una vía de entrada desde el humor.

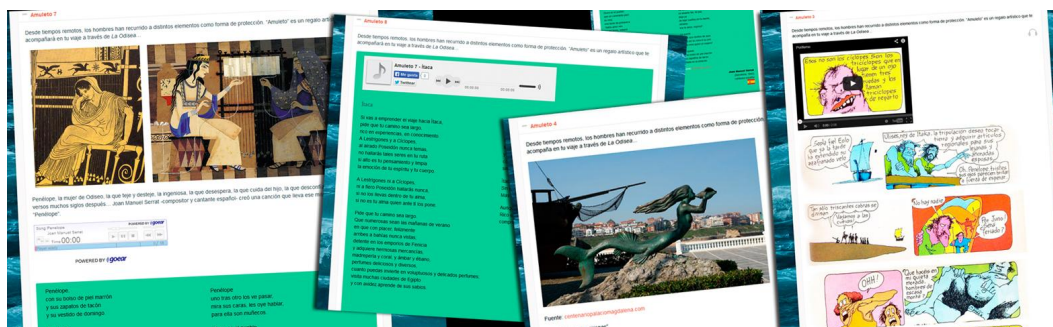


Fragmento de una serie televisiva vinculada con *La Odisea*.

7. Otras expresiones artísticas que hacen referencia a *La Odisea* (canciones, esculturas, poemas, historietas, etcétera).

Tales expresiones que retoman *La Odisea* permiten reflexionar sobre la vigencia de la obra y su potencia generadora de diversas manifestaciones culturales. Además, ayudan a expandir los saberes de los alumnos sobre otros artistas y su producción, lo que enriquece la interpretación. A lo largo del proyecto, se incluyen también síntesis biográficas y curiosidades tanto acerca de Homero como sobre numerosos creadores que han tomado esta obra como fuente de inspiración.

Para analizar el desarrollo concreto de estas inclusiones, recomendamos explorar los módulos en los dos sitios web del proyecto: www.einnovacion.com.ar/odisea-alumnos y www.einnovacion.com.ar/odisea-profes o bien bajar las versiones *off line* desde la pestaña “Descargas” del menú en la página de inicio.



Diferentes expresiones artísticas vinculadas con *La Odisea*.

DIVERSAS FORMAS DE LEER LA ODISEA

Promovemos situaciones sistemáticas y alternadas de lectura individual en pantalla, en clase y en casa, tanto de fragmentos de la obra y de cantos completos.

A lo largo de todos los módulos, se propone la lectura individual en pantalla con varias alternancias en forma sistemática. Veamos en qué sentido esto puede favorecer la autonomía de los alumnos como lectores y, al mismo tiempo, en qué sentido las TIC contribuyen a consolidar ese propósito.

- Leer por sí mismos y escuchar leer fragmentos y cantos completos en pantalla.

La lectura de fragmentos por parte de los alumnos representa una manera de tomar contacto con algunos episodios de *La Odisea*. Se trata de fragmentos especialmente elegidos, grabados en audio por lectores con experiencia y musicalizados como un modo de acompañar la entrada a una obra extensa y, especialmente, a su discurso atrapante pero antiguo y formal. Por la misma razón, la lectura de los cantos completos, también es acompañada al comienzo por audios, antes de proponer a los alumnos que continúen la lectura sin ese apoyo.

El inicio de la aventura de Odiseo y sus hombres con el cíclope Polifemo, también está grabada en audio y musicalizada como una manera de acompañarte en la lectura. Cuando termine la grabación seguirás la lectura por tu cuenta hasta finalizar el Canto IX. Si querés escuchar mejor el audio te recomendamos utilizar tus auriculares.

Fragmento Canto IX - La Odisea

Me gusta 0

Twitter

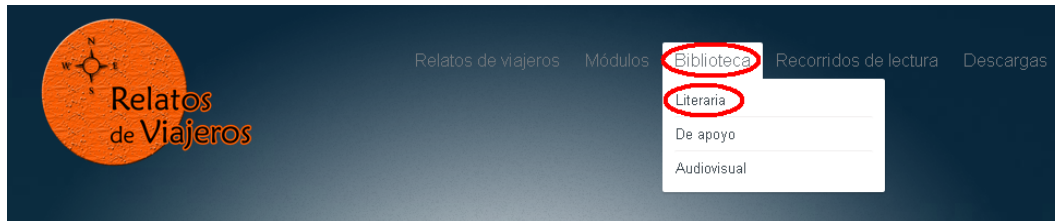
00:00:00 00:00:00

(...) «Desde allí proseguimos navegando con el corazón acogojado, y llegamos a la tierra de los cíclopes de un solo ojo, los soberbios, los sin ley; los que, confiados en los inmortales, no plantan con sus manos frutos ni labran la tierra, sino que todo les nace sin sembrar y sin arar: trigo, cebada y viñas que producen vino de gordos racimos, la lluvia de Zeus se los hace crecer. No tienen ágoras o asambleas donde se delibera ni tienen leyes, habitan las cumbres de elevadas montañas, en profundas cuevas, cada uno es legislador de sus hijos y esposas y no se preocupan unos de otros.

«Más allá del puerto se extiende una isla llana, no muy cercana ni a gran distancia de la tierra de los cíclopes, llena de bosques. En aquella se crían innumerables cabras salvajes, pues no pasan por allí hombres que se lo impidan ni las persiguen los cazadores que sufren dificultades en los bosques de las crestas de los montes. La isla tampoco está ocupada por ganados ni sembrados, sino que, no sembrada ni arada, carece de cultivadores todo el año y alimenta a las baladoras cabras. No disponen los cíclopes de naves de rojas proas, ni hay allí armadores que pudieran trabajar en construir bien entabladas naves; éstas tendrían como destino cada una de las ciudades de los mortales, a las que suelen llegar los hombres, atravesando con sus naves el mar, unos en busca de otros (...)

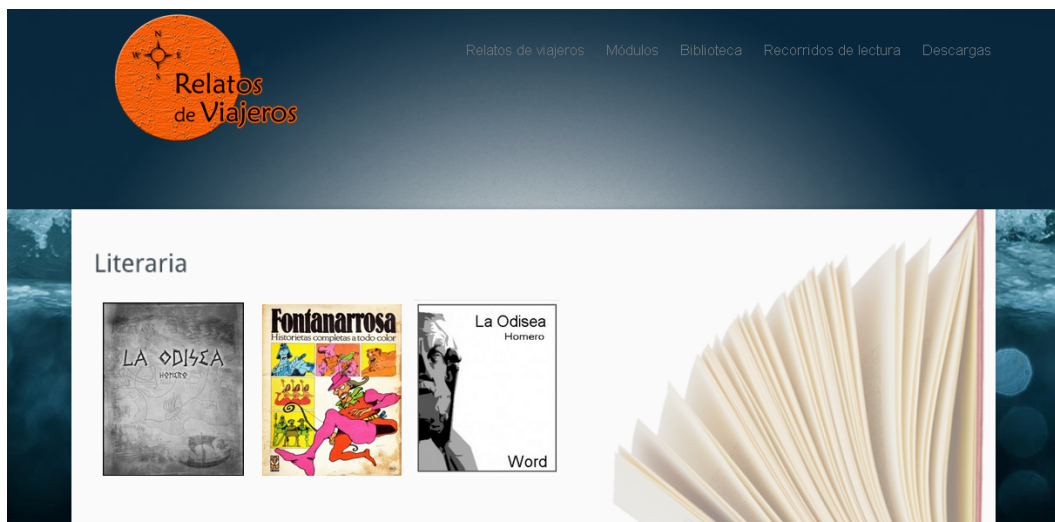
Fragmentos de *La Odisea* grabados en voz alta y musicalizados para acompañar la lectura.

Esas audiograbaciones generan un clima que sigue acompañando como un rumor la lectura individual, algo así como un eco que sostiene un discurso antiguo y formal para hacerlo más comprensible, más interpretable. *Promover la autonomía* no significa dejar solos a los alumnos en la lectura, sino acompañarlos para que puedan continuarla. Los fragmentos seleccionados aparecen durante el desarrollo de los módulos. Los cantos completos pueden encontrarse en la “Biblioteca Literaria” del menú.



Apartado “Biblioteca Literaria” en el menú del sitio *web* del proyecto.

El pasaje de los fragmentos de *La Odisea* a la búsqueda de cantos completos favorece la construcción progresiva de la autonomía de los alumnos como lectores.



Textos disponibles en la “Biblioteca Literaria” del sitio *web* del proyecto.

El sentido formativo de la lectura de fragmentos de *La Odisea* es que los alumnos puedan familiarizarse con el lenguaje complejo de la obra. De este modo, estarán mejor preparados para sostener la lectura domiciliaria de fragmentos más extensos y de cantos completos.

Escuchar leer es una manera de leer a través de otro. Lo que se escucha no es una conversación, sino lenguaje escrito, es decir, un texto que ha sido pensado como escritura. Profundizar la enseñanza de la lectura de textos literarios extensos y complejos durante la secundaria supone, también, crear condiciones para que los alumnos se animen cada vez más a sostener la lectura por sí mismos. La lectura en voz alta de lectores con experiencia -la del docente o la de una

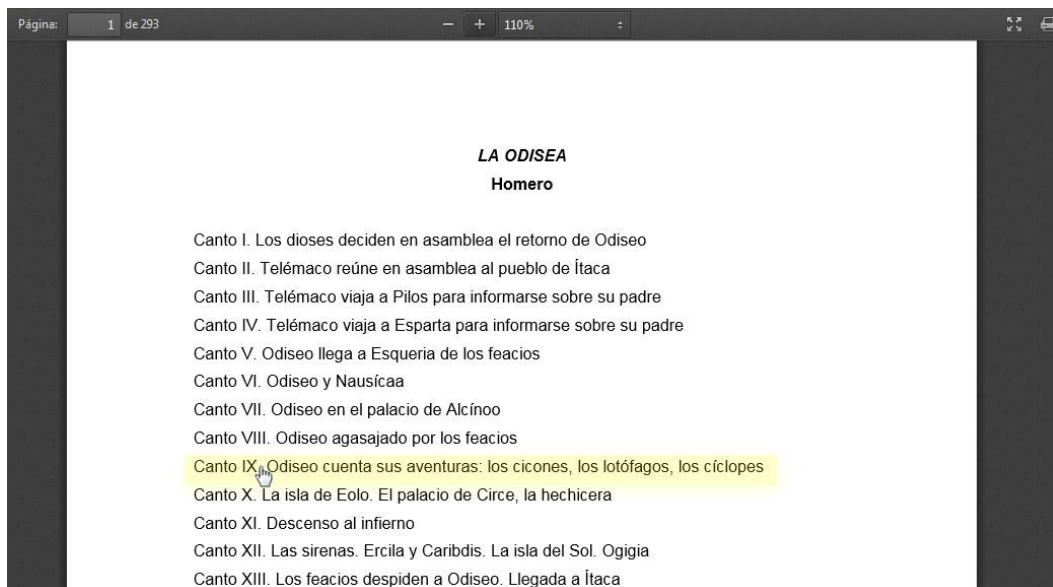
grabación musicalizada- puede acompañar el proceso de progresiva autonomía de los alumnos como lectores.

Alberto Manguel (2005:33), escritor, traductor y editor argentino, fue lector en voz alta de Jorge Luis Borges entre 1964 y 1968 y comenta su experiencia:

Leer en voz alta a aquel escritor ciego entrado en años era una experiencia curiosa, porque si bien yo me sentía, no sin esfuerzo, en control del tono y del ritmo de la lectura, era sin embargo Borges, el oyente, quien se convertía en amo del texto [...], Borges elegía el libro, Borges me hacía detenerme o me pedía que continuara, Borges me interrumpía para comentar, Borges permitía que las palabras llegaran hasta él. Yo era invisible.

■ Leer en clase y en casa.

La lectura en el espacio del aula siempre está acompañada por las voces grabadas, por los intercambios entre los compañeros y con el docente. Se profundiza la construcción de autonomía cuando se les pide a los alumnos que lean en casa lo que ya han comenzado a leer en el aula. Mostrar cómo es el índice de *La Odisea* que se encuentra en la “Biblioteca Literaria” del menú y realizar con ellos el recorrido desde cada módulo que se transita hasta la “Biblioteca Literaria” contribuye a que se sientan más seguros para retomar ese recorrido en sus *netbooks* cuando estén solos.



Índice de *La Odisea* en formato .PDF incluida en la “Biblioteca Literaria” del proyecto.

Volver en casa sobre los entornos visitados en el aula brinda la seguridad de reencontrar lo que ya ha sido mostrado y anima a nuevas exploraciones. El tránsito de la lectura en el aula hacia la lectura en los espacios de la vida privada es esencial, dado que cada joven que hoy es estudiante vive la condición pasajera de ser alumno para inaugurar la conquista creciente de ser un lector para toda la vida. Aspiramos a que sea un ciudadano de la cultura escrita que pueda reencontrar espacios conocidos de lectura y descubrir otros nuevos.

- Leer lo que se propone y elegir qué leer.

Es indispensable proponer obras literarias que se considera ineludible que el alumno lea antes de concluir un nivel determinado de la escolaridad o cuando representan la apertura de nuevos caminos de lectura. En el proyecto *La Odisea* hay episodios esenciales -tales como el de Polifemo y el de las Sirenas- por su presencia en el imaginario colectivo y por ser aquellos que numerosos artistas de distintas épocas han retomado a través de diversas creaciones. Por ejemplo, al final del módulo 3 se propone la lectura en casa del episodio de las Sirenas. Para favorecer esa lectura, se incluye una contextualización grabada en audio del canto XII del que forma parte (*Las Sirenas. Escila y Caribdis. La isla del Sol. Ogigia*) como una manera de acompañar la entrada de los alumnos a su lectura autónoma.

A continuación te contamos cómo comienza el Canto XII para darte una ayuda en la lectura. Esta introducción está grabada en audio y musicalizada como una manera de acompañarte en la lectura. Si querés escuchar mejor el audio te recomendamos utilizar tus auriculares.

Inicio Canto XII - La Odisea

Me gusta 0

Twittear

00:00:00 00:00:00

Odiseo regresó a Eea desde el Hades, la morada de los muertos, e hizo lo que le pidió el alma de Elpenor: enterró su cadáver y erigió una tumba coronada con el remo que solía usar. Circe les ofrece un banquete y luego le anticipa a Odiseo con qué problemas se va a encontrar y cómo podría resolverlos. Odiseo y sus hombres llegan a la isla de las Sirenas.

El inicio de la aventura de Odiseo y sus hombres con las Sirenas, también está grabada en audio y musicalizada como una manera de acompañarte en la lectura. Si querés escuchar mejor el audio te recomendamos utilizar tus auriculares. Cuando termine la grabación seguirás la lectura por tu cuenta hasta finalizar el Canto XII.

Fragmento Canto XII - La Odisea

Me gusta 0

Twittear

00:00:00 00:00:00

(...) Después de disponer todos los aparejos, nos sentamos en la nave y la conducían el viento y el piloto.

Contexto y fragmento del episodio de las Sirenas grabado en voz alta y musicalizado para acompañar la lectura de los alumnos.

La lectura de este episodio es esencial como ingreso al mundo de la intertextualidad y el humor que se profundiza durante el módulo 4 del proyecto, donde el episodio de las Sirenas se articula con: un fragmento de la película *Ulysses* (1954), protagonizada por Kirk Douglas; un fragmento del capítulo “Cuentos del dominio público”, de la serie televisiva *Los Simpson* (Temporada 13, Capítulo 14) y un fragmento de la historieta “La Odisea no es un bicho”, de Fontanarrosa (en: *Fontanarrosa. Historietas completas a todo color*).

Ya han escuchado leer y han leído por sí mismos en casa, el Canto XII de *La Odisea* vinculado con las Sirenas. En esta clase llega el momento de compartir -entre todos- lo que cada uno ha interpretado, los matices, lo que les ha impactado, lo que otros han advertido y quizá pasó desapercibido para cada uno. El/la profesor/a coordinará este espacio para garantizar que todos puedan escucharse y dar su parecer.



El episodio de las Sirenas -aunque breve en la obra de Homero- es uno de los más conocidos y considerados por diferentes artistas para realizar nuevas obras. A continuación, incluimos tres manifestaciones artísticas diferentes sobre *La Odisea*: el fragmento de una película, el fragmento de una tira televisiva, el fragmento de una historieta.

Presentación de realizaciones artísticas que retoman el episodio de las Sirenas.

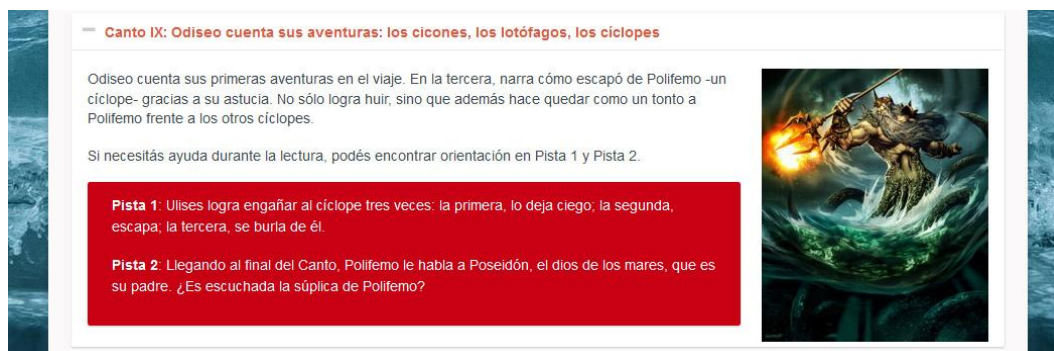
La libre elección puede ser un gran vacío o un camino iluminado si el acompañamiento previo ha sido posible. Desde el módulo 4 en adelante, la posibilidad de elegir qué leer de *La Odisea* se convierte en una realidad desafiante y las elecciones también están acompañadas. Se incluye en el menú una pestaña denominada “Recorridos de lectura”. En este apartado, todos los cantos de *La Odisea* están organizados en tres recorridos posibles:

- Si te gustan la acción y las aventuras en el mar...
- Si te gustan las intrigas de palacio...
- Si te gustan las historias de amor...



Opciones del apartado “Recorridos de lectura” en el menú del sitio *web* del proyecto.

En cada recorrido se destaca un tema y se ubican en él los cantos que lo abordan de manera predominante. Cada canto incluye una síntesis de pocos renglones y pistas -visuales (imágenes o fragmentos de películas) y textuales- que pueden orientar la interpretación del lector. La siguiente imagen muestra cómo figuran la síntesis y las pistas correspondientes al canto IX (*Odiseo cuenta sus aventuras: los cicones, los lotófagos, los ciclopes*).



Pistas de lectura del Canto IX en el apartado “Recorridos de lectura” del menú.

Estos recorridos, con sus síntesis temáticas y sus pistas, tienen el propósito de acompañar a los jóvenes lectores en el proceso de elegir qué seguir leyendo de *La Odisea* a medida que el proyecto avanza. Para un análisis más detallado, se podrá ver la pestaña “Recorridos de lectura”, en el extremo derecho del menú, tanto en el sitio *web* de los alumnos como en el de los profesores.

La alternancia entre la lectura de cantos propuestos por el docente y la de cantos elegidos por los alumnos favorece la autonomía de estos últimos como lectores desde dos propósitos complementarios. Por un lado, incluir una dimensión ineludible de lectura que permita a la clase compartir la construcción colectiva de interpretaciones sobre cantos esenciales de la obra. Por otro lado, preservar la libertad de los alumnos sobre qué elegir para leer de una obra que no podrá abordarse de manera completa durante el proyecto.

PRÁCTICAS DE ESTUDIO QUE CONTRIBUYEN A PROFUNDIZAR LO LEÍDO

La formación de los alumnos como estudiantes supone el desarrollo de prácticas que promuevan la organización sistemática en torno a las obras que leen y analizan.

- Leer resaltando el texto, planteando dudas y formulando preguntas

A lo largo del proyecto se sugiere a los alumnos utilizar prácticas de lectura que resultan útiles a un lector con experiencia para retomar lo que le ha impactado o lo que necesita compartir en un momento posterior con otros, registrar las dudas que se le producen en el transcurso de la lectura a través de marcas con resaltador o la formulación de preguntas para consultar.

Mientras avanzas en la lectura quizá te resulte útil recurrir a ciertas herramientas que te ayuden a recuperar lo que vas entendiendo: marcar con resaltador en la pantalla lo que más te llama la atención, marcar con otro color de resaltador alguna expresión que no hayas comprendido, formular preguntas sobre aspectos que no te quedan claros, etc. Para marcar con resaltador el texto de *La Odisea* e insertar cuadros de comentarios te recomendamos que utilices la versión en Word que encontrarás en el apartado "Biblioteca Literaria" del Menú.

Indicaciones a los alumnos acerca de algunas prácticas de estudio que contribuyen en la lectura.

En la “Biblioteca Literaria” se incluye una versión en *Word*⁴ de *La Odisea* para que los estudiantes y sus docentes puedan marcar con libertad durante el desarrollo del proyecto.



La Odisea en formato *Word* para marcar mientras se lee.

- Leer explicaciones, definiciones y consignas a lo largo del proyecto

La explicación por escrito de cada parte del proyecto y de la totalidad de las consignas de trabajo es una de las condiciones de esta propuesta que fue creada para difundirse de manera abierta entre los docentes en forma independiente de los espacios de actualización de *Escuelas de Innovación* de Conectar Igualdad.

⁴ La versión en *Word* de *La Odisea* facilita los resaltados y la inserción de comentarios. Aunque el PDF también admite estas posibilidades, lo hace de manera más restringida, porque son archivos creados para fijar un modo de edición y evitar que sean transformados.

Cada explicación, definición y consigna admite y prevé que los docentes expandan y aclaren lo necesario, que será variable en función de cada grupo de alumnos. De todos modos, tales explicaciones, definiciones y consignas están disponibles para ser leídas antes o después de cualquier aclaración que el docente decida agregar.

La intertextualidad: relaciones entre textos

Han advertido la presencia de *La Odisea* que están leyendo en el trabajo de comparación entre el fragmento de la película, el fragmento de Los Simpson y de la historieta de Fontanarrosa. **Esa presencia de una obra en otras se llama intertextualidad.** A veces esa presencia es muy clara (y se llama literal como es el caso de una cita textual), otras veces es menos evidente (y se llama alusión)

En los casos que han analizado, **una cita o referencia literal** a *La Odisea* en el fragmento de Los Simpson es el hecho de que Homero -que representa a Odiseo- y sus hombres llegan a la isla de las Sirenas atraídos por su canto. Este hecho es así en la obra que ustedes están leyendo y en la versión de Los Simpson. Ambas obras coinciden y se relacionan en ese aspecto de manera literal.

Un ejemplo de **alusión o relación menos evidente entre los textos** es el hecho de que las Sirenas de Fontanarrosa cantan canciones románticas actuales para atraer a Odiseo y sus hombres. Si bien las Sirenas de la obra que ustedes están leyendo no cantan ese tipo de canciones, es claro que cantan para seducir a los hombres. En nuestro mundo contemporáneo las canciones románticas son símbolos de seducción.

Juan Sasturain, escritor y periodista, nos cuenta sobre obras contemporáneas que tienen vínculos intertextuales con *La Odisea*:

Clase 3 - Sasturain - La Odisea



0:00 / 2:58

Explicación sobre la intertextualidad y sus formas en el proyecto de enseñanza.

La Odisea en el cine para disfrutar y analizar en casa

En 1954 se filmó el largometraje "Ulysses" ("The Loves and Adventures of Ulysses"). La escena del ciclope Polifemo junto a Odiseo y sus hombres tiene algunas similitudes y diferencias con la versión que ustedes han leído. El fragmento de película dura diecisiete (17) minutos. Si querés escuchar mejor el audio de la película te recomendamos utilizar tus auriculares. Después de disfrutar de ese fragmento de película te pedimos que resuelvas las siguientes consignas:



- ➔ Consigna 1: Registrar por escrito algunas similitudes y algunas diferencias más importantes entre la versión del Canto de Polifemo que leíste y el fragmento de película que acabás de ver. Por ejemplo: en el Canto IX Odiseo emborracha a Polifemo con vino que él trajo desde el barco. En el fragmento de la película, Odiseo le explica a Polifemo que el vino se hace con uvas y el ciclope va a buscarlas para que los griegos le hagan más vino. Con ese vino recién hecho, Odiseo emborracha al gigante. Analizá otras similitudes y diferencias...
- ➔ Consigna 2: Hay una diferencia muy importante sobre el uso de los nombres entre el Canto IX que leíste (sobre Polifemo) y el fragmento de la película que acabas de ver. Tratá de descubrir cuál es esa diferencia fundamental sobre un nombre en particular. La imagen que ves a continuación corresponde a una parte del Canto IX en que aparece el nombre que tenés que descubrir.



Consignas para un análisis comparado del episodio de Polifemo.

■ Leer para analizar materiales de estudio

Cada módulo del proyecto incluye diversos materiales de análisis que es indispensable que los alumnos lean. Según el caso, se trata de leer de manera individual o en pequeños grupos diapositivas de *Power Point* para seguir la exposición del docente; leer en parejas diferentes reseñas editadas para analizarlas y elaborar apuntes para compartir con el resto de los compañeros, coordinados por el docente y leer en una pantalla, a través de la proyección de un cañón, el borrador de una reseña para ser revisada entre todos. Se plantea la lectura con diferentes propósitos, desde distintas formas de organización de la clase (individual, en pequeños grupos, clase completa) y sobre

diversos soportes (pantalla de las *netbooks*, pantalla ampliada a través del cañón de proyección y en papel).



harry potter estación 9 3/4

0:00 / 2:45

El/la profesor/a coordinará el momento de la puesta en común de las reflexiones de los distintos grupos. De este modo, quienes lo deseen tendrán la oportunidad de tomar la palabra de manera ordenada.

Quizá sea ahora el momento oportuno para que escuchen y reflexionen sobre las reseñas a partir de una exposición de la profesor/a sobre ellas. Para seguir mejor la exposición de tu profesor/a podés ir leyendo las placas de su presentación en la pantalla de tu netbook: [Recomendaciones y Reseñas](#)

Ahora el profesor retomará los análisis previos de ustedes sobre la reseña crítica vinculada con "Harry Potter y la piedra filosofal", el primer libro de la saga de Harry Potter.

Lean y analicen en parejas los ejemplos de reseñas que aparecen a continuación sobre "El señor de los anillos":

- ¿Cuál de las reseñas pretende formar criterio en los lectores?
- ¿Cuál de las reseñas pretende vender?
- ¿Qué recursos utilizan estas dos reseñas para invitar a las personas a leer el libro?

Anoten sus ideas con el procesador de textos que utilicen. Guarden sus comentarios en el archivo que crearon antes: /Sobre las reseñas/. Compartan sus reflexiones y sus apuntes con el compañero con el que están trabajando.

Propuesta para seguir una exposición a través de un *Power Point*.



Todas las prácticas de lectura analizadas tienen posibilidades de favorecer la construcción de la autonomía de los jóvenes como lectores si cumplen al menos dos condiciones:

- ser sistemáticas,
- ser alternadas.

Las prácticas de lectura necesitan especialmente **múltiples y variadas ocasiones de realización**. Es relevante que los alumnos las lleven a cabo, las perfeccionen, encuentren su lugar en la cultura escrita a través de ellas. Lo esencial es que, al ejercer tales prácticas, se configuren como sujetos más plenos y construyan un lugar simbólico propio, potente, protegido de vaivenes y tempestades, que perdure más allá de la escuela, en su vida privada y pública como un equipaje en permanente renovación para toda la vida.

La escritura en el proyecto *La Odisea*

Durante la escolaridad secundaria es esencial propiciar el disfrute de esta obra y, al mismo tiempo, un mayor conocimiento sobre ella para comenzar a apreciar su ineludible presencia en numerosas manifestaciones artísticas y cotidianas hasta la actualidad y, a su vez, advertir cómo estas demuestran la relevancia de la obra en la cultura universal. Escribir durante un proceso de lectura profundiza la interpretación, porque significa volver sobre la obra leída con distintos propósitos: identificar un fragmento que se necesita citar textualmente, revisar el habla de un personaje para retomar su voz y su punto de vista en un nuevo texto, identificar ciertas expresiones poéticas que caracterizan a un personaje, elaborar una síntesis de lo leído para comunicar a otros, decidir qué es conveniente resaltar o silenciar para recomendar la obra a otros que no la han leído, etc. Son diferentes formas de escritura que favorecen la relectura de la obra con propósitos diversos y, como consecuencia, interpretarla con mayor profundidad:

Si pensamos en todos los tipos de actividades que se pueden desarrollar con los textos, alrededor de los textos, teniendo en cuenta los textos y a propósito de los textos, veremos que se pasa de hablar a leer, de leer a escribir, de escribir a hablar y volver a leer, de manera natural, circulando por la lengua escrita. (Ferreiro, 2001: 78).

La enseñanza de la escritura supone el aprendizaje del contenido sobre el que se escribe y, al mismo tiempo, la práctica de la escritura en sí misma. Escribir acerca de una obra también significa aprender sobre el proceso de escritura: elaborar borradores, revisar y reescribir. En este caso, se aprende no solamente sobre el contenido que se reformula hasta que se elabora una versión satisfactoria, sino también sobre cómo se elaboran borradores y cómo se revisan:

Qué se puede 'controlar' de la producción escrita a través de la revisión no es el producto de saberes preexistentes que se aplican al texto, sino el resultado de elaboraciones que se construyen a propósito de la práctica. Se aprende a escribir escribiendo y se aprende a revisar, revisando. Al hacerlo, se aprende sobre el lenguaje y, al volver a revisar, el mismo u otro texto se emplean los conocimientos construidos para revisar mejor y así, sucesivamente. (Castedo, 2006: 284, 285).

En el caso de *La Odisea* la escritura también adquiere el valor de una práctica vinculada con el estudio.

Estudiar: leer escribiendo. Con un cuaderno abierto y un lápiz en la mano. Las páginas de la lectura en el centro, las de la escritura en los márgenes. Y también: escribir leyendo, abriendo un espacio para la escritura en medio de una mesa llena de libros. Leer y escribir son, en el estudio, haz y envés de una misma pasión. (Larrosa, 2003: 12, 13)

Y agregamos a las recomendaciones de Larrosa... con una pantalla abierta y un teclado a mano.

Compartimos un cuadro⁵ que intenta reflejar las prácticas de escritura de los alumnos que se promueven a lo largo del proyecto, las modalidades de escritura y su soporte (en papel o en pantalla a través del procesador de textos), las posiciones enunciativas (escritura por sí mismos o a través del dictado a otros) y los contextos de producción (en el aula o en casa):

⁵ La enumeración cronológica de las prácticas de escritura incluidas en el cuadro supone su entrecruzamiento con otras a lo largo del desarrollo de las propuestas de enseñanza, tal como aparece reflejado en los sitios *web* del proyecto.

Prácticas de escritura de los alumnos	Modalidad de escritura, soporte y posición enunciativa	Organización	Contexto
Elaborar apuntes			
- al analizar las imágenes iniciales (módulo 1) y las relaciones intertextuales (módulo 4);	Escritura en papel	Individual	En clase
- al ver y escuchar la exposición de un especialista a través de un video (módulo 1);	Escritura en papel	Individual	En clase
- al realizar marcas gráficas para representar los momentos en que las acciones del relato avanzan o se detienen (módulo 2);	Escritura en papel	Individual	En clase
- al escribir significados aproximados de palabras poco frecuentes en las conversaciones cotidianas, extraídas de un canto de <i>La Odisea</i> (módulo 2);	Escritura en papel	En pareja	En clase
- al contrastar los significados aproximados de palabras poco frecuentes en las conversaciones cotidianas, extraídas de un canto de <i>La Odisea</i> , con los que se derivan de analizar esas mismas palabras como parte del fragmento del que fueron extraídas (módulo 2);	Escritura en papel	En pareja	En clase
- al analizar similitudes y diferencias entre un episodio leído y su versión cinematográfica (módulo 3);	Procesador de texto	Individual	En casa
- al leer distintos cantos (módulos 1 a 9);	Procesador de texto	Individual	En casa
- al analizar recursos de las reseñas profesionales, críticas y editoriales (módulo 5).	Procesador de texto	Individual	En casa
Tomar notas al escuchar la exposición de diferentes grupos de compañeros durante la puesta en común en torno a posibles expresiones calificativas sobre <i>La Odisea</i> , como obra literaria, posibles inicios y finales para una reseña sobre la misma obra y síntesis temáticas sobre el resumen de los episodios de Polifemo o las Sirenas a elección (módulo 7).	Procesador de texto	Individual	En clase

<p>Formular preguntas</p> <p>al leer distintos cantos (módulos 1 a 9).</p>	<p>Procesador de texto</p>	<p>Individual</p>	<p>En casa</p>
<p>Escribir un punteo</p> <p>sobre qué incluir en una reseña sobre un canto de <i>La Odisea</i> (módulo 6).</p>	<p>Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)</p>	<p>Pequeños grupos</p>	<p>En clase</p>
<p>Escribir un borrador</p> <p>de la reseña sobre un canto de <i>La Odisea</i> (módulo 6).</p>	<p>Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)</p>	<p>Pequeños grupos</p>	<p>En clase</p>
<p>Explicar por escrito</p> <ul style="list-style-type: none"> - el significado de expresiones calificativas sobre <i>La Odisea</i> como obra literaria (módulo 6). - el significado de expresiones calificativas sobre Telémaco (módulo 10). - posibles inicios y finales para una reseña sobre <i>La Odisea</i> (módulo 6). - por qué serían adecuados los cambios que se proponen en el borrador de una reseña sobre <i>La Odisea</i> como parte de un proceso de revisión (módulo 10). -<i>La Odisea</i> en dos párrafos a una persona que no conoce la obra (módulo 10). 	<p>Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)</p> <p>Procesador de texto</p> <p>Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)</p> <p>Procesador de texto</p> <p>Procesador de texto</p>	<p>Pequeños grupos</p> <p>Individual</p> <p>Individual</p> <p>Pequeños grupos</p> <p>Individual</p>	<p>En clase</p> <p>En clase</p> <p>En clase, durante la evaluación</p> <p>En clase, durante la evaluación</p> <p>En clase, durante la evaluación</p>

<p>Escribir expresiones calificativas</p> <p>- sobre <i>La Odisea</i> como obra literaria (módulo 6).</p> <p>- sobre Telémaco (módulo 10).</p>	<p>Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)</p> <p>Procesador de texto</p> <p>Procesador de texto</p>	<p>Pequeños grupos</p> <p>Individual</p> <p>Individual</p>	<p>En clase</p> <p>En casa</p> <p>En clase, durante la evaluación</p>
<p>Escribir posibles inicios y finales para una reseña sobre <i>La Odisea</i> (módulo 6).</p>	<p>Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)</p> <p>Procesador de texto</p>	<p>Pequeños grupos</p> <p>Individual</p>	<p>En clase</p> <p>En casa</p>
<p>Escribir dos síntesis temáticas sobre el resumen de un episodio a elección (Polifemo o las Sirenas). Cada síntesis, de dos extensiones diferentes: una de diez líneas y otra de cinco líneas (módulo 5).</p>	<p>Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)</p> <p>Procesador de texto</p>	<p>Pequeños grupos</p> <p>Individual</p>	<p>En clase</p> <p>En casa</p>
<p>Revisar el borrador de la reseña sobre un canto de <i>La Odisea</i> elaborado por uno de los grupos, señalando qué agregarían, qué eliminarían y qué transformarían (módulo 7 y 10).</p>	<p>Escritura en papel</p> <p>Procesador de texto</p>	<p>En pareja</p> <p>Individual</p>	<p>En clase</p> <p>En clase, durante la evaluación</p>

<p>Escribir una carta imaginaria a Odiseo desde el punto de vista y la voz de Penélope o de Telémaco, tomando como base fragmentos en los que se relatan sus respectivos pesares antes del regreso de Odiseo a Ítaca (módulo 7).</p>	Procesador de texto	Individual	En casa
<p>Revisar y reescribir el borrador de la reseña sobre un canto de <i>La Odisea</i> escrita por el propio grupo (módulo 8).</p>	Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)	Pequeños grupos	En clase
<p>Reescribir dos fragmentos del canto XXIII de <i>La Odisea</i> uno desde el punto de vista y la voz de Penélope y otro desde el punto de vista y la voz de Odiseo (módulo 8).</p>	Procesador de texto	Individual	En casa
<p>Escribir las posibles transformaciones de Telémaco a lo largo de <i>La Odisea</i> sobre la base del análisis de las actitudes y del discurso de otros personajes: Atenea, los pretendientes y Penélope (módulo 9).</p>	Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)	Pequeños grupos	En clase
<p>Escribir el discurso que diría Telémaco ante la Asamblea de Ítaca después del retorno de su padre Odiseo y de la matanza de los pretendientes (módulo 9). El discurso tiene que respetar el lenguaje de <i>La Odisea</i> y la transformación de Telémaco después de todos los acontecimientos que se cuentan a lo largo de la obra</p>	Procesador de textos (asumiendo el teclado o dictando a quien lo asume)	Pequeños grupos	En clase
<p>Escribir tres relaciones conceptuales entre dos imágenes de la galería con la que inicia el módulo 1: “¿De qué se trata <i>La Odisea</i>?” (módulo 10).</p>	Procesador de texto	Individual	En clase, durante la evaluación
<p>Reescribir el borrador de una reseña sobre <i>La Odisea</i> incluyendo los análisis realizados durante el proceso de revisión (módulo 10).</p>	Procesador de texto	Individual	En clase, durante la evaluación

Veamos qué articulaciones podemos establecer a través del análisis de las prácticas de escritura que se enseñan durante el desarrollo del proyecto, los soportes de la escritura, las posiciones enunciativas de los alumnos, los contextos, la presencia de las TIC y los propósitos de enseñanza. ¿En qué sentido las TIC potencian las prácticas de escritura de los alumnos promoviendo la concreción de los propósitos didácticos del proyecto? ¿Qué contenidos disciplinares de Lengua y Literatura son objeto de enseñanza durante el proyecto? ¿Cómo aparecen? ¿Por qué las prácticas de escritura de los alumnos figuran encabezando los contenidos disciplinares? ¿Por qué las TIC aparecen en el marco de las prácticas de escritura de los alumnos?

LA ESCRITURA, LAS TIC, LA ORGANIZACIÓN DE LA CLASE Y EL TRABAJO EN CASA

La realización de las prácticas de escritura enumeradas en el cuadro anterior se proponen a lo largo del proyecto, a través de un progresivo y sostenido trabajo con el procesador de textos, en pequeños grupos durante las clases.

El trabajo en pequeños grupos con el procesador de texto exige que sus integrantes (dos a cinco alumnos) establezcan acuerdos cuya necesidad debe ser señalada por el docente:

- Quién tomará el teclado para asumir la escritura efectiva.
- Cómo se harán responsables los demás compañeros de sus propias voces para garantizar una producción colectiva.

En este caso es necesario que el docente y los alumnos tengan claro que el teclado puede rotar entre varios integrantes del equipo y que quienes dictan están ejerciendo la escritura de un modo diferente, pero igualmente válido que quien acciona el teclado. Es indispensable que quien asume esta tarea regule su impulso de monopolizar la elaboración conceptual de la escritura. En tales casos, se dificulta que los demás integrantes del equipo asuman su rol de productores del texto. La intervención del docente es esencial en este sentido.

El trabajo colectivo en pantalla favorece la explicación de las razones de una escritura o su revisión. Esta explicación contribuye a integrar diferentes puntos de vista y a considerar el estatus del potencial destinatario, porque para defender una propuesta de escritura o cuestionar una opción elaborada por otro compañero es necesario pedir la palabra, explicar, ejemplificar, argumentar.

Otra ventaja del uso colectivo del procesador de textos como herramienta de escritura es la visualización en pantalla de un texto no

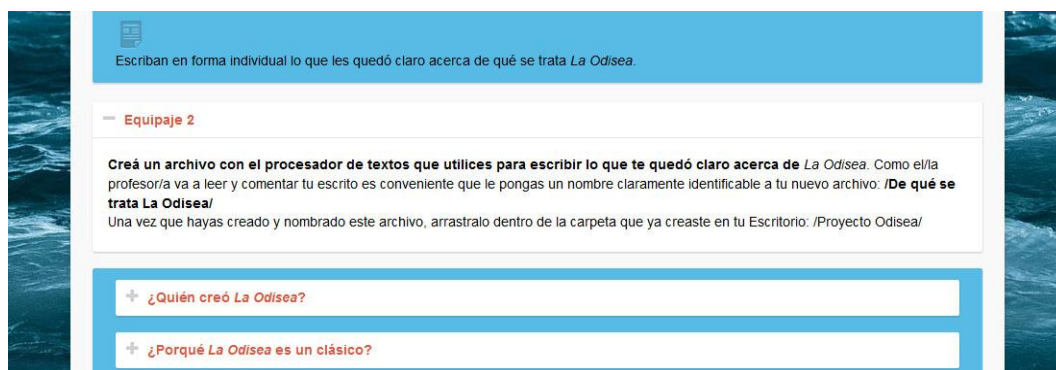
atravesado por las escrituras manuscritas de los alumnos ya que los problemas de caligrafía podrían desviar la atención.

La textualización y revisión de las producciones supone una relectura sistemática para escribir o transformar un texto. Ver el texto en pantalla vertical democratiza la posibilidad de lectura y relectura. Por otra parte, la ampliación del texto a través de un cañón de proyección posibilita su relectura para una clase completa.

El empleo de herramientas de edición y revisión facilita las operaciones de transformación textual, ofreciendo la posibilidad de seguir el proceso de escritura por medio de huellas legibles que permiten conservar memoria de las modificaciones.

Este trabajo colaborativo realizado en clase facilita la escritura durante el trabajo domiciliario. Es un traspaso indispensable cuando se trata de promover la autonomía en los alumnos como usuarios de la escritura. Ambas, la escritura con otros y la escritura personal, son prácticas que necesitan ser construidas. A lo largo de la vida habrá múltiples ocasiones de ejercerlas, y la escuela tiene que garantizar múltiples escenarios para escribir solos y con otros, pero siempre con la intervención de un adulto profesional que sabe cómo orientarlos, para que esas prácticas de escritura sean eficaces dentro de la escuela y en la vida social. Es deseable que durante el trabajo domiciliario, los alumnos reencuentren las voces remotas de sus compañeros y del docente como un rumor que acompaña su escritura individual, aunque no solitaria.

Otra dimensión indispensable de la escritura con las TIC la constituye la organización de archivos y carpetas para el desarrollo del proyecto. Las indicaciones para esta organización personal de las escrituras se concentra en los apartados denominados “Equipajes”, ya explicados en el apartado “El proyecto de enseñanza disponible en la web”, vinculado con su organización.



Indicaciones a los alumnos para la organización de sus producciones en archivos y carpetas a lo largo del proyecto.

Entre las tareas de escritura vinculadas con la organización del trabajo de los alumnos en las *netbooks* se incluyen nominar carpetas para guardar archivos y escribir el nombre de los archivos para guardar en las carpetas creadas. Esto permitirá que el análisis y la evaluación de los trabajos de escritura se lleven a cabo sobre el conjunto de textos elaborados y no sólo sobre textos aislados.

LAS PRÁCTICAS DE ESCRITURA Y LOS CONTENIDOS DE LENGUA Y LITERATURA

Muchas veces, a lo largo de la escolaridad se presentan los contenidos a enseñar de una manera declarativa a través de definiciones y descripciones. Los ejercicios ligados a ellas suelen ser una solución sencilla, rápida y aparentemente eficaz. Por momentos, se crea la ilusión de que a través de estos ejercicios se garantiza que los alumnos sean capaces, efectivamente, de apropiarse de los contenidos que se pretende enseñar. Las definiciones y descripciones son fáciles de enseñar y difíciles de recordar y reutilizar si se aprenden al margen de las ocasiones que les dan sentido. ¿Qué les daría sentido?

Veamos dos ejemplos incluidos en el proyecto que presentamos: uno gira en torno de la escritura del borrador de una reseña y el otro hace foco en la reflexión sobre el mundo interno de los personajes.

1. Producción de una reseña

La escritura del borrador de una reseña sobre un canto de *La Odisea* está precedida de variadas situaciones de producción y reflexión que permiten elaborarla teniendo cierta seguridad en que, previamente, se generaron las condiciones que la hacen posible. Durante este proceso, las definiciones y caracterizaciones de reseñas (crítica y editorial) aparecen respondiendo a los desafíos que plantea la propuesta de escritura.

En el módulo 6, los alumnos, organizados en pequeños grupos, tienen que elaborar la reseña de un canto de *La Odisea*.

¿Qué se propuso durante los módulos anteriores para llegar a ese punto?

Lo primero que hizo falta fue *ponerse en tema* con actividades como:

- Elaborar apuntes al analizar las imágenes iniciales sobre *La Odisea* (módulo 1), al escuchar y mirar videos con entrevistas a personalidades de la cultura nacional (Juan Sasturain y Mauricio

Kartun) hablando sobre *La Odisea* (módulo 1), al analizar similitudes y diferencias entre un episodio leído y su versión cinematográfica (módulo 1), al leer distintos cantos (módulos 1 en adelante).

- Formular preguntas al leer distintos cantos (módulos 1 y siguientes).

En segundo lugar, para analizar el tipo de discurso y el texto a producir, fue necesario:

- Elaborar apuntes al analizar recursos de las reseñas profesionales, críticas y editoriales (módulo 5).

También, se tuvo que planificar el texto a producir, lo cual incluyó:

- Escribir un punteo acerca de qué incluir en una reseña sobre un canto de *La Odisea* (módulo 6).

¿Cómo se escribe el borrador?

Una vez realizado el punteo anterior escriban un borrador de la reseña del Canto elegido. Es conveniente que uno de los integrantes del equipo realice la escritura en el procesador de textos y que los demás puedan revisar mirando la pantalla y dictándole lo que crean conveniente agregar, suprimir o transformar mientras avanzan en el escrito. También consideren la posibilidad de rotar para escribir entre quienes deseen tomar el teclado en nombre del grupo. Pueden pedir ayuda a su profesor/a cuando lo consideren necesario.

Si bien alguno/s de los integrantes de cada grupo de trabajo tiene/n que tomar el teclado para escribir, todos son responsables de lo que se produce. Dictar a alguien que escribe en nombre de un grupo y/o sugerir una transformación de lo escrito es ser también partícipe de la producción de un escrito colectivo.

¿Qué es un borrador?

Un borrador es un texto provisional, no definitivo, que reúne las primeras ideas sobre lo que se quiere escribir. Es un texto que -en general- atraviesa varias transformaciones antes de ser considerado una versión final.

Durante el próximo módulo revisarán los escritos producidos por los diferentes grupos de compañeros. El/la profesor/a preparará estos materiales para que el proceso de lectura y revisión sea ordenado y productivo para todos.

Explicación a los alumnos acerca de qué es un borrador de escritura.

¿Qué se propone después de haber escrito el borrador?

En primer lugar, para reflexionar y escribir sobre los recursos del tipo de discurso y de texto a producir es conveniente:

- Explicar por escrito el significado de expresiones calificativas sobre *La Odisea* como obra literaria (módulo 6) y de posibles inicios y finales para una reseña sobre *La Odisea* (módulo 6).
- Escribir expresiones calificativas sobre *La Odisea* como obra literaria (módulo 6).
- Escribir posibles inicios y finales para una reseña sobre *La Odisea* (módulo 6).
- Escribir dos síntesis temáticas diferentes sobre el resumen de un episodio a elección (Polifemo o las Sirenas). Cada síntesis tendrá dos extensiones diferentes: una de diez líneas y otra de cinco líneas (módulo 6).
- Tomar notas al escuchar la exposición de diferentes grupos de compañeros durante la puesta en común en torno a posibles expresiones calificativas sobre *La Odisea* como obra literaria, posibles inicios y finales para una reseña sobre la misma obra y síntesis temáticas sobre el resumen de los episodios de Polifemo o las Sirenas a elección (módulo 7).

También, es recomendable reflexionar e intervenir sobre el propio borrador realizando actividades como:

- Revisar un borrador de reseña sobre un canto de *La Odisea* elaborada por uno de los grupos para señalar qué transformarían, qué agregarían y qué eliminarían (módulo 7).
- Revisar y reescribir el propio borrador de la reseña sobre un canto de *La Odisea* (módulo 8).

El listado anterior pone en evidencia varias cuestiones didácticas necesarias:

- Crear condiciones de reflexión y producción en torno al texto a escribir para considerar el destino, los rasgos del tipo de texto, sus restricciones discursivas.
- Llegar a la definición de la reseña como género y la caracterización de las modalidades editorial y crítica después de que los alumnos las hayan analizado en pequeños grupos y a partir de una puesta en común de la clase completa (intermediada por una exposición del docente).
- Tomar en cuenta que un texto no es únicamente el resultado de un acto de inspiración sino que es producto de una planificación, de una inmersión en la escritura y de una reflexión constante sobre la tarea que se está realizando.
- Comprender que la escritura supone un proceso recursivo (y como consecuencia, no lineal) que se transita en vaivenes hasta llegar a una versión aceptable y perfectible, considerada final en un momento determinado del proceso.

2. El mundo interno de los personajes

A través del proyecto se proponen diferentes situaciones para reflexionar sobre el mundo interno de los personajes y caracterizarlos quizá desde lugares poco habituales. Compartimos las situaciones incluidas:

- Escribir una carta imaginaria a Odiseo desde el punto de vista y la voz de Penélope o de Telémaco tomando como base fragmentos en los que se relatan sus respectivos pesares antes del regreso de Odiseo a Ítaca (módulo 7).

Reflexionar y escribir en casa sobre el mundo interno de los personajes

A medida que avanzás en la lectura habrás advertido que aparecen sentimientos íntimos de diferentes personajes. Algunos de esos sentimientos aparecen dichos o pensados por los propios personajes y otros sentimientos se infieren a partir de los que hacen los personajes o por lo que dice el narrador.

Les proponemos leer y escuchar leer algunos fragmentos en los que aparecen sentimientos de Penélope, la esposa de Odiseo, y de Telémaco, el hijo de ambos. Elegí a uno de ellos (Penélope o Telémaco) y escribí una carta imaginaria a Odiseo expresando sus sentimientos a la distancia. Es una carta que ellos hubieran escrito antes de la llegada de Odiseo. Te pedimos que en la carta imaginaria trates de respetar el lenguaje propio de *La Odisea*.

Transcribimos a continuación tres fragmentos que expresan sentimientos de Penélope a lo largo de *La Odisea* para que puedas tenerlos en cuenta para escribir la carta imaginaria. Si querés escuchar mejor el audio de los fragmentos te recomendamos utilizar tus auriculares.

¿Qué diría Penélope a Odiseo en una carta antes de saber que Odiseo ya estaba en Ítaca?

Fragmento Canto IV - La Odisea

Me gusta 0

Twitter

00:00:00 00:00:00

(...) Envolvió a Penélope una pena mortal y no soportó estar sentada en la silla, de las que había abundancia en la casa, sino que se sentó en el muy trabajado umbral de su aposento, quejándose de manera lamentable. Y a su alrededor gemían todas las criadas, cuantas había en el palacio, jóvenes y viejas. Y Penélope les dijo, llorando amargamente:

«Escuchadme, amigas, pues el Olímpico me ha concedido dolores por encima de las que nacieron o se criaron conmigo: perdí primero a un esposo noble de corazón de león y que se distinguía entre los dánaos por excelencias de todas clases, un noble varón cuya vasta gloria se extiende por la Hélade y hasta el centro de Argos.

«Y ahora las tempestades han arrebatado sin gloria del palacio a mi amado hijo. No me enteré cuándo marchó (...)

Consignas para escribir desde el punto de vista y la voz de Penélope o Telémaco.

Esta situación propone un estado de inmersión en el tema como tarea domiciliaria y supervisada después por el docente. La carta es un tipo de texto conocido desde la escolaridad primaria, aunque en sus variantes más formales. Aquí se trata de una carta íntima en la que se proponen a los alumnos varios desafíos:

- Considerar el discurso original de la obra en el que se alternan fragmentos del narrador omnisciente y del discurso directo de los personajes, que dan cuenta de diferentes hechos que generan pesar y angustia tanto a Penélope como a Telémaco.
- Transformar esos fragmentos en discurso en primera persona, incluyendo una valoración sobre hechos del relato original según el punto de vista y la voz de un personaje particular (Penélope o Telémaco).

Realizar este escrito de manera adecuada significa haber comprendido el temor y la audacia de Telémaco, el hartazgo, el agobio y la astucia de Penélope. Estos rasgos quizá puedan resultar inasibles para los jóvenes en un primer momento, pero la escritura de la transformación los llevará a reflexionar sobre ellos.

- Reescribir dos fragmentos del canto XXIII de *La Odisea*, uno desde el punto de vista y la voz de Penélope y otro desde el punto de vista y la voz de Odiseo (módulo 8). En este caso, un mismo acontecimiento (el reencuentro de Penélope con Odiseo inmediatamente después de la muerte de los pretendientes en el megaron del palacio) visto desde dos perspectivas distintas permite profundizar la reflexión sobre el mundo interno de los personajes a través de la transformación de la voz y el punto de vista del narrador y de los dos personajes involucrados (Penélope y Odiseo).

Reflexionar y escribir en casa sobre el mundo interno de los personajes

Les proponemos reflexionar sobre el mundo interno de Penélope y de Odiseo. En el Canto XXIII (Penélope reconoce a Odiseo) aparecen palabras de desconfianza y reproches entre Penélope y Odiseo hasta llegar al reencuentro amoroso (ver "Recorridos de lectura"). Te proponemos leer el Canto XXIII y escribir lo que sienten y piensan Penélope y Odiseo mientras se expresan palabras de desconfianza y reproche. Para ayudarte transcribimos fragmentos para que puedas apoyarte en ellos para escribir. Si quieres escuchar mejor el audio de los fragmentos te recomendamos utilizar tus auriculares.

Fragmento I Canto XXIII - La Odisea

(...) «Vayamos, pues, en busca de mi hijo para que yo vea a los pretendientes muertos y a quien los mató.» Así dijo, y descendió del piso de arriba. Su corazón meditaba -una y otra vez- si interrogaría a su esposo desde lejos o se colocaría a su lado, lo tomaría de las manos y le besaría la cabeza. Y cuando entró y traspasó el umbral de piedra se sentó frente a Odiseo junto al resplandor del fuego, en la pared de enfrente. Él se sentaba junto a una elevada columna con la vista baja esperando que le dijera algo su ilustre esposa cuando lo viera con sus ojos, pero ella permaneció sentada en silencio largo tiempo, pues el estupor alcanzaba su corazón. Unas veces le miraba fijamente al rostro y otras, no lo reconocía por llevar en su cuerpo miserables vestidos (...)

¿Qué sentiría Penélope mientras veía a su esposo Odiseo ensangrentado después de veinte años? Reescribí el párrafo anterior desde la mirada y la voz de Penélope.

Consignas para escribir desde el punto de vista y la voz de Penélope u Odiseo.

- Escribir las posibles transformaciones de Telémaco a lo largo de *La Odisea* sobre la base del análisis de las actitudes y del discurso de otros personajes: Atenea, los pretendientes y Penélope (módulo 9).

Esta propuesta es desafiante porque crea las condiciones para debatir en pequeños grupos cómo se ve a sí mismo Telémaco (desde su propio discurso directo y desde cómo lo configura el narrador) y cómo lo ven ciertos personajes a lo largo de la obra: no solo por lo que dicen sobre él, sino por cómo actúan con respecto a él. Desde el punto de vista didáctico, la presentación de esta situación tiene un contexto favorecedor:

- Un fuerte estado de inmersión en la obra, debido a que se propone en el módulo 9, casi al finalizar el proyecto.

- Un trabajo previo de los alumnos (individual en casa con orientaciones del docente) sobre el mundo interno de los personajes a partir de las dos situaciones antes descritas que retoman, de dos maneras distintas aunque complementarias, el tema del punto de vista y la voz del narrador y de los personajes.
- El trabajo en pequeños grupos en clase con orientación del docente que permite a los alumnos sentirse más seguros a la hora de aventurarse en un desafío discursivo y literario relevante.

Les pedimos que trabajen en pequeños grupos. Cada grupo analizará DOS transformaciones de Telémaco a partir de los fragmentos leídos y escuchados:

Grupos A: Analizar las transformaciones que expresa Atenea y las que expresan los pretendientes sobre Telémaco.
 Para orientar el análisis pueden apoyarse en las siguientes preguntas:
 ¿Qué dice, hace y/o piensa Atenea al inicio de la obra con respecto a Telémaco? ¿qué sucede después?
 ¿Qué dicen, hacen y/o piensan los pretendientes al inicio de la obra con respecto a Telémaco? ¿qué sucede después?

Grupos B: Analizar las transformaciones que expresan los pretendientes y las que expresa Penélope sobre Telémaco.
 Para orientar el análisis pueden apoyarse en las siguientes preguntas:
 ¿Qué dicen, hacen y/o piensan los pretendientes al inicio de la obra con respecto a Telémaco? ¿qué sucede después?
 ¿Qué dice, hace y/o piensa Penélope al inicio de la obra con respecto a Telémaco? ¿qué sucede después?

Pueden pedir ayuda al/la profesor/a cuando lo consideren necesario.

+ Equipaje 13

Compartan sus ideas entre todos y con el/la profesor/a.

Consignas para escribir sobre las transformaciones de Telémaco a lo largo de la obra.

- Escribir el discurso que diría Telémaco ante la Asamblea de Ítaca, después del retorno de su padre Odiseo y de la matanza de los pretendientes (módulo 9). El discurso tiene que respetar el lenguaje de *La Odisea* y la transformación de Telémaco después de todos los acontecimientos que se cuentan a lo largo de la obra. Para la escritura del discurso se plantean las siguientes condiciones:
 - Tomar prestadas hasta dos frases textuales de la obra que les parezcan interesantes para incluir.
 - Escribir no más de tres párrafos.
 - Tener en cuenta tres aspectos: el estado de ánimo que tendría Telémaco después de todo lo sucedido; el intento de evitar la

venganza del pueblo de Ítaca ante la muerte de los pretendientes; la intención de restablecer la paz en Ítaca.

Los discursos persuasivos y apelativos son frecuentes a lo largo de toda *La Odisea*. El desafío de la propuesta es articular en un discurso de esas características todo lo aprendido sobre el mundo interno de los personajes. Como la tarea es compleja se incluyen restricciones precisas: la posibilidad de citar partes textuales de la obra, una extensión limitada que permita acotar el esfuerzo conceptual de los alumnos y los ejes temáticos que no pueden faltar en el discurso. Como en el caso anterior, se trata de un trabajo en pequeños grupos en clase con orientaciones del docente, con todas las ventajas ya mencionadas, que esa posibilidad representa.

Les proponemos ahora una situación imaginaria. En pequeños grupos elaboren el discurso que diría Telémaco ante la Asamblea de Ítaca después del retorno de su padre Odiseo y de la matanza de los pretendientes. El discurso tiene que respetar el lenguaje de *La Odisea* y la transformación de Telémaco después de todos los acontecimientos que se cuentan a lo largo de la obra.

Para elaborar el discurso de Telémaco pueden:

- Tomar prestadas **HASTA DOS FRASES TEXTUALES DE LA OBRA** que les parezcan interesantes para incluir.
- Escribir **NO MÁS DE TRES PÁRRAFOS**.
- TENER EN CUENTA TRES ASPECTOS:**
 - El estado de ánimo que tendría Telémaco después de todo lo sucedido.
 - El intento de evitar la venganza del pueblo de Ítaca ante la muerte de los pretendientes.
 - La intención de restablecer la paz en Ítaca.

Pueden pedir ayuda al/la profesor/a cuando lo consideren necesario.

+ Equipaje 14

Compartan sus ideas entre todos y con el/la profesor/a.

Consignas para escribir el posible discurso de Telémaco ante la Asamblea de Ítaca.

En conclusión, a través de estas situaciones no solo se atraviesa una obra fundante en la historia de la cultura escrita de Occidente, también se aprende sobre cómo el perfil de un personaje está delineado no solo por las descripciones explícitas del narrador y por lo que dice, hace y piensa un personaje, sino que también está sostenido por el conjunto de acciones y de discursos de otros personajes que se refieren a él y que lo circundan. Un personaje es un cosmos en transformación a lo largo de una obra. Se trata de él y de las interacciones que lo envuelven, lo atormentan, lo apaciguan. Es la literatura viva en medio de un proyecto de enseñanza. Se necesita un estado de inmersión reflexivo para llegar a una caracterización más amplia y profunda que supere las meras descripciones.

La oralidad en el proyecto *La Odisea*

Tomar la palabra y escuchar la palabra de los otros son prácticas del lenguaje que no siempre se han constituido en objeto de enseñanza a lo largo de la escolaridad. Con frecuencia se naturaliza la idea de que la mayoría de las personas disponen del lenguaje para cumplir diferentes fines comunicativos de manera eficaz. Asimismo, se naturaliza la desigualdad social de oportunidades para asumir la palabra y la asimetría de poder entre la voz del docente y la de los estudiantes y la de ellos mismos entre sí. El poder de la palabra tiene una distribución desigual entre los alumnos que concurren a las escuelas, pero es susceptible de convertirse en objeto de reflexión cuando se la asume como contenido de enseñanza. El contexto escolar es un ámbito privilegiado para que la mayoría de los alumnos pueda poner en acción la propia palabra y escuchar a los otros.

La lingüista María Elena Rodríguez (1995, 3:33, 39) plantea:

El sujeto va construyendo su repertorio lingüístico con la ayuda del grupo, a través de la resolución de diferentes problemas de habla y escucha. Por eso, los trabajos con la lengua oral en el aula deben combinar la comunicación espontánea con el trabajo sistemático de diferentes tipos de texto [...], trabajo en pequeños grupos heterogéneos con el fin de producir aprendizajes individuales. Se [...] dividen las tareas y los roles, lo que da lugar al aprendizaje de habilidades interpersonales y sociales para el desarrollo del repertorio lingüístico oral de los participantes: orientar el trabajo del grupo; recibir órdenes; escuchar opiniones, ideas; sintetizar propuestas; criticar ideas, opiniones, sin descalificar a las personas que las emiten; alentar a otros; pedir justificaciones, dar razones; defender puntos de vista, etcétera.

A lo largo del proyecto, se promueve el compartir ideas en pequeños grupos y con el grupo total de la clase coordinados por el docente. La toma de la palabra en los pequeños grupos garantiza la voz de aquellos que, por haber contado con escasas ocasiones de intercambio oral con otros, por timidez, inseguridad o un tono de voz poco audible, no quieren o no pueden hacerlo ante el grupo total de la clase.

Durante el desarrollo del proyecto *La Odisea* se promueve **conversar** en pequeños grupos y con el grupo total de la clase.

1. En pequeños grupos para:

- articular información visual y en audio (módulo 1);
- analizar expresiones a través de las cuales se juega con el lenguaje (módulo 2);

- anotar el posible significado de palabras extraídas de un canto de *La Odisea* (módulo 2);
- repensar el posible significado de palabras extraídas de un canto de *La Odisea* tomando en consideración el contexto (módulo 2);
- compartir el análisis sobre expresiones calificativas referidas a Odiseo (módulo 3);
- analizar varias expresiones artísticas que retoman el episodio de las Sirenas: el episodio escrito de *La Odisea*, una película, una serie televisiva y una historieta (módulo 4);
- analizar la pertinencia de las pistas de lectura de los cantos de Polifemo y de las Sirenas (módulo 4);
- intercambiar impresiones sobre cantos leídos en casa que pertenecen al mismo recorrido de lectura (módulo 5);
- acordar cómo recomendar al resto de los compañeros un canto leído (módulo 5);
- compartir (en pequeños grupos, primero y en parejas, después) reflexiones y apuntes acerca de las reseñas profesionales, tanto críticas como editoriales, analizadas (módulo 5);
- acordar sobre qué canto se elaborará una reseña pública (módulo 6);
- planificar los ejes sobre los que se centrará la reseña sobre un canto de *La Odisea* (módulo 6);
- acordar cómo producir en pequeños grupos un borrador de la reseña de un canto de *La Odisea* (módulo 6);
- compartir reflexiones y apuntes acerca de posibles expresiones calificativas sobre *La Odisea* como obra literaria, posibles inicios y finales para una reseña sobre la misma obra y síntesis temáticas sobre el resumen de los episodios de Polifemo o de las Sirenas a elección (módulo 6);
- revisar (en parejas) qué agregarían, qué eliminarían y qué transformarían de un borrador de reseña sobre *La Odisea* elaborada por uno de los grupos (módulo 7);
- revisar y reescribir el borrador de la reseña sobre un canto de *La Odisea* del grupo al que pertenece cada alumno (módulo 8);

- reflexionar acerca de las posibles transformaciones de Telémaco a lo largo de *La Odisea* sobre la base del análisis del discurso y las actitudes de otros personajes: Atenea, los pretendientes y Penélope (módulo 9);
 - elaborar y escribir el discurso que diría Telémaco ante la Asamblea de Ítaca después del retorno de su padre Odiseo y de la matanza de los pretendientes. El discurso tiene que respetar el lenguaje de *La Odisea* y la transformación de Telémaco después de todos los acontecimientos que se cuentan a lo largo de la obra (módulo 9).
2. Con el grupo total de la clase coordinados por el docente para compartir:
- el análisis de material visual (módulo 1);
 - la articulación de información visual y en audio (módulo 1);
 - una posible articulación entre imágenes, lectura de texto en pantalla, audio y video después de su interpretación (módulo 1);
 - las interpretaciones de fragmentos de diferentes cantos leídos en pantalla y escuchados (módulo 1);
 - la interpretación de un relato oral que utiliza metáforas y crea un neologismo (módulo 2);
 - las interpretaciones acerca de expresiones a través de las cuales se juega con el lenguaje (módulo 2) ;
 - las interpretaciones acerca de personificaciones e imágenes sensoriales (visuales, auditivas y gustativas) identificadas en el fragmento de un canto leído (módulo 2);
 - los registros gráficos vinculados con el avance o la detención de las acciones en un relato a partir del análisis del fragmento de un canto (módulo 2);
 - el posible significado de palabras extraídas de un canto de *La Odisea*, tomando en consideración el contexto (módulo 2);
 - el posible significado de una palabra extraída de un canto de *La Odisea* utilizando la pestaña “Buscar” del procesador de textos y los significados posibles que aparecen en el diccionario de la Real Academia Española (módulo 2);

- el análisis sobre expresiones calificativas referidas a Odiseo (módulo 3);
- el análisis comparado de varias expresiones artísticas que retoman el episodio de las Sirenas: el episodio escrito en *La Odisea*, una película, una serie televisiva y una historieta (módulo 4);
- el análisis de la pertinencia de las pistas de lectura de los cantos de Polifemo y de las Sirenas (módulo 4);
- el modo de recomendar a otros un canto leído (módulo 5);
- las reflexiones y los apuntes acerca de las reseñas profesionales, tanto críticas como editoriales, analizadas (módulo 5);
- la escucha de la exposición del docente sobre las reseñas profesionales: crítica y editorial (módulo 5);
- el análisis de los recursos de elaboración de las reseñas profesionales (módulo 5);
- las reflexiones y los apuntes acerca de posibles expresiones calificativas sobre *La Odisea* como obra literaria, posibles inicios y finales para una reseña sobre la misma obra y síntesis temáticas sobre el resumen de los episodios de Polifemo o las Sirenas, a elección (módulo 6);
- qué agregarían, qué eliminarían y qué transformarían de un borrador de reseña sobre *La Odisea* elaborada por uno de los grupos (módulo 7);
- las reflexiones acerca de las posibles transformaciones de Telémaco a lo largo de *La Odisea* sobre la base del análisis del discurso y las actitudes de otros personajes: Atenea, los pretendientes y Penélope (módulo 9);
- los borradores grupales del discurso que diría Telémaco ante la Asamblea de Ítaca después del retorno de su padre Odiseo y de la matanza de los pretendientes (módulo 9).

Como es evidente, este proyecto de enseñanza ha sido concebido para dar lugar a la palabra de los alumnos y de los docentes. No se trata de un proyecto autoadministrado. Las diferentes propuestas de enseñanza suponen una construcción progresiva de prácticas del lenguaje, de contenidos literarios, discursivos y lingüísticos mediados

por las conversaciones entre los alumnos y con el docente. En cada uno de los casos enumerados, la oralidad aparece como una práctica del lenguaje desarrollada en acción y no, como objeto de reflexión. Son los contenidos literarios, discursivos y de la lengua escrita los que se transforman en objeto de reflexión y no, la oralidad misma.

LA INTERVENCIÓN DOCENTE EN EL INTERCAMBIO ENTRE LECTORES

A continuación, planteamos el rol del docente en una de las prácticas de oralidad privilegiadas a lo largo del proyecto: conversar sobre lo leído.

La conversación entre lectores después de leer –a solas o de manera compartida– favorece la conformación de una comunidad de lectores de la que participan múltiples voces: las de la obra, las de los alumnos y la del docente, quien promueve el encuentro entre esos mundos. El rol del docente, como mediador de la lectura, es esencial, porque habilita la escucha, tanto de palabras como de silencios, la relectura de fragmentos que se quieren volver a disfrutar o que generan diferencias de interpretación. Hablar de los textos es, según Cecilia Bajour (2009:12 a 15), volver a leerlos:

Dar y escuchar la palabra sobre lo leído [...] sería volverlo visible para uno mismo y para otros [...]. La democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión del mundo con esa diferencia, aunque no coincidan con ella. Construir significados con otros sin necesidad de cerrarlos es condición fundamental de la escucha, y esto supone una conciencia de que la construcción de sentidos nunca es un acto meramente individual.

El intercambio después de la lectura genera, según Jorge Larrosa (2003: 646), una congregación de lectores:

El texto se convierte en palabra emplazada, en palabra colocada en la plaza, en el lugar público, en el lugar que ocupa el centro para simbolizar lo que es de todos y no es de nadie, lo que es común.

Durante el proyecto, los módulos 3 y 4 concentran las conversaciones más extendidas sobre dos episodios que serán leídos por los alumnos: el de Polifemo y el de las Sirenas.



Módulo 3: Leer por sí mismos, escuchar leer, interpretar entre todos y reflexionar sobre el lenguaje



Ya han escuchado leer y han leído por sí mismos en casa, el Canto IX de *La Odissea* vinculado con Polifemo. En esta clase llega el momento de compartir -entre todos- lo que cada uno ha interpretado, los matices, lo que les ha impactado, lo que otros han advertido y quizá pasó desapercibido para cada uno. El profesor coordinará este espacio para garantizar que todos puedan escucharse y dar su parecer.



Propuestas de intercambio entre los alumnos y el profesor o la profesora en torno al episodio de Polifemo (arriba) y de las Sirenas (abajo).

Módulo 4: Interpretar entre todos, reflexionar sobre el lenguaje y elegir qué leer



Ya han escuchado leer y han leído por sí mismos en casa, el Canto XII de *La Odissea* vinculado con las Sirenas. En este módulo llega el momento de compartir -entre todos- lo que cada uno ha interpretado, los matices, lo que les ha impactado, lo que otros han advertido y quizá pasó desapercibido para cada uno. El/la profesor/a coordinará este espacio para garantizar que todos puedan escucharse y dar su parecer.



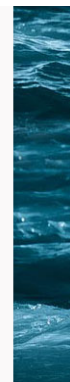
El espacio de intercambio después de la lectura es el momento privilegiado para profundizar las posibilidades de interpretación. Teresa Colomer (2005:194) plantea:

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.

Es indispensable que el docente analice con anticipación el texto sobre el que propondrá un espacio de intercambio con los alumnos, previendo posibles intervenciones. En el sitio *web* del proyecto *La Odisea* destinado a los profesores se incluyen algunas de estas intervenciones para dos de los episodios en torno de los cuales el docente compartirá una conversación (el episodio de Polifemo en el módulo 3, y el de las Sirenas en el módulo 4).



- A medida que ustedes avanzaban en la lectura se habrán dado cuenta de que el estado de ánimo de Odiseo va variando desde que llega a la isla de los Cíclopes hasta que huye de allí. Al comienzo, entra a la cueva del cíclope Polifemo con curiosidad y -poco a poco- comienza a sentir temor. ¿En qué parte les parece a ustedes que siente curiosidad? ¿En qué partes se dan cuenta que está atemorizado?
- Se habrán dado cuenta también que Odiseo -por momentos- habla al cíclope Polifemo con sinceridad y -en otros momentos- se ve obligado a ser astuto, a disimular sus intenciones para salvar la propia vida y la de sus compañeros. ¿En qué momentos habla Odiseo con sinceridad a Polifemo? ¿En qué momentos ustedes advierten que Odiseo -cuando habla- está intentando engañarlo?
- Hay otros momentos en que Odiseo no le dice nada a Polifemo pero piensa acciones astutas para intentar salvar su vida y las de sus compañeros. ¿En qué partes se dieron cuenta que Odiseo es astuto por lo que piensa?
- Hay otros momentos en que Odiseo no le dice nada a Polifemo pero decide hacer cosas astutas para intentar salvar su vida y las de sus compañeros. ¿En qué partes se dieron cuenta que Odiseo es astuto por las acciones que realiza?
- En este Canto no sólo Odiseo es astuto. También Polifemo oculta -por momentos- sus intenciones. ¿En qué partes se dan cuenta que Polifemo está siendo astuto por lo que dice o por lo que hace?
- En este Canto Polifemo maldice a Odiseo. ¿En qué parte lo maldice? ¿Qué le dice?
- ¿Alguien escucha la maldición de Polifemo? ¿Dónde pueden buscar para darse cuenta?



Posibles intervenciones docentes durante el espacio de intercambio en torno al episodio de Polifemo (arriba) y de las Sirenas (abajo).



Incluimos algunas vías de entrada al Canto de las Sirenas que usted puede tomar en cuenta si lo considera conveniente:

Cuando Odiseo -junto a sus hombres- parten de la isla de Circe, la diosa hechicera le hace una serie de advertencias que lo ayudarían a salvar sus vidas. A medida que avanza el viaje, Odiseo se las va comentando a sus hombres. Hay cinco advertencias esenciales ¿Cuáles son esas advertencias?

Odiseo no siempre atiende a las advertencias de Circe. ¿Cuándo las obedece y cuándo no?

En algunas ocasiones, los hombres de Odiseo desobedecen a su jefe. ¿En qué momento?

Es interesante en este Canto cómo las acciones de los protagonistas viajeros -Odiseo y sus hombres- se configuran en torno a las advertencias recibidas al comienzo. Es decir, el discurso de Circe al inicio del Canto pone a los lectores ante un contraste permanente entre esas advertencias y las consecuencias que atraviesan los viajeros al obedecerlas o desobedecerlas.



Las intervenciones previstas comparten varios propósitos:

- Aprender a escuchar las interpretaciones de otros, a considerar las semejanzas y diferencias con la propia y a reformularla, total o parcialmente, si es necesario, al tomar en cuenta los planteos de los demás y la obra misma.
- Comprender que releer un texto, buscando pistas o aspectos que pasaron inadvertidos en una primera lectura o para sostener una idea, es una de las tantas maneras de profundizar la propia interpretación y la de los otros con quienes se comparte el espacio de intercambio.

Las intervenciones previstas son posibilidades de entrada a textos leídos por los alumnos. No tienen por qué agotarse todas, ni son las únicas posibles. Es necesario evitar que el clima de la clase se acerque a una evaluación oral. Resulta esencial preservar un intercambio genuino entre lectores con la particularidad de que el docente tiene más elementos, por su trayectoria como lector y por sus saberes profesionales, para ayudar a interpretar la obra en cuestión.

La reflexión sobre el lenguaje en el proyecto *La Odisea*

Este proyecto prioriza que los alumnos tengan múltiples y variadas ocasiones para leer, escribir, hablar y escuchar en torno a *La Odisea*. A partir de esas prácticas se propone reflexionar acerca de algunos contenidos literarios, del lenguaje y del sistema de la lengua. Delia Lerner (2001:99) lo plantea del siguiente modo:

Al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen [...] la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos -más o menos canónicos- de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen 'el lenguaje que se escribe' y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción -en tanto practicantes de la lectura y la escritura- recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para resolver los diversos problemas que se plantean al producir o interpretar textos [...]. Es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística.

Lerner también distingue los contenidos **en acción** de los contenidos **objeto de reflexión**. Los primeros se ponen en juego al leer, escribir, hablar o escuchar sin que medie una explicación verbal sobre ellos. Los segundos son contenidos que fueron puestos en acción y que se explican cuando los problemas planteados por la escritura, la lectura y la oralidad así lo requieren. Lo importante es que estos últimos no sean sustituidos por meras definiciones. Declarar los contenidos a enseñar no significa que los alumnos los aprendan. Es frecuente una aparición prematura de definiciones y explicaciones acerca de los contenidos que luego se ejemplifican. También, es frecuente apreciar la distancia entre esas explicaciones que los alumnos aprenden a repetir y el dominio real de esos conocimientos al leer, escribir, relatar, argumentar, etcétera.

Durante el proyecto se proponen diversas situaciones de reflexión sobre el lenguaje bajo ciertas condiciones de enseñanza. En la siguiente tabla se exponen el listado de situaciones y su contexto didáctico.

Situaciones de reflexión	Organización	Contexto
Análisis de las expresiones del relato de un periodista deportivo: metáforas y creación de una nueva palabra (módulo 2).	Grupo completo	En clase
Análisis de comparaciones en las expresiones de un futbolista a través de las cuales juega con el lenguaje (módulo 2).	Pequeños grupos, primero y grupo completo, después	En clase
Análisis de personificaciones e imágenes sensoriales (visuales, auditivas y gustativas) identificadas en el fragmento de un Canto leído (módulo 2).	Grupo completo	En clase
Reflexión sobre el avance y la detención de las acciones en un relato a partir del análisis del fragmento de un Canto (módulo 2).	Pequeños grupos, primero y grupo completo, después	En clase
Reflexión sobre el posible significado de palabras extraídas de un Canto de <i>La Odisea</i> tomando en consideración el contexto (módulo 2).	Pequeños grupos, primero y grupo completo, después	En clase
Reflexión sobre el posible significado de una palabra extraída de un Canto de <i>La Odisea</i> utilizando la pestaña “Buscar” del procesador de textos y los significados posibles que aparecen en el Diccionario de la Real Academia Española (módulo 2).	Pequeños grupos, primero y grupo completo, después	En clase
Reflexión sobre las expresiones calificativas referidas a Odiseo a lo largo de la obra (módulo 3).	Grupo completo	En clase
Articulación entre una expresión calificativa referida a Odiseo y un fragmento en el que aparece ese rasgo del personaje en el episodio de Polifemo (módulo 3).	En parejas	En clase
Creación de expresiones calificativas referidas a Polifemo en función de los rasgos que aparecen de este personaje en el episodio referido a él (módulo 3).	Individual	En casa
Articulación entre expresiones calificativas referidas a Zeus a lo largo de la obra y un fragmento del episodio de Polifemo en el que aparecen algunos de esos rasgos (módulo 3).	Individual	En casa
Reflexión sobre similitudes y diferencias entre la versión escrita y cinematográfica del episodio de Polifemo (módulo 3).	Individual	En casa
Reflexión sobre posibles expresiones calificativas referidas a <i>La Odisea</i> como obra literaria (módulo 6).	Pequeños grupos	En clase
	Individual	En casa
Reflexión en torno al significado de expresiones calificativas sobre Telémaco (Evaluación del proyecto: módulo 10).	Individual	En casa

<p>Reflexión sobre el vínculo entre intertextualidad y humor en tres manifestaciones artísticas vinculadas con el episodio de las Sirenas de <i>La Odisea</i>: el fragmento de una película, el de una tira televisiva y el de una historieta (módulo 4). Análisis de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rasgos paródicos en Los Simpson. • Referencias contemporáneas insertas en el mundo de la Antigua Grecia, en la historieta de Fontanarrosa. • Formas del lenguaje contemporáneas y populares junto a un discurso más antiguo y formal en la historieta de Fontanarrosa. • Letras de canciones románticas contemporáneas, en la historieta de Fontanarrosa. • Caricaturas para una obra clásica, en la historieta de Fontanarrosa. 	<p>Pequeños grupos, primero y grupo completo, después</p>	<p>En clase</p>
<p>Reflexión sobre la adecuación de las pistas de lectura en los Cantos vinculados con Polifemo y las Sirenas (módulo 4).</p>	<p>Pequeños grupos, primero y grupo completo, después</p>	<p>En clase</p>
<p>Reflexión sobre cómo recomendar oralmente un Canto leído al resto de los compañeros, incluyendo: síntesis temática, qué resaltar y qué silenciar para entusiasmar a los potenciales lectores (módulos 5 y 8).</p>	<p>Pequeños grupos, primero y grupo completo, después</p>	<p>En clase</p>
<p>Análisis de rasgos discursivos y lingüísticos de reseñas profesionales (críticas y editoriales) referidas a dos obras cuyas temáticas son conocidas por los alumnos (módulo 5):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Harry Potter y la piedra filosofal (una reseña crítica y una reseña editorial). • El señor de los anillos (una reseña crítica y una reseña editorial). 	<p>Pequeños grupos, primero y grupo completo, después Grupo completo</p>	<p>En clase En clase</p>
<p>Análisis de rasgos discursivos y lingüísticos de reseñas profesionales (una crítica y una editorial) referidas a <i>La Odisea</i> (módulo 5).</p>	<p>Individual</p>	<p>En casa</p>
<p>Reflexión sobre cómo recomendar por escrito un Canto leído a jóvenes desconocidos (módulo 6)</p>	<p>Pequeños grupos</p>	<p>En clase</p>
<p>Reflexión sobre posibles inicios y finales para una reseña sobre <i>La Odisea</i> (módulo 6).</p>	<p>Pequeños grupos Grupo completo</p>	<p>En clase En clase</p>

Reflexión sobre síntesis temáticas vinculadas con dos episodios de <i>La Odisea</i> : Polifemo y las Sirenas (módulo 3).	Pequeños grupos Grupo completo Individual	En clase En clase En casa
Reflexión sobre posibles cambios para un borrador de reseña sobre un Canto de <i>La Odisea</i> (módulo 7).	Pequeños grupos, primero y grupo completo, después	En clase
Reflexión sobre posibles cambios del propio borrador de reseña sobre un Canto de <i>La Odisea</i> (módulo 8).	Pequeños grupos	En clase
Reflexión sobre la adecuación de posibles cambios para un borrador de reseña sobre <i>La Odisea</i> (Evaluación del proyecto: módulo 10).	Individual	En clase
Reflexión sobre el punto de vista y la modalización de la voz de personajes de <i>La Odisea</i> : •Al producir cartas a Odiseo desde el punto de vista y la voz de Penélope o Telémaco, tomando como base fragmentos en los que se relatan sus respectivos pesares antes del regreso de Odiseo a Ítaca (módulo 7). •Al reescribir dos fragmentos del Canto XXIII de <i>La Odisea</i> , uno desde el punto de vista y la voz de Penélope y otro desde el punto de vista y la voz de Odiseo (módulo 8).	Individual	En casa
Reflexión acerca de las posibles transformaciones de Telémaco como personaje a lo largo de <i>La Odisea</i> sobre la base del análisis del discurso y las actitudes de otros personajes: Atenea, los pretendientes y Penélope (módulo 9).	Pequeños grupos, primero y grupo completo, después	En clase
Reflexión sobre la elaboración del discurso que diría Telémaco ante la Asamblea de Ítaca después del retorno de su padre Odiseo y de la matanza de los pretendientes (módulo 9).	Pequeños grupos, primero y grupo completo, después	En clase
Reflexión sobre tres relaciones conceptuales entre dos imágenes de la galería con la que inicia el módulo 1: “¿De qué se trata <i>La Odisea</i> ?” (Evaluación del proyecto: módulo 10).	Individual	En clase
Reflexión sobre: “¿De qué se trata <i>La Odisea</i> ?” para comunicarla a una persona que no conoce la obra (Evaluación del proyecto: módulo 10).	Individual	En clase

A continuación analizamos tres **secuencias de reflexión sobre el lenguaje** centradas en diferentes contenidos:

- Un **contenido gramatical**. Las expresiones calificativas, que los alumnos conocen desde la escolaridad primaria y que en este proyecto se abordan desde diversas perspectivas.
- **Contenidos literarios**. La intertextualidad y el humor, que se constituyen en objeto de reflexión central durante la escolaridad secundaria.
- Un **contenido discursivo**. Las reseñas literarias, que se abordan en este proyecto a través de las prácticas de planificar, textualizar y revisar y de un análisis del género.

REFLEXIÓN SOBRE EXPRESIONES CALIFICATIVAS

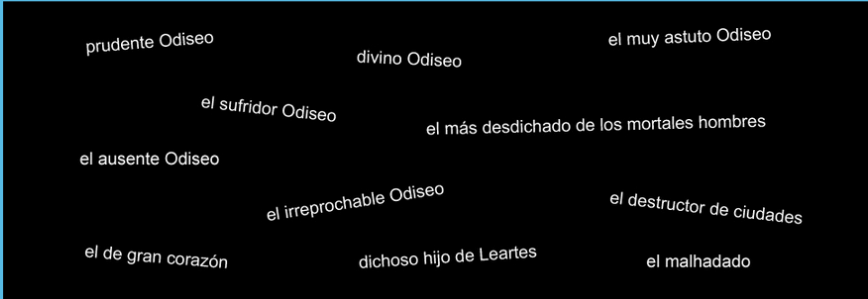
Durante la escolaridad primaria y secundaria, es habitual que las situaciones de reflexión sobre el lenguaje estén más cercanas al juego y a la resolución de actividades en las carpetas y los libros de texto que vinculadas con la interpretación de los alumnos.

En este caso, proponemos que la reflexión sobre las maneras de calificar a los personajes ayude a volver sobre la obra con un propósito claro: comprender que las expresiones calificativas caracterizan a un personaje y que, como consecuencia, deberíamos encontrar consistencia entre lo que dicen, piensan y hacen los personajes y las calificaciones que se les atribuyen; y que pueden constituir una marca de estilo, ya sea de un autor, de una corriente o de una cultura en una época determinada.

Se plantea la siguiente secuencia de situaciones para resolver:

- Reflexionar sobre las expresiones calificativas referidas a Odiseo a lo largo de la obra (el grupo de clase coordinado por el docente, módulo 3).
- Articular una expresión calificativa referida a Odiseo con un fragmento en el que aparece ese rasgo del personaje en el episodio de Polifemo (en parejas, módulo 3).

Ya se han adentrado un poco en *La Odisea* y habrán advertido que hay muchas maneras en que se lo llama a Odiseo. Los invitamos a reflexionar sobre esas maneras de decir para conocer mejor cómo funciona nuestro lenguaje.



prudente Odiseo divino Odiseo el muy astuto Odiseo

el sufridor Odiseo el más desdichado de los mortales hombres

el ausente Odiseo el irrepachable Odiseo el destructor de ciudades

el de gran corazón dichoso hijo de Leartes el malhadado

¿Cuáles de estas características de Odiseo aparecen en el Canto de Polifemo?
-Trabajarán un ejemplo entre todos coordinados por el/la profesor/a.

-Trabajen en parejas de compañeros.
Reflexionen sobre: "el muy astuto Odiseo".
¿Qué partes del Canto de Polifemo que han leído les da la idea de que Odiseo ha sido astuto?

Escriban sus reflexiones en un archivo de procesador de textos y compartan sus ejemplos con el resto de la clase, pidan ayuda a su profesor/a cuando lo crean conveniente.

Consignas de trabajo vinculadas con el reconocimiento de expresiones calificativas sobre Odiseo.

- Crear expresiones calificativas referidas a Polifemo en función de los rasgos que aparecen de este personaje en el episodio referido a él (individual, en clase, módulo 3).

Saber mejor cómo funciona el lenguaje: el caso de las expresiones calificativas

Desarrollando los ejemplos y compartiendo ideas con tus compañeros y e/la profesor/a te habrás dado cuenta de que todas las expresiones que acompañan a Odiseo nos explican algo sobre sus características personales.

En ocasiones, esas expresiones calificativas se utilizan con tanta frecuencia e intensidad a lo largo del tiempo que terminan ligadas de manera esencial al personaje que caracterizan. Por ejemplo, si se nombra a Odiseo, quienes conocen la obra, piensan en la astucia como un rasgo esencial del personaje que protagoniza *La Odisea*. Si alguien menciona las expresiones calificativas "ingenioso" o "caballero andante", muchos pensaríamos en Don Quijote de La Mancha.



-Trabajen -ahora- individualmente.

Después de leer el siguiente fragmento del canto de Polifemo piensen posibles expresiones calificativas para este personaje. Escriban sus ejemplos de expresiones calificativas en el archivo de procesador de textos que crearon: /Sobre los personajes/.

(...) «Así hablé, y él me contestó con corazón cruel:
 «Eres estúpido, forastero, o vienes de lejos, tú que me ordenas temer o respetar a los dioses, pues los cíclopes no se cuidan de Zeus, portador de égida, ni de los dioses felices. Pues somos mucho más fuertes. No te perdonaría ni a ti ni a tus compañeros, si el ánimo no me lo ordenara, por evitar la enemistad de Zeus.
 «Pero dime dónde has detenido tu bien fabricada nave al venir, si al final de la playa o aquí cerca, para que lo sepa."
 «Así habló para probarme, y a mí, que sé mucho, no me pasó esto desapercibido. Así que me dirigí a él con palabras engañosas:
 «"La nave me la ha destrozado Poseidón, el que conmueve la tierra, la ha lanzado contra los escollos en los confines de vuestro país, conduciéndola hasta un promontorio, y el viento la arrastró del ponto. Por ello he escapado junto con estos de la dolorosa muerte."
 «Así hablé, y él no me contestó nada con corazón cruel, mas se lanzó y echó mano a mis compañeros. Agarró a dos a la vez y los golpeó contra el suelo como a cachorrillos, y sus sesos se esparcieron por el suelo empapando la tierra. Cortó en trozos sus miembros, se los preparó como cena y se los comió, como un león montaraz, sin dejar ni sus entrañas, ni sus carnes, ni sus huesos llenos de meollo (...)



Consignas de trabajo vinculadas con la elaboración de expresiones calificativas sobre Polifemo.

- Articular expresiones calificativas referidas a Zeus a lo largo de la obra con un fragmento del episodio de Polifemo en el que aparecen algunos de esos rasgos (individual, en casa, módulo 3).

Desarrollar más ejemplos estudiando en casa

Te proponemos analizar las expresiones calificativas que se presentan en *La Odisea* sobre el dios Zeus.

El padre de hombres y dioses
 el Olímpico
 el que ve a lo ancho
 portador de égida
 hospitalario, quien acompaña a los huéspedes

supremo entre los que mandan
 Padre nuestro, Cronida
 el hijo de Cronos
 el que goza con el rayo
 el que truena arriba
 el que es soberano de todos

Zeus padre
 vengador de los suplicantes y de los huéspedes

¿Cuáles de estas características de Zeus aparecen en el Canto de Polifemo?
 Intentá explicar dos ejemplos en que se cumplan algunas de estas características.
 Te recomendamos anotar tus ejemplos en el archivo de procesador de textos que creaste: /Sobre los personajes/

Consignas de trabajo vinculadas con el reconocimiento de expresiones calificativas sobre Zeus.

- Reflexionar sobre posibles expresiones calificativas referidas a *La Odisea* como obra literaria (pequeños grupos, en la clase, módulo 6).

Situación 1
 Decir cómo es *La Odisea*

Durante el Módulo 3 trabajaron identificando y/o elaborando expresiones calificativas sobre Odiseo, sobre Zeus y sobre Polifemo. Ahora les pedimos que elaboren expresiones calificativas sobre *La Odisea* como obra literaria y que intenten explicar el significado de las que sugerimos.



Lo que elaboren será compartido con el resto de los compañeros y con el/la profesor/a durante el Módulo 7. Una vez revisados formarán parte de un "banco de expresiones calificativas" sobre *La Odisea* -disponible para todos los compañeros- de tal modo que puedan recurrir a él en búsqueda de buenas ideas para incluir en sus propias reseñas. Su profesor/a se ocupará de reunir toda la información elaborada por los diferentes compañeros y grupos para ponerla a disposición de todos.

Equipaje 8

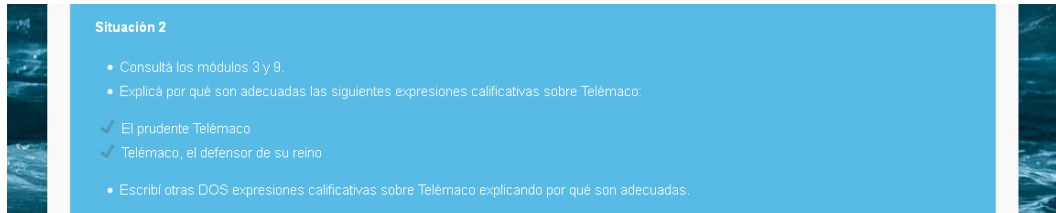
Traten de explicar por qué las siguientes expresiones calificativas de *La Odisea* son adecuadas. Te ayudamos con la explicación de las dos primeras para darte algunas pistas acerca de qué escribir:

- **Poema épico.** Ej.: Se llama así a *La Odisea* por ser un relato extenso en verso largo o prosa poética que narra las hazañas de un héroe que representa los valores griegos antiguos.
- **Obra cumbre de la tradición oral.** Ej.: Durante siglos *La Odisea* se conoció por la transmisión oral de una generación a otra a través de la narración de los aedos y -mucho después- a través de las versiones escritas. Es una obra cumbre porque ha influenciado a buena parte de la literatura occidental hasta nuestros días.
- **Fabulosa obra griega**
- **Clásico de la literatura universal**
- **Una obra de aventuras y astucia**

Escriban otras TRES expresiones calificativas sobre *La Odisea*. Expliquen por qué son adecuadas.

Consignas de trabajo vinculadas con expresiones calificativas sobre *La Odisea*.

- Reflexionar en torno del significado de expresiones calificativas sobre Telémaco como parte de la evaluación del proyecto (individualmente, en clase, módulo 10).



Situación 2

- Consultá los módulos 3 y 9.
- Explicá por qué son adecuadas las siguientes expresiones calificativas sobre Telémaco.
- ✓ El prudente Telémaco
- ✓ Telémaco, el defensor de su reino
- Escribí otras DOS expresiones calificativas sobre Telémaco explicando por qué son adecuadas.

Consignas de trabajo vinculadas con expresiones calificativas sobre Telémaco.

Dos condiciones didácticas sostienen estas propuestas. Por un lado, se trata de una doble vía de entrada a los textos: desde las expresiones calificativas al fragmento de la obra y desde el fragmento de la obra a las expresiones calificativas en un movimiento recursivo que permita una reflexión más profunda y articulada sobre la obra y sobre el lenguaje.

Por otro, es una organización de la clase que supone diferentes maneras de acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos en la dirección de su progresiva autonomía como estudiantes. Al comienzo, se propone que el docente coordine la producción de ejemplos y la búsqueda de pistas en fragmentos seleccionados de la obra. Luego, se indica un trabajo en parejas que el docente puede asistir de manera rotativa y, al finalizar la secuencia, una tarea individual de los alumnos, tanto en clase como en la casa. Se llega a una instancia individual después de un entorno reflexivo a través del cual las expresiones calificativas favorecen una interpretación más profunda de la obra literaria.

En el módulo 3 de la página *web* del proyecto *La Odisea* destinada a los profesores encontrarán apartados con intervenciones sugeridas para ayudar a los alumnos a profundizar las reflexiones que se promueven.

REFLEXIÓN SOBRE LA INTERTEXTUALIDAD Y EL HUMOR

Las referencias en una obra artística a otra obra que la precede constituyen una relación intertextual. Tales referencias pueden ser directas o aludidas. Gérard Genette (1989:10) define *intertextualidad* del siguiente modo:

La presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la cita (con comillas, con o sin referencia precisa), en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio [...], que es una copia no declarada pero literal; en forma todavía menos explícita y menos canónica, la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite.

El humor como la ruptura de lo establecido, como una manera cómica, risueña o ridícula de presentar una realidad, recurre en numerosas ocasiones a la intertextualidad.

En el proyecto, los recursos multimedia permiten el análisis comparado del episodio de las Sirenas de *La Odisea*, leído en pantalla, con tres manifestaciones artísticas vinculadas: un fragmento de la película *Ulysses* (1954), protagonizada por Kirk Douglas, un fragmento del capítulo “Cuentos del dominio público” de la serie televisiva *Los Simpson* (Temporada 13, Capítulo 14) y un fragmento de la historieta “La Odisea no es un bicho”, de Fontanarrosa (En *Fontanarrosa. Historietas completas a todo color*).

El episodio de las Sirenas -aunque breve en la obra de Homero- es uno de los más conocidos y considerados por diferentes artistas para realizar nuevas obras. A continuación, incluimos tres manifestaciones artísticas diferentes sobre *La Odisea*: el fragmento de una película, el de una tira televisiva y el de una historieta.



Comparen estas tres producciones con el episodio de las Sirenas que ya leyeron. Hay muchas personas a las cuales les causa sorpresa o risa esta comparación. ¿Por qué creen ustedes que se sorprenden? ¿Por qué creen ustedes que se ríen? ¿Qué les pasa a ustedes en esta comparación?



Fragmento de la película "Ulysses" (1954).



Fragmento del capítulo "Cuentos del dominio público" de la serie televisiva "Los Simpson" – Temporada 13 – Capítulo 14.



Fragmento de la historieta "La Odisea no es un bicho" de Fontanarrosa. En: Fontanarrosa. *Historietas completas a todo color*.

Los invitamos a compartir un video realizado sobre la base del fragmento de las Sirenas de Fontanarrosa:



Consignas de trabajo vinculadas con el reconocimiento de relaciones intertextuales en torno al episodio de las Sirenas.

Se propone un primer momento para disfrutar de estas manifestaciones artísticas ligadas a *La Odisea* y un segundo momento, para analizarlas. La consigna de análisis, para resolver en parejas, plantea lo siguiente:

“Les proponemos que vuelvan a mirar, escuchar y disfrutar pero, esta segunda vez, tomando apuntes sobre las partes que les sorprenden o les causan gracia”.

Analicemos cómo aparece la intertextualidad para generar humor en el fragmento de *Los Simpson* y en las tiras de Fontanarrosa.

En el caso de los Simpson hay inversión de las actitudes de los personajes respecto de la obra original: se trata de rasgos paródicos. Homero Simpson y sus hombres huyen por propia decisión de la isla de las Sirenas, porque les parecen feas, mientras que en la obra original el canto de las Sirenas genera un acercamiento irresistible para los hombres, en general, y para Odiseo y los suyos, en particular. Es interesante agregar que la huida voluntaria liderada por Homero Simpson se ve reforzada por el hecho de que las Sirenas de la serie televisiva son encarnadas por sus dos cuñadas, a quienes detesta. Cuando un espectador advierte la inversión en las actitudes de algunos personajes respecto de la obra tomada como base, se sonríe porque se da cuenta de la intención humorística de alterarlas. Cuando un espectador no se sorprende, la relación intertextual ha pasado desapercibida por falta de conocimiento de la obra tomada como base y, como consecuencia, los rasgos paródicos también pasan inadvertidos. En este caso, se trata de la huida voluntaria como inversión del acercamiento irresistible. Solo esa acción de los personajes se invierte y, por eso, se trata de rasgos paródicos y no, de una parodia. Tal caso, supondría la inversión de la estructura completa de una obra. Esto ocurre, por ejemplo, en *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, de Cervantes como parodia de la novelas de caballería de la época.

En las tiras de Fontanarrosa aparecen otras maneras de generar humor, tomando también la intertextualidad como base del juego humorístico.

1. Referencias contemporáneas insertas en el mundo de la Antigua Grecia



En esta tira se produce un doble juego humorístico. Por una parte, a partir de dos distintas acepciones de la palabra *sirena*: como ser mitológico y como sonido de una fábrica, establecimiento desconocido para el mundo antiguo. Por otra parte, se menciona la pescadería en alusión a que esos seres mitológicos, que en tanto mujeres-pep, pueden despedir olor a pescado. Un juego tiene como base el sonido; el otro, una sensación olfativa.

2. Formas del lenguaje contemporáneas y populares, incluido el doble sentido, junto a un discurso más antiguo y formal.





Expresiones frecuentes en los cánticos futbolísticos aparecen en la condena femenina de las Sirenas a Odiseo. La expresión popular *atracar* es tomada en un doble sentido a través de la voz de personajes distintos: uno de los hombres de la tripulación la utiliza de manera literal referida al anclaje del barco en la costa de una isla y Odiseo, el héroe de esta historia, la emplea en sentido figurado como un lamento por haber perdido la oportunidad de un contacto íntimo con las Sirenas.

3. Letras de canciones románticas contemporáneas



Las canciones que Fontanarrosa toma como referencia corresponden a boleros y otros temas románticos muy populares en la década de 1970. Por ejemplo, el texto de la primera viñeta de este fragmento corresponde al estribillo del bolero “¿Qué será de ti?”, de Mario y Antonio Marcos, popularizada por la interpretación del cantante brasileño Robertos Carlos en el Festival de Viña del Mar de 1975; el texto de la segunda viñeta corresponde a la canción “Regálame esta noche”, del cantante y compositor mexicano Roberto Cantoral, muy popular entre las décadas de 1950 y de 1960. Finalmente, el texto de la tercera viñeta corresponde al bolero “Acércate más”, del compositor cubano Osvaldo Farrés, popularizado por la cantante mexicana Toña, La Negra, primero, y Nat King Cole, pianista y cantante estadounidense de jazz y pop, después.

4. Caricaturas para una obra clásica

El efecto humorístico reside en el atrevimiento de ilustrar una obra clásica con caricaturas típicas de un género considerado menor en la historia de la literatura.

Posibles intervenciones y argumentos del docente durante el análisis de la intertextualidad

Durante el desarrollo de este módulo se puede acompañar a los alumnos a descubrir o profundizar el conocimiento de estos rasgos humorísticos. Sugerimos algunas intervenciones posibles para el momento del trabajo en parejas:

- En la historieta de Fontanarrosa aparecen maneras de hablar que son frecuentes en la actualidad y maneras de hablar más cercanas a la que están leyendo en *La Odisea*. ¿En qué partes las pueden identificar? ¿Qué efecto producen esas dos maneras de hablar en una misma obra?
- ¿Qué cantan las Sirenas en la historieta de Fontanarrosa? ¿Reconocen alguna canción? ¿Les parecen canciones antiguas o actuales? ¿En qué se fijaron para darse cuenta?
- Tanto en la película *Ulysses*, como en el fragmento de *Los Simpson* y en las tiras de Fontanarrosa, los hombres se alejan de las Sirenas. ¿Por qué se alejan? ¿Todos estos hombres se alejan de las Sirenas por la misma razón?

La puesta en común de los hallazgos de las diferentes parejas complementa dos propósitos. Por un lado, se busca generar un espacio de reflexión sobre la intertextualidad como forma de enlace entre textos. Por otro lado, se trata de advertir diferentes recursos que distintos autores utilizan para producir humor en la literatura. En este caso, lo que se presenta es *La Odisea* y la posibilidad de conocer a

otros artistas que desarrollan diversas maneras de hacer humor: la inversión en las acciones de los personajes, la presencia del lenguaje contemporáneo y popular al mismo tiempo que un lenguaje antiguo y formal, las referencias al mundo contemporáneo en el mundo antiguo, entre otras.

REFLEXIÓN SOBRE LAS RESEÑAS LITERARIAS

Distintos recursos multimedia (diapositivas en *Power Point*, fragmentos de películas) permiten analizar en pequeños grupos rasgos discursivos y lingüísticos presentes en las reseñas profesionales que se utilizan para convencer a potenciales lectores acerca del valor de una obra. La exploración tiene el propósito de producir una reseña sobre un canto de *La Odisea*.

Les pedimos que cada grupo de cinco compañeros analice estas reseñas siguiendo la siguiente consigna:
¿Qué recursos aparecen en estas dos reseñas para invitar a las personas a leer el libro?
 El/la profesor/a recorrerá los grupos de trabajo para ayudarlos a organizar los intercambios.

+ Equipaje 5

Anoten sus ideas con el procesador de textos que utilicen. Guarden sus comentarios en el archivo que acaban de crear: /Sobre las reseñas/. Compartan sus reflexiones y sus apuntes con los compañeros de grupo.

Reseña 1 – “Harry Potter y La Piedra Filosofal”

La Piedra Filosofal

Título: Harry Potter y la piedra filosofal
 Autora: J.K. Rowling
 Título original: Harry Potter and the philosopher's stone
 Editorial: Emecé/Salamandra

Consignas de trabajo vinculadas con el análisis de reseñas profesionales.

Se plantea a los alumnos analizar en parejas la distinción entre reseña *crítica* y *editorial*. Esta reflexión inicial se complementa con una exposición por parte del docente que articula los análisis de las diferentes parejas de trabajo con los rasgos lingüísticos de ambos tipos de reseña.

El/la profesor/a coordinará el momento de la puesta en común de las reflexiones de los distintos grupos. De este modo, quienes lo deseen tendrán la oportunidad de tomar la palabra de manera ordenada.

Quizá sea ahora el momento oportuno para que escuchen y reflexionen sobre las reseñas a partir de una exposición del/la profesor/a sobre ellas. Para seguir mejor la exposición de tu profesor/a podés ir leyendo las placas de su presentación en la pantalla de tu netbook: [Recomendaciones y Reseñas](#)

Ahora el profesor retomará los análisis previos de ustedes sobre la reseña crítica vinculada con "La piedra filosofal", el primer libro de la saga de Harry Potter.

Lean y analicen en parejas los ejemplos de reseñas que aparecen a continuación sobre "El señor de los anillos":

- ¿Cuál de las reseñas pretende formar criterio en los lectores?
- ¿Cuál de las reseñas pretende vender?
- ¿Qué recursos utilizan estas dos reseñas para invitar a las personas a leer el libro?

Anoten sus ideas con el procesador de textos que utilicen. Guarden sus comentarios en el archivo que crearon antes: /Sobre las reseñas/. Compartan sus reflexiones y sus apuntes con el compañero con el que están trabajando.

Reseña 1 – "El Señor de los Anillos"

"El Señor de los Anillos" (título original en inglés: 'The Lord of the Rings') es una novela de fantasía épica escrita por el filólogo y escritor británico J. R. R. Tolkien.

Propuesta para escuchar una exposición del profesor o la profesora sobre las reseñas profesionales

La exposición del docente se basa en el análisis de dos reseñas (una crítica y otra editorial) sobre *Harry Potter y la piedra filosofal*. Después del análisis colectivo se propone en clase un nuevo espacio de reflexión en parejas sobre otras dos reseñas (una crítica y otra editorial) de la obra *El señor de los anillos*. Recién entonces, el docente solicita como tarea un análisis en casa, de reseñas acerca de *La Odisea*.

Leer y analizar reseñas en casa

Te proponemos que leas y analices las dos reseñas sobre La Odisea de Homero que verás a continuación.

- ¿Cuál de las reseñas pretende formar criterio en los lectores?
- ¿Cuál de las reseñas pretende vender?
- ¿Qué recursos aparecen en estas dos reseñas para invitar a las personas a leer el libro?

Equipaje 6

Reseña 1 – La Odisea:

Odisea
por Homero

Año de edición: 2013
Editorial: ALIANZA EDITORIAL
ISBN/ISSN: 978-84-206-7462-9

Consignas para el trabajo domiciliario sobre reseñas profesionales en torno a *La Odisea*.

El inicio del trabajo reflexivo sobre las reseñas se realiza en torno a dos obras literarias instaladas en el imaginario colectivo a través del cine: *Harry Potter y la piedra filosofal* y *El señor de los anillos*. De este modo, se garantiza un mínimo conocimiento sobre el tema de estas dos obras, aunque los alumnos no las hayan leído. También se favorece una mayor centración en los recursos que se utilizan para valorarlas. Si las reseñas trataran sobre obras completamente desconocidas para los alumnos, ellos contarían con menos elementos para evaluar la pertinencia de los comentarios incluidos en las reseñas profesionales (críticas y editoriales).

La reflexión sobre los rasgos discursivos y lingüísticos de las reseñas se propone durante el módulo 5. La revisión del borrador de una de las reseñas elaborada por los alumnos sobre un canto de *La Odisea* se indica en el módulo 6, en el que se plantean, además, dos situaciones complementarias:

- A) Reflexionar sobre posibles inicios y finales para una reseña sobre *La Odisea* como obra literaria. En este caso se propone una doble vía reflexiva que articula la interpretación con la producción:
- Explicar el sentido de posibles inicios y finales de reseñas sobre *La Odisea*, ya dados.
 - Crear otros posibles inicios y finales.
- B) Reflexionar sobre los rasgos de una síntesis temática vinculada con *La Odisea* para incluir en una reseña. En este caso, se propone la elaboración de dos síntesis temáticas que difieran en extensión (diez líneas o cinco líneas) y que estén atravesadas por tres criterios: articular lo que es necesario y conveniente poner de manera explícita, lo que es necesario y conveniente silenciar y la brevedad propia del género para llegar a una reseña atractiva sobre *La Odisea*.

Situación 2
Dar ganas de leer *La Odisea*

¿Qué escribirían para iniciar o finalizar una reseña sobre *La Odisea*? ¿Qué escribirían para dar ganas a otras personas de leer *La Odisea*?



Lo que elaboren será compartido con el resto de los compañeros y con el/la profesor/a durante el Módulo 7. Una vez revisado formará parte de un "banco de inicios y finales" para recomendar *La Odisea* -disponible para todos los compañeros- de tal modo que puedan recurrir a él en búsqueda de buenas ideas para incluir en sus propias reseñas. El/la profesor/a se ocupará de reunir toda la información elaborada por los diferentes compañeros y grupos para ponerla a disposición de todos.

+ **Equipaje 9**

Expliquen por qué estas frases son adecuadas **para iniciar o finalizar** una reseña. Te ayudamos con la explicación de las dos primeras para darte algunas pistas acerca de qué escribir:

- "Una obra que sigue teniendo influencia en el arte actual..." Ej.: Desde hace muchos años y hasta nuestros días, *La Odisea* tiene influencia en el cine, la pintura, la escultura, la historieta, la narrativa, la poesía, el humor radial y televisivo, etcétera.
- "¡Para los que no se cansan de leer aventuras apasionantes!..." Ej.: *La Odisea* es una obra extensa repleta de aventuras. Para enterarse hay que sostener la lectura durante un tiempo largo.
- "¿Podrá Odiseo llegar a su anhelada patria? ¿Podrá Telémaco recuperar a su padre? ¿Podrá Penélope liberarse de sus pretendientes y reencontrarse con el amor de su vida?..."
- "Un clásico de aventuras, amor e intrigas..."
- "La desesperación de un hombre por reencontrarse con los suyos, la búsqueda incansable de un hijo, la espera de una mujer..."
- "¡Para lectores audaces de todos los tiempos!"

Escriban otras TRES frases para iniciar o finalizar una reseña sobre *La Odisea*.

Situación 3
Sintetizar algunos Cantos de *La Odisea*

En varias de las reseñas que analizaron durante el Módulo 5 se incluyen síntesis temáticas sobre la obra que se recomienda.



Les proponemos trabajar sobre resúmenes de dos Cantos que ustedes conocen bien: el de Polifemo y el de las Sirenas. Les ofrecemos resúmenes de ambos Cantos. Elijan UNO y ensayen dos maneras de sintetizar. Pueden utilizar fragmentos de los resúmenes para escribir las síntesis temáticas sobre *La Odisea*:

Síntesis 1: diez líneas dejando claro lo más importante del Canto elegido.

Síntesis 2: cinco líneas dejando claro lo más importante del Canto elegido.

Lo que elaboren será compartido con el resto de los compañeros y con el/la profesor/a durante el Módulo 7.

+ **Equipaje 10**

+ Resumen Canto IX: *Odiseo cuenta sus aventuras: los cicones, los lotófagos, los ciclopes*

+ Resumen Canto XII: *Las sirenas. Escila y Caribdis. La isla del sol. Ogigia*

- **Seguir reflexionando sobre el lenguaje en casa**

Te proponemos realizar en casa las situaciones de reflexión sobre el lenguaje que no hayas tenido tiempo de resolver en clase. Ej.:

- Si con tu grupo resolvieron en clase la Situación 1, realizá por vos mismo en casa las Situaciones 2 y 3.
- Si con tu grupo resolvieron en clase la Situación 2, realizá por vos mismo en casa las Situaciones 1 y 3.
- Si con tu grupo resolvieron en clase la Situación 3, realizá por vos mismo en casa las Situaciones 1 y 2.

+ **Elegir para seguir leyendo en casa**

Consignas de trabajo sobre diferentes aspectos de las reseñas en trono a *La Odisea*.

En la evaluación del proyecto (módulo 10) se solicita reflexionar sobre por qué serían adecuados los cambios para un borrador de reseña sobre *La Odisea*.

Situación 3

Durante el desarrollo del proyecto La Odisea aprendiste a escribir borradores de reseñas y a revisarlos. A continuación, incluimos el borrador de una reseña escrita por un alumno de secundaria. Te pedimos:

- Marcá en el borrador qué transformarías, qué eliminarías o qué agregarías para ayudar a que la reseña quede escrita lo mejor posible.
- Explicá por qué serían adecuados los cambios que proponés.
- Reescribí cómo quedaría la reseña si incluyeras todos los cambios que estás pensando.

Borrador de una reseña escrito por un chico de secundaria que realizó el proyecto La Odisea:

NOTA: Para facilitar tu tarea de revisión incluimos la ortografía correcta de todas las palabras. De ese modo, favorecemos que puedas concentrarte en revisar cómo está redactado el borrador de la reseña.

En La Odisea encontrarás toda clase de aventuras. La más impactante es la de Polifemo, como se imaginarán Odiseo y sus hombres tuvieron muchos problemas para salvarse. Se salvaron de milagro. Lo de la piedra en el agua fue increíble. Yo no creí que llegara a salvarse. Le dijo al carnero que por qué salía él el último. Él se reía del gigante y como fue Nadie, nadie lo ayudó. No se pierdan esta gran obra. Tiene muchos capítulos pero pueden saltarse sin problemas. Está escrito en difícil.

Consignas para la revisión de una reseña durante la evaluación del proyecto (módulo 10).

Durante la evaluación del proyecto se retoman las reflexiones sobre las reseñas en torno a *La Odisea* por ser la única escritura que supuso para los alumnos atravesar, junto a sus compañeros y el docente, los momentos centrales de cualquier proceso de escritura:

- análisis de los rasgos discursivos y lingüísticos del tipo de texto a escribir, en este caso, las reseñas;
- elaboración de un punteo de ideas para incluir en la reseña a modo de planificación del texto;
- producción del borrador;
- revisión del borrador de uno de los grupos para elaborar ideas en conjunto que pudieran favorecer el proceso de revisión de la reseña elaborada por cada grupo;
- revisión final y reescritura de la reseña de cada grupo.

Sobre la base de este proceso es posible considerar una nueva revisión durante la evaluación. Dicha revisión adquiere rasgos reflexivos particulares:

- *Sugerir cambios en torno al texto* (qué transformarían, qué eliminarían, qué agregarían) supone pensar cambios posibles y poder escribirlos.
- *Explicar por qué serían adecuados* supone una nueva instancia de reflexión sobre la pertinencia de los cambios sugeridos.
- *Reescribir la reseña según los propios cambios sugeridos* supone tener la oportunidad de realizar cambios que no siempre pueden ser explicados por quien los concibe como adecuados.

En las tres situaciones de reflexión analizadas se retoman contenidos del área que han comenzado a circular para los alumnos desde la escolaridad primaria (expresiones calificativas, intertextualidad y humor y producción de reseñas). La idea es retomarlos a través de este proyecto desde una nueva perspectiva, con un mayor nivel de complejidad y una reelaboración conceptual que profundice el conocimiento y el dominio del lenguaje por parte de los estudiantes.

Propuesta de enseñanza N.º 2

El corrector ortográfico y gramatical en la reflexión sobre el lenguaje

“Profe, al final, no podemos confiar en la compu, quien razona es el hombre. ¡Estoy perdido entonces!” [...] Sin embargo, al terminar la actividad, el resultado fue positivo tanto para ellos como para mí. Una actividad que ellos consideraron “súper fácil” les resultó más complicada y enriquecedora de lo que pensaban. En lo personal, me sorprendieron los aportes de varios alumnos y la capacidad con la que se comprometieron en la resolución de la tarea.

*Reflexión de una docente de 1.º, ES y ESJA N.º 59,
Toma Nueva, Entre Ríos.*

La relación que tenemos con la ortografía y la gramática está cambiando con las nuevas tecnologías. Numerosos comentarios suelen aparecer en los muros de *Facebook* o en los espacios de intercambio entre lectores de los diarios, por ejemplo, cuando algún usuario comete errores. Distintos dispositivos (celulares, procesadores de textos, *tablets*, etc.) y entornos virtuales, como los navegadores y los buscadores, incluyen correctores ortográficos y gramaticales con funciones que se van sumando y mejorando a lo largo de los últimos años. Los usuarios suelen encontrarse con diversas marcas en pantalla y un listado de opciones y de términos alternativos entre los que pueden seleccionar.

Incluir un espacio de exploración de esta herramienta y de intercambio sobre sus posibilidades con los alumnos en Lengua y Literatura es una ocasión para reflexionar acerca del lenguaje. Es también una oportunidad para que el docente pueda conocer más profundamente las experiencias de los estudiantes con los dispositivos electrónicos y los entornos virtuales en distintas situaciones comunicativas.

La secuencia de enseñanza que se incluye en este documento propone profundizar la reflexión sobre el lenguaje utilizando el corrector ortográfico y gramatical como una herramienta para propiciar el análisis de ciertas cuestiones lingüísticas, pues como afirma Lerner (2004):

Es hoy ineludible incluir en la escuela el corrector ortográfico. Indagar acerca de cuáles son los errores que corrige y cuáles los que no detecta permitirá tomar conciencia de que está lejos de resolver todos los problemas y determinar cuáles son los contenidos ortográficos que sigue siendo imprescindible conocer. Permitirá también descubrir nuevas relaciones entre la ortografía y la gramática de la lengua.

Propósitos de la secuencia de enseñanza

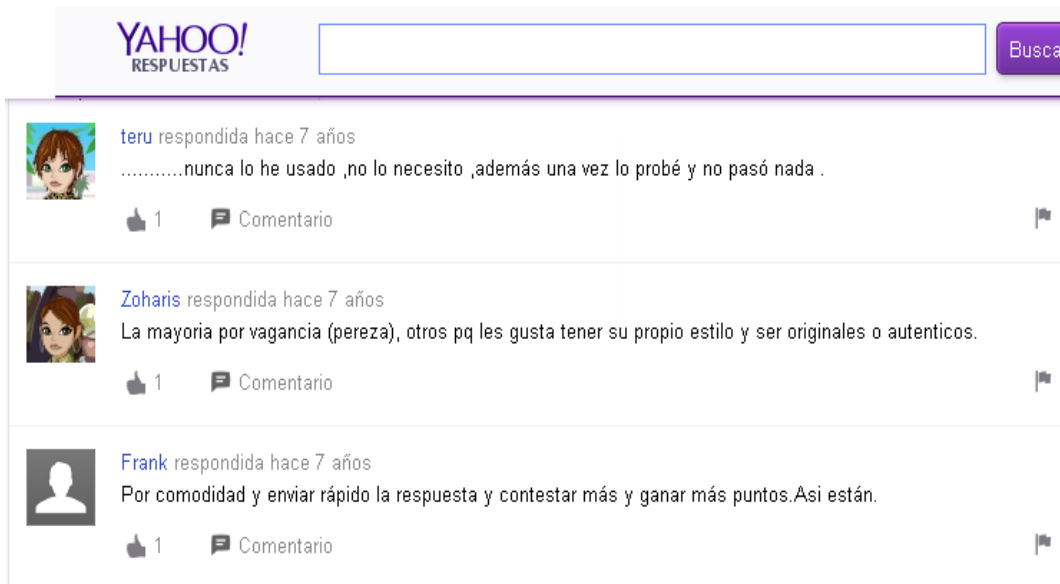
- Recuperar las experiencias de los alumnos en sus prácticas cotidianas y promover la reflexión sobre el uso del corrector ortográfico y gramatical que aparece en casi todos los dispositivos electrónicos con los que escriben.
- Analizar su funcionamiento a través de la exploración en pantalla, promoviendo la lectura de los mensajes y opciones que presentan.
- Identificar los distintos resaltados de errores y las soluciones sugeridas.
- Reflexionar de manera colectiva sobre sus ventajas y limitaciones para escribir y revisar textos.
- Crear condiciones para que los alumnos comprendan el uso del corrector como una ocasión de toma de conciencia acerca de cómo funciona el español escrito.

Momentos de la secuencia de enseñanza

1. Ortografía y gramática en pantallas: la exposición de la escritura en las redes

El docente abre un espacio de intercambio con los alumnos sobre sus prácticas con el corrector ortográfico y gramatical en la vida cotidiana. Releva en qué soportes escriben, si corrigen (o no) sus textos, en qué oportunidades, en qué situaciones, de qué manera lo hacen, si identifican las herramientas que ofrecen los dispositivos y los entornos virtuales para la corrección. Alienta también a los alumnos a compartir experiencias e impresiones personales sobre situaciones sociales en las cuales la ortografía provocó un debate. Puede hacer un relevamiento en Internet de algún intercambio entre usuarios a propósito de este tema, hacer una captura de pantalla y llevarla impresa o en formato digital para leer a sus alumnos. El docente tiene como opción iniciar este momento compartiendo tales comentarios. Por ejemplo, puede comenzar presentando el foro de “Yahoo Respuestas”: <https://es.answers.yahoo.com/question/index?qid=20070404085048AAQT0lu>.

En este foro se encuentran argumentos de los usuarios acerca de por qué, existiendo el corrector, no se usa en esa página:



Fragmento de foro de "Yahoo Respuestas".

Además de estar presente en las redes sociales, la ortografía suele ser tema en distintas publicaciones. Por ejemplo, se puede compartir la siguiente nota sobre cómo Internet hace más visibles los errores ortográficos de las personas que allí escriben:

<http://www.lanacion.com.ar/1437657-la-web-pone-al-desnudo-la-mala-ortografia>

2. Intercambio a partir de las experiencias de los alumnos como usuarios de las nuevas tecnologías de la escritura

Este intercambio presupone una experiencia intensa de los jóvenes con la escritura en dispositivos electrónicos y entornos virtuales diversos, pero es necesario considerar que, en algunos contextos, podría haber una franja de alumnos que no cuenten con esa experiencia. En tal caso, se sugiere este intercambio hacia el final de la secuencia de enseñanza, con el plantero de la siguiente consigna:

¿Con la existencia de correctores ortográficos y gramaticales es necesario saber ortografía y gramática? ¿Por qué?

A partir de dicha consigna el docente solicita a los alumnos que se organicen en pequeños grupos de trabajo para intercambiar ideas y solicita que tomen nota de su conversación. Transcurridos algunos minutos, hace una puesta en común en la que puede relevar los conocimientos de los estudiantes y escribir los principales argumentos a favor y en contra acerca del uso de esta herramienta. Sobre la base de estos argumentos, les propone realizar una exploración del corrector en alguno de los procesadores de textos que incluyen las *netbooks*.

3. Exploración y análisis del corrector ortográfico y gramatical del procesador de textos

La exploración de programas es la modalidad privilegiada de la apropiación intuitiva de los recursos digitales por parte de los usuarios frecuentes de dispositivos electrónicos y entornos virtuales.

En el contexto de una clase, se trata de reconocer esta práctica como modo de acceso a las herramientas y, a su vez, de focalizar la atención sobre las cuestiones que el docente propone:

- a. Explorar el resultado de la aplicación del corrector sobre un texto⁶ que previamente repartió en las *netbooks* de los alumnos, ya sea vía *pendrive*, red escolar (*Intranet*) o aula virtual (*Ethernet*). Si contara con un cañón de proyección, también podría optar por una exploración colectiva guiada. Una vez que abren el archivo, la consigna es que localicen en el menú la opción que permite revisar la ortografía. El docente alienta la exploración autónoma del menú principal y promueve que los alumnos puedan hacer anticipaciones acerca de la ubicación de la herramienta. (En *Open Office* la función se encuentra en “Herramientas” y en *Microsoft Word* en la pestaña “Revisar” de cada menú principal).
- b. Identificar y listar qué palabras aparecen subrayadas en rojo, en verde y en azul. Pueden mencionarlas oralmente y se anotan en un cuadro en el pizarrón⁷:

⁶ Reseña editorial sobre *Harry Potter y la piedra filosofal* transcrita con numerosos errores ortográficos y gramaticales. La misma está incluida en este documento en el Anexo 1.

⁷ Variantes organizativas posibles:

- Los alumnos organizados en pequeños grupos trabajan con las *netbooks* disponibles y registran las palabras subrayadas en una hoja en cada grupo.
- La clase queda organizada como grupo total y el docente coordina el trabajo en forma colectiva a partir de la proyección a través de un cañón.

Palabras subrayadas en rojo	Argumentos

Palabras subrayadas en verde	Argumentos

Palabras subrayadas en azul	Argumentos

- c. Debatir por qué razón esas palabras aparecen subrayadas. El docente puede dar un tiempo para el intercambio en grupos o realizarlo directamente con el grupo total. Luego, escribe las conclusiones acerca de los tipos de errores ortográficos y gramaticales que detecta el corrector y aclara que estas conclusiones son provisionales en tanto los correctores se pueden ir enriqueciendo a partir de la incorporación de nuevas palabras a su diccionario.
- d. Explorar las opciones del corrector para modificar las palabras señaladas. La idea es que los alumnos realicen pruebas sobre todos los botones: “Omitir una vez”, “Omitir todas”, “Agregar al diccionario”, “Cambiar”, “Cambiar todas”, “Autocorrección”. El docente recorre los grupos y registra las opciones elegidas y los cambios realizados. Puede preguntar por las decisiones tomadas y promover que los alumnos intercambien saberes, tanto instrumentales como lingüísticos.
- e. Comentar los hallazgos sobre los resultados de cada operación. El docente se detiene especialmente en “Agregar al diccionario” y explica la existencia del diccionario como una base de datos que puede ser ampliada por los usuarios.

Tipos de error y opciones de corrección

En la reseña propuesta para esta secuencia de enseñanza –extraída de internet, sobre el libro *Harry Potter y la piedra filosofal*– se les plantea a los alumnos identificar los errores subrayados por el corrector y tomar decisiones con respecto a ellos. En la reseña se produjeron, con propósitos didácticos, errores ortográficos, gramaticales y de formato.

Se seleccionó el género reseña por tratarse de un texto breve, vinculado con una obra literaria, que incluye recursos discursivos y lingüísticos variados y admite diferentes formatos que pueden ser trabajados con las herramientas de control de cambios e inserción de comentarios. Se eligió una reseña que trata sobre un tema muy conocido por los adolescentes. Si bien no todos los alumnos han leído la novela, casi todos conocen su contenido a través de la trascendencia cinematográfica de la obra y de su prolongado éxito mundial.

Los errores producidos tienen como propósito generar espacios de reflexión con los alumnos acerca de una diversidad de temas ortográficos (ortografía literal, acentuación, puntuación), gramaticales y de formato.

El trabajo a realizar comprende dos etapas.

- En la **etapa 1**, se propone la reflexión sobre los errores que señala el corrector ortográfico y gramatical.
- En la **etapa 2**, en cambio, se trabaja con la reflexión sobre los errores que no señala el corrector y que pueden ser analizados y comentados a través de otras dos herramientas del procesador de textos: el control de cambios y la inserción de comentarios.

En el presente documento –de uso exclusivo para el docente– solo se describe la etapa 1, pues se analizan los tipos de error que se presentan en esta reseña y la ubicación de las herramientas de corrección. El objetivo es facilitar la ubicación de errores, las herramientas del corrector y las posibles soluciones sugeridas para que el docente pueda tenerlos presentes al orientar el trabajo de sus alumnos con las *netbooks*.

Es importante tener en cuenta que el corrector ortográfico y gramatical detecta errores y ofrece sugerencias de solución según:

- el tipo de procesador de textos;
- la versión de procesador de textos;
- las palabras que se hayan agregado al diccionario del procesador.

Por esta variedad de razones, los procesadores de textos no siempre subrayan los mismos errores.

Para el presente trabajo, se analizan los tipos de error resaltados por dos procesadores de textos distintos (*Microsoft Office Word 2007* y *Open Office Writer 4.1*) correspondientes a los dos sistemas operativos incluidos en las *netbooks* distribuidas por Conectar Igualdad (*Windows* y *Linux*).

Dado que el corrector ortográfico y gramatical del *Office Word 2007* subraya una mayor diversidad de errores, se lo ha tomado como base en el cuerpo de este documento. Los errores señalados por el corrector del *Open Office Writer 4.1* son analizados en el ANEXO 2 para aquellos profesores que prefieran trabajar con este procesador de textos⁸. Los errores resaltados por el corrector del *Libre Office Writer 3 (Linux)*, también incluido en algunas *netbooks*, no son analizados por ser prácticamente idénticos a los que aparecen en *Open Office Writer 4.1*.

ANÁLISIS DE LOS TIPOS DE ERROR RESALTADOS EN MICROSOFT OFFICE WORD 2007

Se incluye a continuación la reseña sobre *Harry Potter y la piedra filosofal* reescrita con errores ortográficos, gramaticales y de formato, para el desarrollo de esta secuencia de reflexión sobre el lenguaje. En este apartado se analiza un error de cada tipo y se los señala con una elipse roja, entre los que son subrayados por el corrector.

⁸ En el ANEXO 3 se ilustra cómo aparecen las pestañas, los comandos y los botones en el corrector de tres procesadores distintos incluidos en las *netbooks* distribuidas por Conectar Igualdad: *Open Office Writer 4.1*, *Libre Office Writer 3* y *Microsoft Office Word 2007*.

La piedra filosofal



El 30 de junio de 1.997 Joanne kathleen Rowling publicó su primera novela y el primer volumen de lo que nadie imaginó que se convertiría en una de las saga literarias juveniles más leídas en el mundo entero. Es en Harry Potter y la piedra filósofal donde conocemos por primera vez a Harry un chico de 10 años de edad huérfano de padre y madre que nunca imaginó que su vida daría un giro de 180 grados pues se convertirá en un mago. Fuera de la ficción es uno de los personaje de la literatura juvenil/infantil mas conocido en el mundo. Es en este primer libro donde Harry conocerá a sus dos amigos inseparables y también donde conocerá a su peor enemigo.

Críticas

"El libro que no se puede dejar de leer este año. Una historia muy grasiosa, imaginativa y magica, para cualquier entrelós 10 años y la adultez

the sunday times, Londres.

"La historias de Harry Potter forma parte de los poquísimos llyros para chicos que serán leídos y releídos en la madurez."

Times Literary Supplement, Londres.

"Un verano mágico con Harry Potter. Si se dijese que este libro es contemporáneo de Alicia o de Oliver Twist no estaría mal. La fuerza narrativa, la ambientación, la escritura y los ingredientes (nada de videoelectrónica o tecnología avanzada) hacen de esta historia un clásico impecable.

La Stampa, Turín.

"El livro que causó sensación en el mundo literario (...) mezcla perfecta de fantasía y personajes de todos los días".

The Sunday Telegraph, Londres

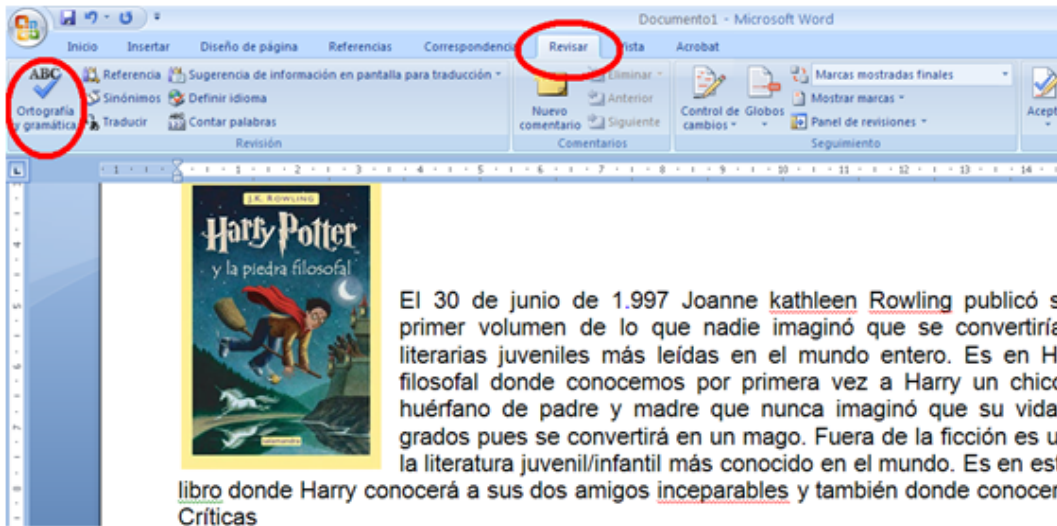
Reseña con elipse roja sobre los errores que se analizan en este apartado.

Tal como establecimos, para esta etapa de la secuencia de enseñanza, analizaremos exclusivamente los errores que son automáticamente resaltados por el corrector.

El corrector ortográfico y gramatical de *Microsoft Office Word 2007* subraya con:

- Línea ondulada roja, la mayoría de los errores ortográficos del español.
- línea ondulada verde, solo algunos errores de concordancia.
- línea ondulada azul, solo algunas expresiones que dan lugar a dos posibilidades gramaticales distintas entre las que se podría optar.

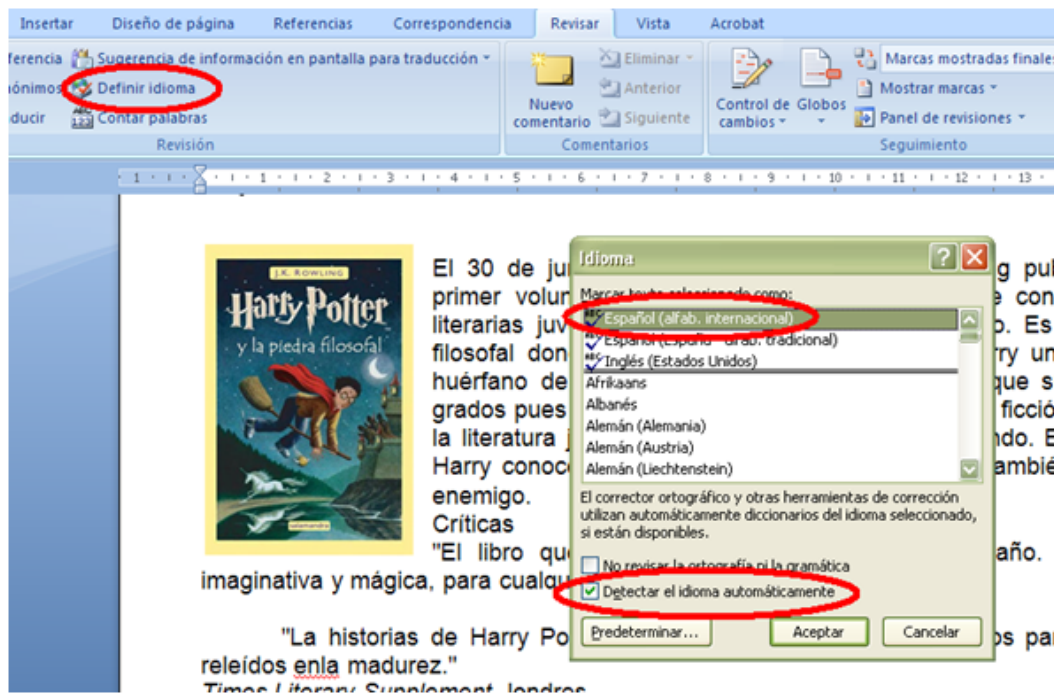
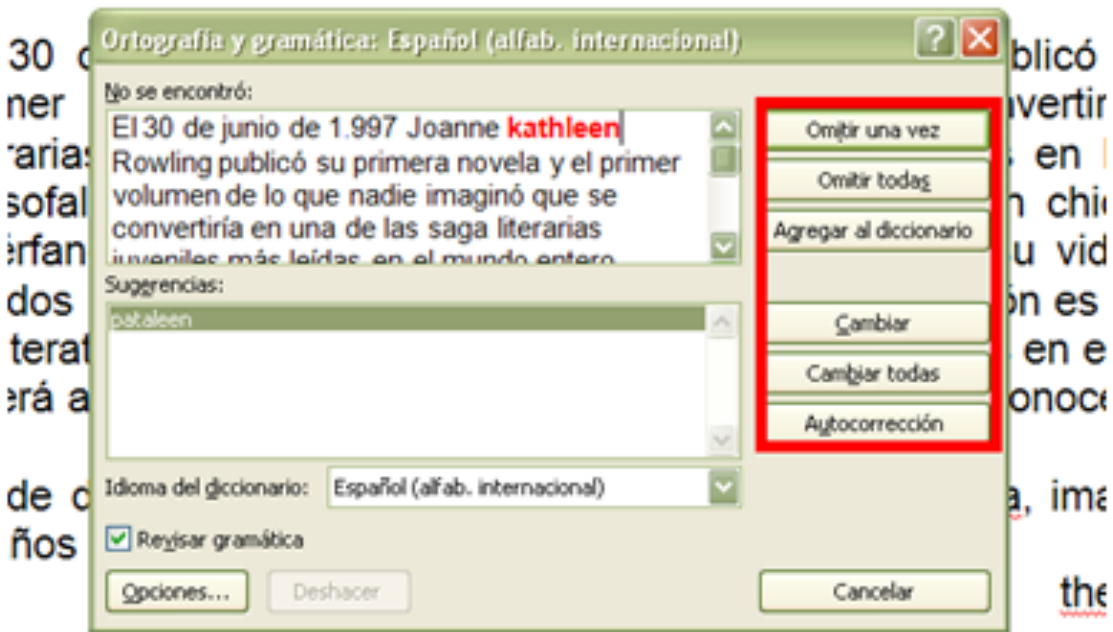
La aparición de las líneas en rojo, verde o azul indica que está activado el corrector ortográfico y gramatical del procesador señalando los errores que detecta. Si tales líneas no aparecen, es necesario activar el



corrector abriendo la pestaña “Revisar” del menú y *clikeando* el botón “ABC. Ortografía y gramática”.

También, es indispensable revisar el idioma para el cual está activado el corrector, pulsando el comando “Definir idioma”. Allí, se debe seleccionar la opción “Español (alfab.internacional)” y tildar la opción “Detectar el idioma automáticamente”.

Al *cliquear* el botón “ABC. Ortografía y gramática” se abre un cuadro en el que se presenta el fragmento de un párrafo con la primera palabra con errores en color. Debajo aparece un recuadro llamado “Sugerencias” que incluye posibles opciones de corrección, no siempre adecuadas.



Otra alternativa más sencilla para evaluar las opciones aportadas por el corrector para una palabra determinada es hacer *click* con el botón derecho del *mouse* sobre la palabra en cuestión. Allí se despliega un pequeño cuadro de posibilidades.

Las palabras desconocidas para el diccionario

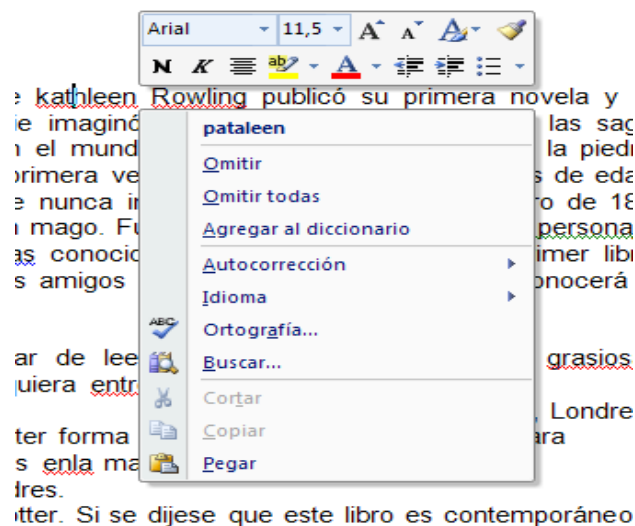
La palabra *kathleen* aparece marcada por el corrector quizá por ser una palabra desconocida para el diccionario de este procesador de textos, dado que el corrector está activado con la opción “Español (alfab. internacional)”.



Para recordar durante la puesta en común en la clase:

No solo aparecen subrayadas por el corrector ortográfico y gramatical las palabras escritas de manera incorrecta, sino también las palabras desconocidas para el diccionario del procesador de textos.

La diferencia de criterio que subyace a este subrayado tiene que ser inferida por el usuario en función de su conocimiento del lenguaje.



En “Sugerencias” para *kathleen* aparece la opción *pataleen*. Esto ocurre porque el corrector no incluye en su diccionario opciones adecuadas para palabras desconocidas. En ese caso, el diccionario busca automáticamente una palabra en español que tenga algunos

grafemas similares. Verán que ambas palabras terminan con los mismos grafemas, aunque suenen diferente en inglés y en español (*Kathleen* y *pataleen*). Por esta razón, se planteó anteriormente que el corrector puede aportar sugerencias no adecuadas que el usuario tiene que evaluar.



Las opciones de palabras que aparecen en el cuadro de “Sugerencias” no siempre son adecuadas y es necesario que el usuario las evalúe.

Toda vez que aparezca una palabra subrayada en rojo en el texto, al activar el comando “ABC. Ortografía y gramática” podrán observar botones con opciones a la derecha.



Cada opción modifica la palabra remarcada de distintas maneras y lleva a tomar diferentes decisiones:

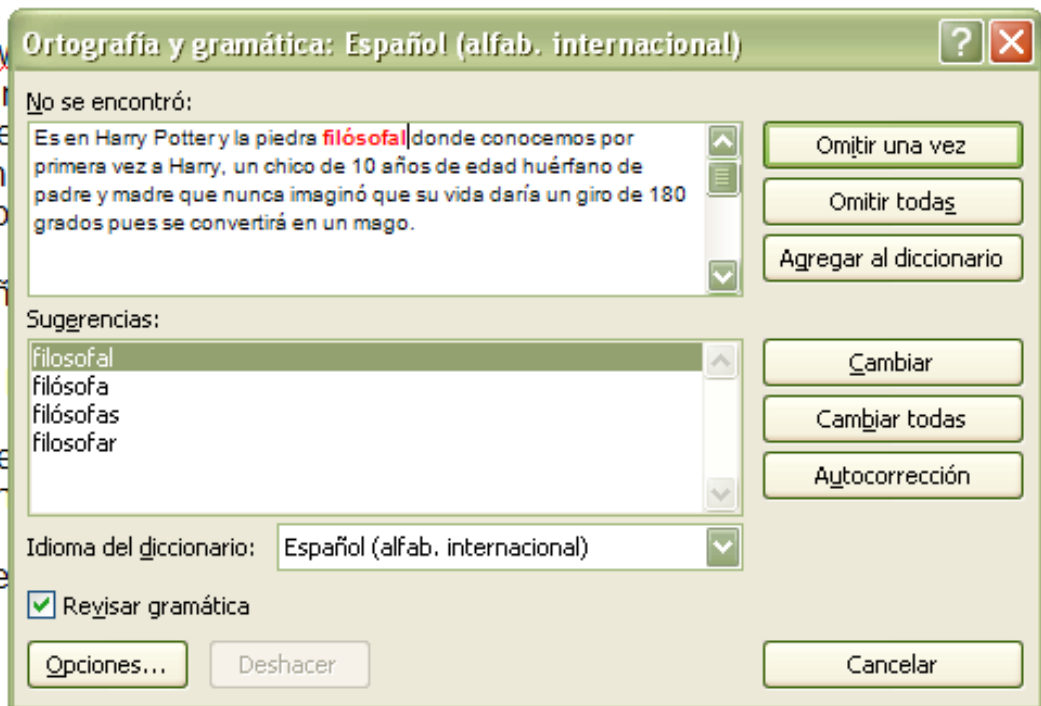
- **Omitir:** dejar la palabra como está, sin hacerle cambios.
- **Omitir todas:** no marcar más esa palabra.
- **Agregar al diccionario:** incorporar una palabra desconocida o ya corregida al diccionario del corrector. En adelante, esa palabra no aparecerá subrayada como incorrecta en cualquier texto con el que se trabaje.
- **Cambiar:** tomar la opción que aparece en el cuadro de “Sugerencias” y que la corrección se aplique a la palabra subrayada en rojo del texto con el que se está trabajando.
- **Cambiar todas:** tomar la opción que aparece en el cuadro de “Sugerencias” y que la corrección se aplique todas las veces que aparezca esa palabra en el texto con el que se está trabajando.
- **Autocorrección:** evitar las opciones que sugiere el corrector y arreglar por cuenta propia las palabras subrayadas en rojo. Al terminar de corregir por cuenta propia se cliquea “Cambiar” o “Cambiar todas” y se incorporan los cambios en el texto con el que se está trabajando.

En el ejemplo que se analiza (*kathleen*), conviene clicar el botón “Autocorrección”, reemplazar la minúscula de inicio /k/ por la mayúscula /K/ y pulsar “Cambiar”. No tiene sentido elegir la opción “Cambiar todas”, porque en esta breve reseña ya habrán advertido que el nombre “Kathleen” aparece una única vez.

Otras palabras y frases extranjeras que aparecen subrayadas con la línea ondulada roja y que representan errores del mismo tipo que el analizado son: *Rowling, the sunday, Literary Supplement, Stampa* y *The Sunday Telegraph*.

Los errores de acentuación

Después de las primeras palabras desconocidas para el diccionario del corrector, lo que aparece subrayado con línea ondulada roja es la palabra: *filósofal*.



Las opciones del cuadro de sugerencias son las siguientes: *filosofal*, *filósofa*, *filósofas* y *filosofar*. La mayoría de los alumnos conoce el título del libro que, además, está escrito en la imagen de la tapa incluida en la reseña. En consecuencia, deducirán de inmediato que la opción correcta es el adjetivo *filosofal*. Sin embargo, si se desconoce la obra literaria en cuestión o no se advierte el título en la imagen de la tapa, dos opciones podrían ser correctas: *filosofal* o *filósofa*. Por razones de concordancia, queda clara la pertinencia de un adjetivo singular, por eso es necesario descartar el plural *filósofas*. También, queda descartada la opción del verbo en infinitivo *filosofar* porque en el contexto del título del libro no corresponde un verbo, sino un adjetivo.

Otros errores de acentuación que aparecen en esta reseña son: *inseparábles* y *magica*.



Para recordar durante la puesta en común en la clase:

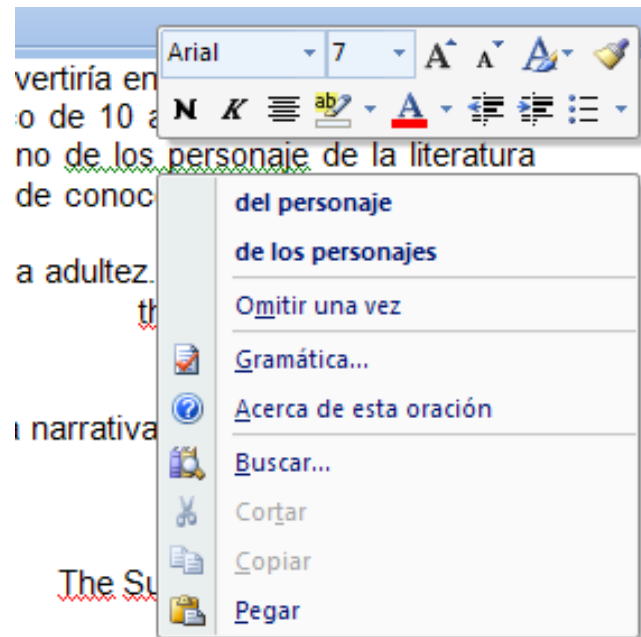
En ocasiones, aparecen varias opciones incorrectas dentro del mismo campo semántico y es necesario considerar el contexto de la palabra subrayada por el corrector para evaluar la opción más adecuada.

Los errores gramaticales

Aparece una oración con dos subrayados diferentes: *Fuera de la ficción es uno de los personaje de la literatura juvenil/infantil mas conocido en el mundo.*

Por un lado, la expresión *de los personaje* está subrayada con una línea ondulada verde (señalamiento de falta de concordancia) y, por el otro, la palabra *mas* se encuentra subrayada en azul (señalamiento de error sintáctico).

Al clicar con el botón derecho del *mouse* la expresión *de los personaje* aparecen dos sugerencias: *del personaje* y *de los personajes* para que el usuario decida si se trata de una construcción singular o plural.



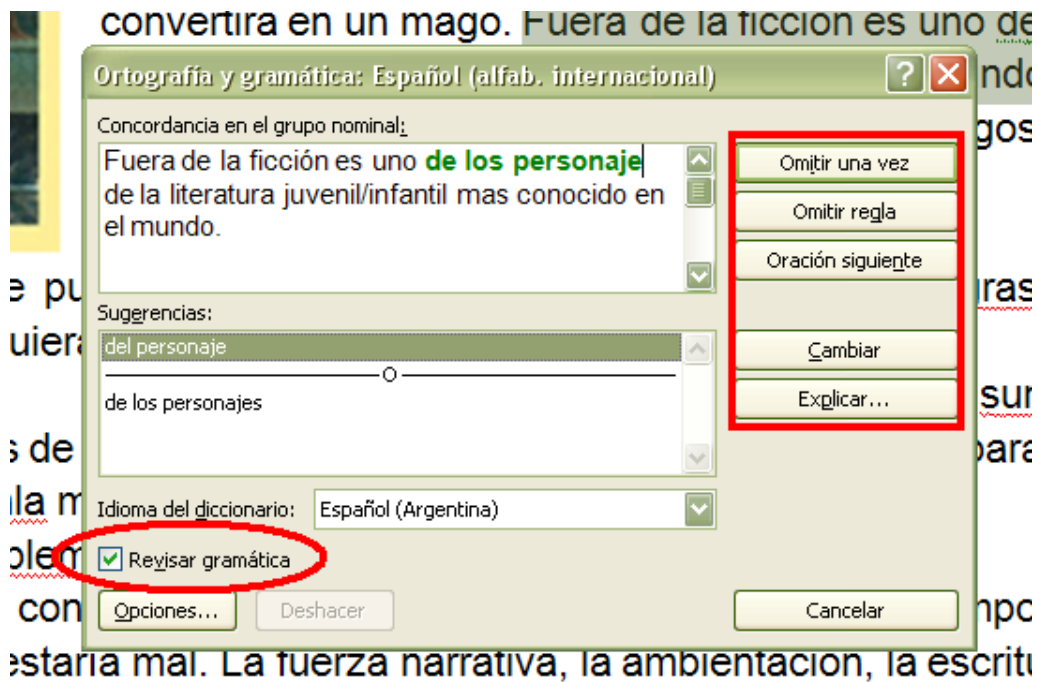
Releyendo la frase a la que pertenece la expresión, el usuario puede distinguir que la construcción sustantiva (*uno de...*) tiene un núcleo en singular (*uno*) que exige un modificador indirecto en plural: *de los personajes*.



Una reflexión más para plantear durante la clase:

El corrector toma en consideración las faltas de concordancia locales dentro de una frase. Es necesario que el usuario evalúe las opciones aportadas por esta herramienta en función de un contexto más amplio y de sus saberes sobre el lenguaje escrito.

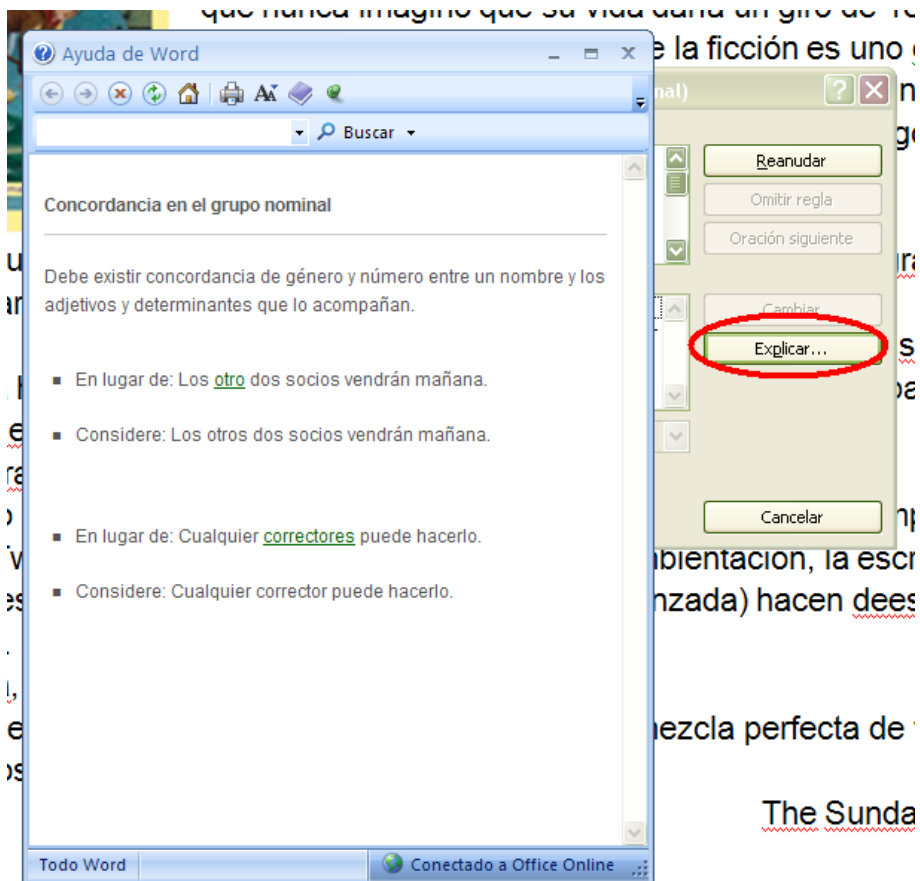
Es importante considerar que el cuadro de “Sugerencias” para errores gramaticales es distinto al ya analizado para los errores ortográficos. Al pulsar sobre el botón “ABC. Ortografía y gramática” se abre un cuadro en el que se presenta el fragmento del párrafo con errores en color verde. Debajo, aparece el recuadro llamado “Sugerencias” que incluye posibles opciones de corrección. Para que esto suceda es necesario confirmar que el cuadro “Revisar gramática” esté tildado.



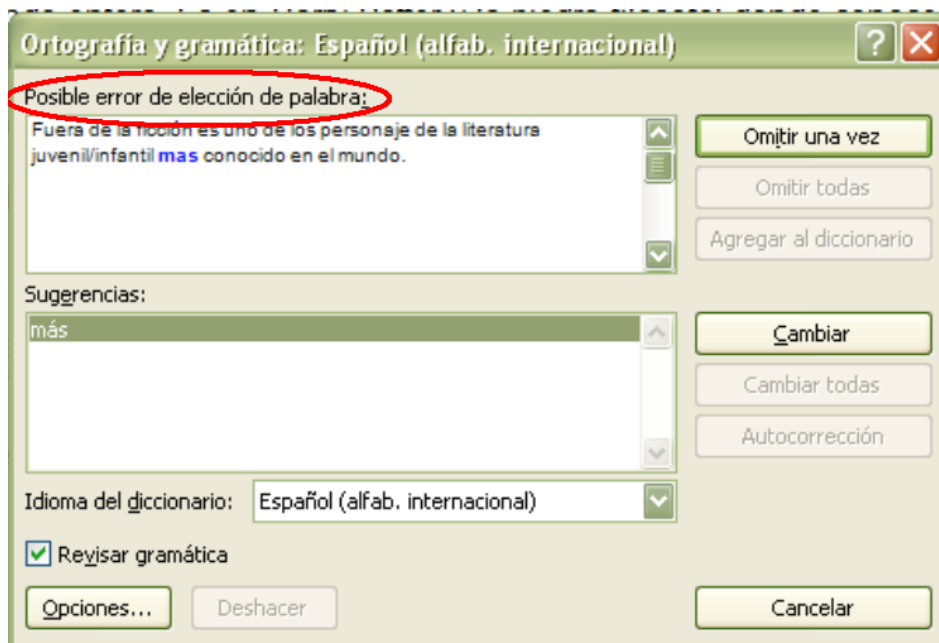
A la derecha de las sugerencias aparecen distintos botones con los cuales operar:

- **Omitir una vez:** dejar la expresión como está sin hacerle cambios.
- **Omitir regla:** no marcar más esa expresión todas las veces que aparezca.
- **Oración siguiente:** revisar la gramática en la oración siguiente.
- **Cambiar:** tomar la opción que aparece en el cuadro de “Sugerencias” y que la corrección se aplique a la expresión subrayada en verde del texto con el que se está trabajando.
- **Explicar:** leer la explicación que el corrector aporta para el error encontrado.

Es interesante que los alumnos dispongan de explicaciones gramaticales para los errores resaltados. Veamos el ejemplo para el caso *de los personaje*.



En la expresión *mas conocido en el mundo*, el *mas* aparece subrayado en azul. El usuario tiene que advertir que el corrector indica con ese color que una palabra cumple más de una función. En este caso, se debe resolver si se trata de un adverbio de cantidad con función de modificador directo de adjetivo en el que es necesaria la tilde: *más conocido en el mundo*, o se trata de una conjunción adversativa equivalente a *pero*, por ejemplo: *Quiso venir, mas no pudo*. En la reseña se trata de un adverbio de cantidad y así aparece en el cuadro de sugerencias. Desde la lógica del corrector, la opción *mas* sin tilde es un error en la elección de palabras para esta oración. Como la tilde resuelve el error, los botones que aparecen al costado del cuadro de sugerencias corresponden a los de ortografía y no, a los de gramática que presentamos en el párrafo anterior.



Los errores ortográficos literales

A continuación, lo que aparece en el texto subrayado con líneas onduladas rojas es la palabra: *grasiosa*. Verán que las opciones del cuadro de sugerencias son las siguientes: *graciosa*, *grasosa* y *gracioso*.



Obviamente, es necesario clicar *graciosa* con /c/ porque, aunque un alumno no supiera que esa es la ortografía correcta de la palabra, las otras dos son claramente incorrectas. La construcción *Una historia* es femenina y, como consecuencia, el adjetivo *graciosa* también debe serlo. Y *grasosa* es una palabra fuera del campo de significado de esta reseña.

Otros errores ortográficos literales que aparecen en esta reseña: *livro* y *clácico*.

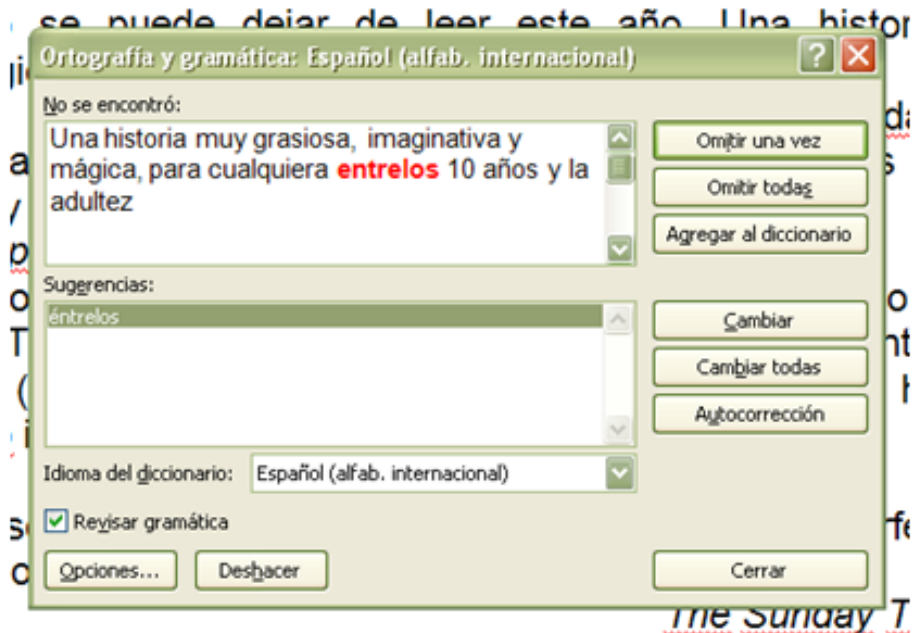


Conviene destacar en la puesta en común en la clase:

En algunas ocasiones aparecen varias opciones ortográficas para una misma palabra, y el usuario tiene que decidir la más adecuada en función del contexto de la frase en la que se encuentra ese vocablo y en función de su conocimiento sobre el lenguaje escrito.

Las separaciones entre palabras

Después de las palabras con errores ortográficos literales, en el texto de la reseña aparece subrayada con una línea ondulada roja la expresión: *entrelós*.



Al quedar unidas las expresiones *entre* y *los* se formó una nueva palabra que es la ofrecida en “Sugerencias” con el solo agregado de la tilde: *éntrelós*.

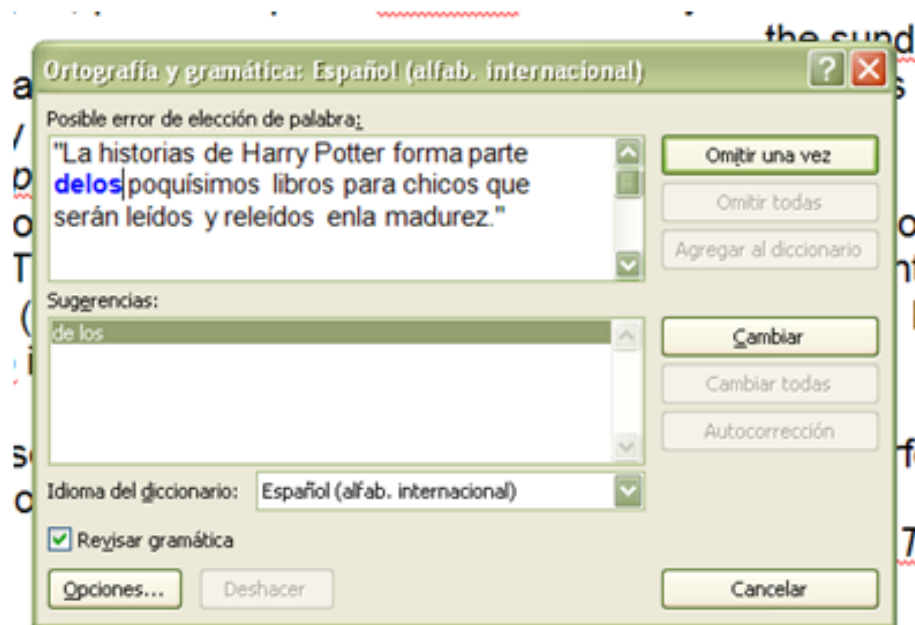
Habrán advertido que, a pesar de la ausencia de separación en *entrelós*, el subrayado es rojo y no, azul como corresponde a expresiones con más de un significado posible. Al formarse una nueva palabra como consecuencia de la unión, el error resaltado es la falta de tilde (error ortográfico de acentuación) y ya no, la ausencia de separación entre dos palabras.



Durante la puesta en común en la clase, podremos plantear esta reflexión:

En ocasiones, aparece una opción incorrecta de unión de palabras para el texto, pero correcta desde la ortografía de la nueva palabra que se forma.

Si se continúa analizando, el siguiente caso de separación entre palabras que aparece resaltado es la expresión: *de los* con subrayado azul, color que se mantiene en el cuadro del corrector.



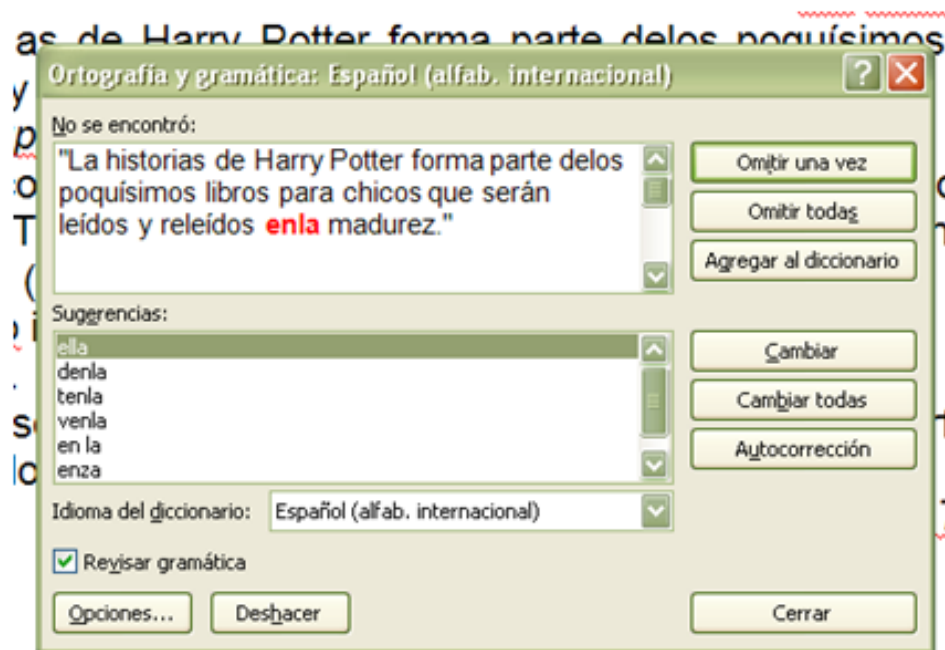
La línea ondulada azul señala la posibilidad de más de una opción gramatical. La opción ofrecida en “Sugerencias” es la separación entre las palabras: *de* y *los*. En este caso, el corrector prioriza la separación correcta entre las palabras y no, la posible transformación de la unión de ambas formando un verbo: *délos*, quizá por ser esta una expresión no incluida en el diccionario del corrector dada su escasa frecuencia en el español, por ejemplo: *-Me gustaría dar unos pasos más. -Délos, usted, entonces.*



Para recordar durante la puesta en común en la clase:

En ocasiones, aparece una opción correcta de separación entre palabras que resulta adecuada para el texto que se corrige.

Si avanzamos en el texto, el siguiente caso de separación entre palabras que aparece resaltado es la expresión: *enla*, subrayada en rojo y con el mismo color dentro del cuadro de resaltado.



En este caso, el corrector ofrece alternativas combinando algunos grafemas de la misma palabra. Como consecuencia, aparecen diferentes opciones posibles: un pronombre (*ella*), tres verbos conjugados (*denla*, *tenla*, *venla*), una separación entre palabras (*en la*), sustantivos comunes poco frecuentes en español (*enza*, *enea*).

Otros errores de separación de palabras que aparecen en esta reseña: *deesta* y *consaciónen*.



Hará falta, entonces, destacar durante la puesta en común en la clase:

En ocasiones, aparecen opciones que ponen de manifiesto que el corrector no reconoce un error de separación de palabras y lo señala como un error de ortografía literal. Es el usuario quien debe seleccionar la formulación correcta en función del contexto de lo escrito y de sus saberes sobre el lenguaje que se escribe.

Algunas conclusiones

Habrán advertido que, después de corregir todos los errores resaltados por el corrector ortográfico y gramatical, sigue habiendo errores en el texto. Estos podrán ser resaltados y comentados a través de otras herramientas (por ejemplo, el control de cambios y la inserción de comentarios).

El corrector ortográfico y gramatical es un indicador útil de posibles errores en un texto, pero es inestable. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que:

- Resalta la mayoría de los errores ortográficos literales de las palabras y de acentuación, pero no todos.
- Resalta la mayoría de los errores de separación entre palabras, pero no todos.
- Resalta solo algunos problemas gramaticales de un texto.
- Sugiere opciones que pueden ser correctas o incorrectas.
- La decisión final acerca de lo que indica el corrector queda en manos de los usuarios.
- El corrector ortográfico y gramatical es una herramienta que indica y da sugerencias, pero no resuelve.

Revisar los textos activando el corrector ortográfico y gramatical promueve la reflexión y favorece la toma de conciencia acerca de cómo funciona nuestro lenguaje porque devuelve al usuario la responsabilidad de decidir acerca de las mejores opciones para el texto que escribe o revisa.

Posibles intervenciones y argumentos del docente durante el espacio de reflexión

El docente puede considerar las siguientes intervenciones durante los espacios de intercambio a lo largo de la secuencia de enseñanza, aunque el listado de posibles intervenciones está en construcción. La propuesta es profundizar, reformular, ampliar estas intervenciones y crear otras con la participación de docentes de diferentes partes del país que lleven a cabo la secuencia⁹.

A continuación, planteamos algunas intervenciones posibles y los argumentos para intercambiar con los alumnos.

-Todos parecen estar de acuerdo en que el corrector marca kathleen por ser una palabra desconocida. Quizá, también podría marcarla por ser un nombre propio al que le falta la mayúscula inicial. ¿Qué piensan ustedes?

Señalar la ausencia de mayúsculas en las palabras supone para el corrector reconocer la palabra como parte del idioma para el que está predeterminado. Si una palabra es considerada desconocida, el corrector no la evalúa ortográficamente. Una defensa para este argumento es el hecho de que, si agregamos mayúsculas a *kathleen*, igual sigue subrayada en rojo y la opción que da el corrector en el cuadro de “Sugerencias” continúa siendo *pataleen*, pero con mayúsculas. Es decir, el corrector considera el cambio de minúscula por mayúscula como un simple cambio gráfico y no, como un rasgo ortográfico.

*-¿Qué pasaría con kathleen si ustedes eligieran el inglés como idioma para activar el corrector?*¹⁰

En este caso, el corrector marca con línea ondulada roja *kathleen* y deja de marcarla si se agrega la mayúscula /K/. Esta comprobación permite constatar que el diccionario de inglés del corrector reconoce la palabra y, como consecuencia, el error ortográfico de la falta de mayúscula inicial.

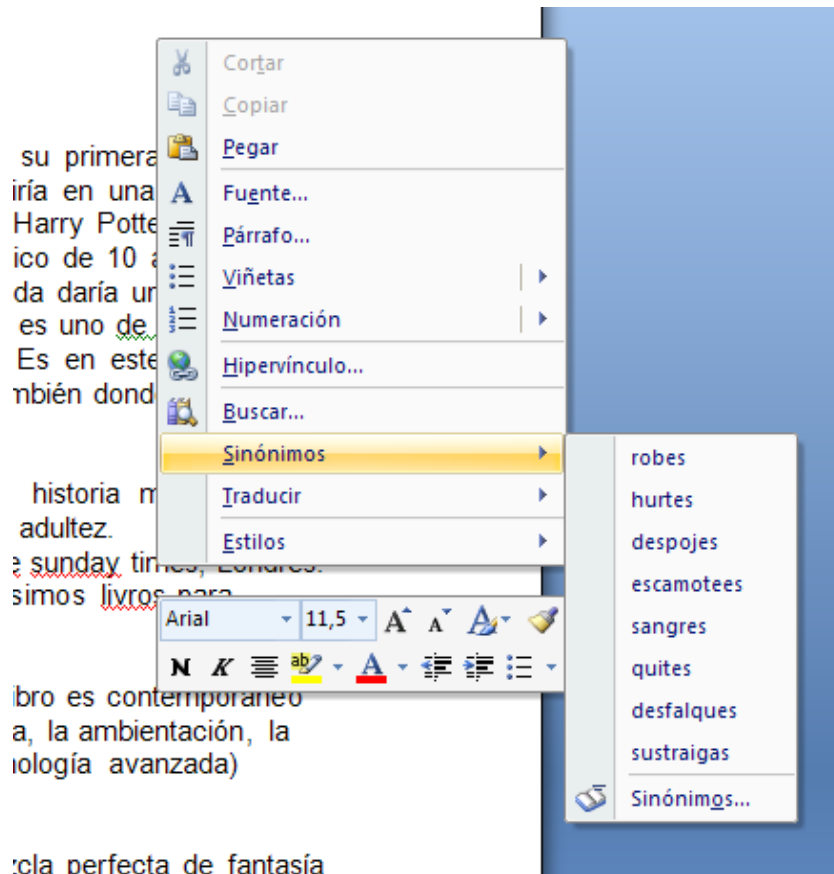
*-¿Por qué creen que el corrector no señala times (en The Sunday Times y en Times Literary Supplement)?*¹¹

⁹ La forma de hacerlo es mantener contacto con el área de Lengua y Literatura de Escuelas de Innovación de Conectar Igualdad, a través de los espacios presenciales y virtuales de actualización.

¹⁰ Propuesta de la prof. María Teresa Socías, ajustada con los demás docentes de Mendoza.

¹¹ Propuesta del prof. Enrique Daubian, ajustada con los demás docentes de La Matanza, Buenos Aires.

El corrector no señala esa palabra porque existe en español y, como consecuencia, no la considera una palabra desconocida. Es suficiente pulsar con el botón derecho del *mouse* sobre la palabra y clicar con el botón izquierdo sobre el comando “Sinónimos” para apreciar las opciones en español ofrecidas por el corrector: *robes*, *hurtes*, *despojes*, *escamotees*, *sangres*, *quites*, *desfalques* y *sustraigas*.



En el caso de esta reseña, el usuario tiende a desconsiderar la opción en español de *times* por estar en el contexto de dos nombres propios extranjeros (*The Sunday Times* y *Times Literary Supplement*).

-Fíjense que en la reseña aparecen resaltados de y los en dos ocasiones: ¿por qué les parece que en un caso aparece subrayado en verde y en el otro, en azul?¹²

das en el mundo entero. Es en Harry Potter y la piedra
; por primera vez a Harry, un chico de 10 años de edad
bre que nunca imaginó que su vida daría un giro de 180
en un mago. Fuera de la ficción es uno de los personaje
ntil más conocido en el mundo. Es en este primer libro
sus dos amigos inseparables y también donde conocerá a

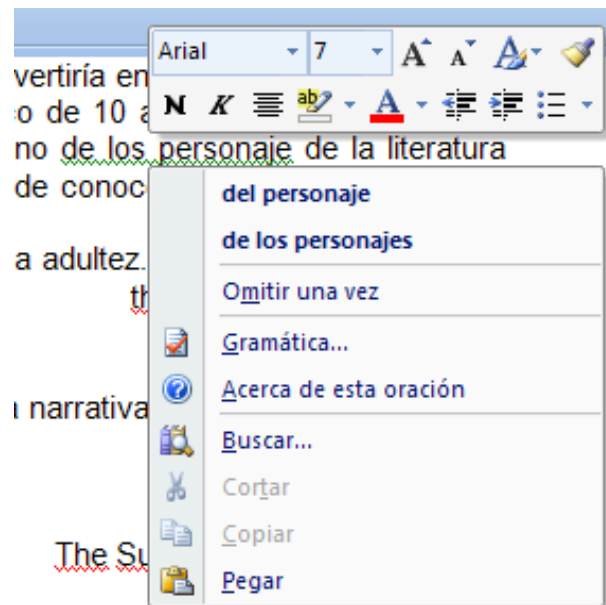
de dejar de leer este año. Una historia muy graciosa,
i cualquiera entre los 10 años y la adultez.

the sunday times, Londres.
Harry Potter forma parte de los poquísimos libros para
releídos en la madurez.

Londres.
Harry Potter. Si se diiese que este libro es contemporáneo

Por un lado la expresión *de los personaje* subrayada con una línea ondulada verde señala la falta de concordancia, como analizamos previamente. En el cuadro de “Sugerencias” aparecen dos posibilidades: *del personaje* y *de los personajes* para que el usuario decida si se trata de una expresión en singular o en plural.

¹² Propuesta de la prof. María Angélica Álvarez, ajustada con los demás docentes de La Matanza, Buenos Aires.



Releyendo la frase a la que pertenece la expresión, el usuario puede distinguir que la construcción sustantiva (“uno de...”) tiene un núcleo en singular (“uno”) que exige un modificador indirecto en plural: “de los personajes”. En el caso *de delos*, las líneas onduladas azules señalan más de una posibilidad gramatical. La opción ofrecida en “Sugerencias” es la separación correcta entre las dos palabras: “de” y “los”. En este caso, el corrector prioriza la separación correcta entre las palabras y no, la posible transformación de la unión de ambas formando un verbo: “déllos” quizá por ser esta una expresión no incluida en el diccionario del corrector dada su escasa frecuencia en el español. Ej.: -“Me gustaría dar unos pasos más”. -“Déllos, usted, entonces”.

*-La mayoría de ustedes dice que en la expresión de los personaje falta la /s/ final. Si el problema está en esa palabra ¿por qué aparecen subrayadas las otras dos: de y los? ¿Qué pasaría en el subrayado de personaje si sustituyeran de y los por del?*¹³

La primera parte de la intervención apunta a promover la reflexión sobre el subrayado verde como indicador de falta de concordancia. La segunda parte representa una comprobación tangible de la lógica del corrector: al provocar la concordancia al plural, primero (agregando /s/ a *personaje*) y al singular, después (sustituyendo *de y los* por *del*).

¹³ Propuesta de la prof. Paula Navone de Mar del Plata, Buenos Aires.

Aunque localmente el subrayado en verde desaparece de la expresión como consecuencia de ambas transformaciones, solamente una opción es correcta para el contexto de la frase en la reseña. La transformación sugerida por la profesora es pertinente para poner en evidencia las limitaciones en la lógica del corrector para los problemas de concordancia: es posible lograr dos formas de concordancia correctas para el corrector, pero solo una es correcta para la frase de la reseña.

El desafío de esta propuesta de enseñanza en la secundaria

Casi todos los contenidos que se abordan durante este espacio de reflexión han sido enseñados a los alumnos a lo largo de la escolaridad primaria. Sin embargo, se advierte el entusiasmo de los alumnos, durante las clases, al enfrentar el desafío propuesto; incluso el de los docentes durante los espacios de actualización. ¿A qué puede deberse ese entusiasmo?

Es poco frecuente que los usuarios se pregunten acerca de la lógica con la que opera un corrector ortográfico y gramatical. Sencillamente, si al producir textos vemos palabras subrayadas en color, releemos el contexto de la frase y evaluamos posibilidades casi sin consultar las opciones ofrecidas por el corrector a través del cuadro de “Sugerencias”. Quizá la propuesta de reflexión planteada puede generar sorpresa y entusiasmo en alumnos y docentes al advertir que:

- El corrector puede dar opciones incorrectas, pero no carentes de lógica.
- No siempre podemos inferir con facilidad cuál es la lógica que está detrás del corrector.
- Los correctores de diferentes procesadores tiene lógicas parcialmente diferentes.
- Es posible indagar la lógica de las opciones incorrectas.
- Lo que puede ser incorrecto para un texto es siempre correcto desde la lógica con que opera un corrector.

Es suficiente volver a leer cualquiera de los ejemplos analizados en este apartado para constatar las preguntas tan interesantes que se abren ante errores aparentemente sencillos.

¿Se trata entonces de contenidos de la escuela primaria? Quizá los contenidos explícitos de ortografía y gramática lo son, pero en el marco del proceso reflexivo que aporta el corrector, la situación se vuelve desafiante para cualquier usuario del lenguaje.

Uno de los hallazgos didácticos de la propuesta de enseñanza basada en el corrector ortográfico y gramatical es promover la reflexión, porque no hace explícitas ninguna de las lógicas que sostienen las sugerencias que aparecen. Cuando el profesor instala una pregunta inteligente o aparece un subrayado en color debajo de una palabra

señalando una posible incorrección, se abre un desafío. El corrector puede estar indicando un error de manera incorrecta, ¿por qué lo señaló? Las opciones que aporta desde las sugerencias son varias, ¿cuál es la correcta?, ¿por qué? Las demás opciones, ¿qué tienen en común con la correcta?, ¿por qué aparecen? Se trata de una oportunidad didáctica a través de una propuesta de análisis de funcionamiento del corrector.

Como escribió alguna vez la lingüista francesa Nina Catach: “La ortografía no es un caos, es un cosmos”. Quizá, el desafío que entusiasma a alumnos y docentes en esta situación sea inferir lo que no es explícito, articulándolo con lo explícito, como en el juego de las escondidas, como en la adivinanza, como en la metonimia, dado que se trata de lenguaje: un todo que se completa entre lo que se muestra y lo que se oculta.

Las propuestas de enseñanza en las aulas

Numerosos profesores de diferentes lugares del país han llevado a cabo las dos propuestas que se analizan en este documento, tanto el proyecto literario multimedia e hipertextual diseñado como sitio *web*: *La Odisea*, como la secuencia acerca del corrector ortográfico y gramatical en la reflexión sobre el lenguaje.

En este apartado compartimos reflexiones de los docentes sobre el desarrollo de las propuestas en clase, junto con comentarios y producciones de los alumnos¹⁴. La inclusión de estos materiales tiene distintos propósitos.

- Conceptualizar el sentido que las propuestas adquirieron para sus destinatarios: los profesores que generan las condiciones de enseñanza y los alumnos que atraviesan las situaciones de aprendizaje.
- Reflexionar sobre posibles transformaciones de estas mismas propuestas didácticas o la creación de otras nuevas en función de las conceptualizaciones realizadas.
- Dar cuenta de la potencialidad didáctica de las propuestas en tanto pudieron ser desarrolladas en diferentes años de la escolaridad secundaria y en diferentes contextos (educación común, especial, rural y urbana).

¹⁴ Las reflexiones de los profesores junto con testimonios y producciones de alumnos que se comparten en este apartado corresponden a las relatorías elaboradas por profesores de escuelas secundarias de gestión estatal de Entre Ríos, Mendoza, Misiones y Pcia. de Buenos Aires (Brandsen, Cañuelas, Ezeiza, General Paz, La Matanza, Mar del Plata, Necochea y Tandil). En el caso de La Matanza también se incluyen fragmentos de relatorías de escuelas secundarias de modalidad especial. La totalidad de las relatorías fue elaborada en el contexto de encuentros sistemáticos de actualización coordinados por el equipo del área Lengua y Literatura de las Escuelas de Innovación durante el ciclo lectivo 2014.

Reflexiones didácticas vinculadas con el proyecto *La Odisea*

Tal como lo planteamos en este documento resulta un desafío para los docentes la puesta en acción de un proyecto de enseñanza en torno a una obra extensa y compleja como *La Odisea*. El desarrollo de este proyecto promueve:

- Establecer relaciones entre una presentación multimedia de la obra y los saberes de los alumnos.

*A partir de los datos que los escritores [Sasturain y Kartun] comentaban en sus entrevistas poder relacionar nombres de los personajes, autor de la obra, situaciones con las imágenes y los fragmentos escuchados con anterioridad. Por ejemplo, en el Fragmento 3, pensaron que hablaba el protagonista en relación a su madre y, después de escuchar la entrevista de Mauricio Kartun, se dieron cuenta de que quien hablaba era Telémaco, el hijo del protagonista. También relacionaron que las aventuras que vivía el protagonista estaban vinculadas al mar (algo que se repitió cuando analizaban las imágenes). Reconocieron las características del protagonista a partir de que uno de los escritores menciona que es un héroe. Los alumnos relacionaron y nombraron algunas situaciones de lo visto en las imágenes y lo escuchado en los fragmentos que corresponden a esas características. Otra intervención fue al escuchar los diferentes fragmentos y poder analizar el significado de algunas palabras que no entendían y ubicarlas en el contexto del párrafo. También que pudieran identificar a quiénes hacían referencia los relatos cuando nombraban palabras tales como *inmortales, terrenos hombres, pretendientes, Zeus, Poseidón*.*

2.º año, EES N.º 76, Isidro Casanova, partido de La Matanza, Buenos Aires.

*El momento más destacado o logrado fue cuando tuvieron que trabajar con la galería de imágenes y elaborar distintas hipótesis sobre de qué trataba *La Odisea*. Hubo mucho entusiasmo y, cada vez que creían reconocer alguna imagen, recordaban lo que habían leído, con qué docente lo habían hecho y relataban lo que recordaban. El entusiasmo se mantuvo incluso cuando tuvieron que compartir las ideas el grupo con el resto de la clase [...].*

4.º año, ES N.º3, Jeppener, partido de Brandsen, Buenos Aires.

Creo que el punto más destacado de la clase fue que, a partir de las imágenes aportadas, salieron un montón de relaciones posibles con películas, canciones y relatos míticos leídos en años anteriores.

4.º año, ES N.º3, Villanueva, partido de General Paz, Buenos Aires.

*El comienzo de la clase fue, sin duda, el momento más destacado para mí [...]. Se trató de un espacio de intercambio de ideas en donde todos participaron. Sin duda puedo llamarlo “mi momento joya”. Hasta el día de la fecha jamás presencié una situación así, donde los alumnos se conectaran todos juntos, opinando sobre un tema en común. Estaban observando las imágenes y expresándose con total libertad: “Son muy chiquitas, no las veo bien”, dijo una alumna. “Hacé doble click en la imagen”, contestó un compañero. Algunos se acercaban a otros para ayudarlos. Mencionaron películas como *Percy Jackson y el ladrón del Rayo*, *Troya*, *Furia de Titanes*, *Hércules*. Pude escuchar todo tipo de comentarios: “Son imágenes muy antiguas”, “Esto es de la mitología griega porque el año pasado vimos mitos y leyendas”, “Este es Poseidón”, “Es una historia de fantasía porque vuelan y se paran sobre el agua”, “Ahí está Zeus, el más importante”. Uno de los alumnos me dijo que el otro día, en una película de *Harry Potter*, vio una de esas macetas pintadas. Otro alumno corrigió: “Vasijas”. Le pregunté sobre cuál sería la razón de que mostraran esa imagen en la película. “Y, porque es un colegio en donde se estudian cosas importantes, seguro por eso”, contestó. Una de las alumnas me cuenta que conoce la historia del caballo donde se esconden personas porque aparece en *Las aventuras de Mr. Peabody y Sherman*. Creo que los alumnos disfrutaron tanto como yo ese espacio de reflexión. Tal vez por eso, no hice grandes intervenciones, no quise quebrar el diálogo entre ellos. Sólo me limité a anotar sus ideas en el pizarrón, a acompañarlos con algunos comentarios y, sobre todo, a moderar sus intercambios para que pudieran escucharse entre ellos. [...] El cierre fue muy interesante, charlamos sobre sus pareceres y escuché comentarios del tipo: “Estuvo bueno”, “Jamás había escuchado de *La Odisea*”, “Así que Brad Pitt es Ulises y, también, Odiseo” [...]. Para mí, el mejor de todos fue: “¿Profe, para cuándo el módulo 2?” [...].*

2.º año, EES N.º 35, Mar del Plata, Buenos Aires.

■ Reflexionar sobre las voces del relato.

*Al escuchar el primer fragmento [en referencia a los fragmentos introductorios de *La Odisea* incluidos en el módulo 1 del proyecto] la docente preguntó: “¿Quién les parece que está hablando?” Luego de escucharlo varias veces, se produjo un debate porque algunos decían que era un personaje y otros, que era el narrador. Ante las diferencias de los alumnos la docente pidió que justificaran sus respuestas. Los que decían que se trataba del narrador explicaban que hablaba de otros (“Estos se ocupan de la cítara...” o “están comiendo sin pagar...”), está contando sobre los personajes. Los que planteaban que era un personaje el que hablaba lo justificaron diciendo que al final dice: “...ninguna esperanza nos queda”, él se incluye también en el relato. Es un personaje más.*

2.º año, EES N.º 76, Isidro Casanova, partido de La Matanza, Buenos Aires.

- Conversar y realizar tomas de notas mientras se proyectan entrevistas.

Veamos cómo lo plantean los alumnos de 3.º año, ESB N.º 2, San Justo, partido de La Matanza, Buenos Aires. Transcribimos a continuación algunos comentarios expresados oralmente.

-Sasturain habla más de la obra. (Heidi)

-Kartun utiliza la obra para promocionar su propia obra. El tema de la búsqueda del hijo a su padre lo toma él en su libro. (Brandon)

-Me gusta más Sasturain. (Nicolás)

-A mí más Kartun. Me gustan sus consejos, porque yo quiero escribir, profe. (Karen)

-Siempre me interesó la mitología, por eso quise participar más profe. (Heidi)

-El tema no me pareció desconocido porque lo leí en la saga de Percy Jackson, en primer año, cuando leímos La Odisea en el taller de teatro con usted. ¡Qué bueno ver estos temas, profe! (Viky)

Incluimos también algunas notas¹⁵ de los alumnos tomadas con el procesador de textos.

La película Odisea fue filmada en Italia. Me llamó la atención porque habla de que vio la película Ulises y que Ulises le quemaba el ojo con el árbol encendido, eligió un héroe que se llamaba Aquiles. La Odisea es el regreso de Ulises y que La Odisea significa astuto, el hogar donde quería regresar Ulises se llama Ítaca. (Tomás)

La Odisea es básicamente un relato con una alta seducción. Ulises es un personaje maravilloso y protagonista de una secuela. Odiseo es el astuto, el más vago. El héroe regresa a su casa, después de años. (Lucía)

En todo mito hay una metáfora oculta. Los clásicos son una poesía. (Elías)

ÍTACA, el lugar adonde quiere regresar Ulises. (Daiana)

¹⁵ Se ha normalizado la ortografía de las notas de los alumnos. Sin embargo, se han respetado la organización del texto y la puntuación.

Para algunos docentes se hace observable la necesidad de enseñar ciertas prácticas de estudio, en este caso, la toma de notas durante una entrevista proyectada a través de un video.

*Creo que esta es una de las cuestiones para tener en cuenta en las próximas clases, el hecho de no presuponer que [los alumnos] poseen determinadas prácticas incorporadas, sino trabajar en la enseñanza de las mismas en el caso de poner a prueba actividades a las que ellos no están habituados [...]. El momento complicado de la clase (aunque no del todo) tuvo que ver con las entrevistas a Kartun y a Sasturain, y el conflicto que les generó a los estudiantes realizar la toma de notas en simultáneo con la escucha. Fue necesaria la repetición de ambas entrevistas para que pudieran anotar algunas pocas ideas respecto de lo que entendían de cada uno de los escritores, y de inmediato, realizamos una reconstrucción de lo visto, entre todos. Anotamos las ideas principales de ambos entrevistados con respecto a *La Odisea* en el pizarrón, por lo que se podría decir que no se trató de una toma de notas individual, sino colectiva. Esa fue la intervención que, creo, sirvió para afinar el rumbo de la clase, ya que los estudiantes se encontraron ante una situación que los dejó sin saber cómo desenvolverse, por no estar habituados a realizar este tipo de actividades. Como docente, me permitió también a mí identificar esta práctica como un problema para ellos, sobre el cual deberé volver y trabajar en otros momentos.*

4.º año, ESB N.º 321, Ezeiza, Buenos Aires.

- Contrastar maneras diversas de concebir los vínculos interpersonales.

*El mejor momento fue aquel en que hablando acerca de la fidelidad de Penélope surgió la expresión *exacerbación de la fidelidad*, en el sentido de que ella está sola ya que su marido se encuentra muy lejos y tiene muchas oportunidades de relacionarse con hombres bellos y ricos. Citamos más o menos textualmente las palabras de un alumno: “Una cosa es ser fiel cuando tenemos a nuestro lado un amor y no tenemos a nadie más que nos dé bolilla; otra que tengamos a nuestro lado a una pareja y que muchos otros nos den bolilla; otra que nuestro amor esté lejos y nadie nos dé bolilla, pero el colmo de la fidelidad es no tener a nuestro amado al lado y tener un montón de pretendientes lindos y accesibles”. A partir de esta idea trabajamos el concepto de heroicidad de Penélope desde la idea de llevar una virtud (la fidelidad) al extremo.*

4.º año, ES N.º 60, Crespo, Entre Ríos.

Todos disfrutaron con la idea de que Odiseo era muy astuto, tanto así que para ellos se escapó de su esposa para gozar de veinte años de libertad.

6.º año, ES N.º 67, Paraná, Entre Ríos.

- Formular preguntas disparadoras que alientan la participación de aquellos alumnos que no lo hacen espontáneamente durante los primeros intercambios.

Cuando proyectamos las imágenes, la consigna era manifestar qué les sugerían esas imágenes o con qué podían relacionarlas. Después de verlas una primera vez, espontáneamente de los jóvenes (trece alumnos de entre quince y dieciocho años, entre los cuales hay tres que son sordos) no surgen comentarios. A partir de disparadores: “¿Qué aparece en las imágenes?”, “¿Vieron películas que puedan relacionar?”, “Aparecen mujeres en las imágenes, ¿qué hacían?”. Se continúan proyectando las imágenes y van surgiendo ideas y palabras: barcos, mujeres tejiendo y Sirenas, películas: Troya y Gladiador. [...] Les pedimos que les cuenten algo de las películas a sus compañeros... Muy poquito cuentan y en este momento me parece pertinente enriquecer la charla, mis compañeras participan contando un poco más sobre las películas [...]. Escuchamos el audio (la docente intérprete en lengua de señas, signa para los tres jóvenes sordos). De manera espontánea surge muy poco. A través de preguntas se animan un poco más: “Se escucha el mar...”, “Se escucha un beso...”, “Alguien que espera”, “Gente que había desaparecido”, “Ruidos de mar”, “Guerra de Troya...”, “Hablan de una manera que no se entiende nada...”. Les explicamos que hablan un castellano antiguo, que así se hablaba hace muchísimos años [...]. Se entusiasman con los fragmentos de las películas y aquí surgen comentarios espontáneos: “Es re vieja [la película]”, “Se hacen las lindas [las mujeres]”, “Se hacen los héroes [los hombres]”.

Escuela de Educación Especial N.º 514, Isidro Casanova,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

El siguiente texto testimonia una escritura en procesador de textos de los alumnos de esta misma escuela, después de atravesar el módulo 1 del proyecto, respondiendo a la consigna: “¿De qué se trata *La Odisea*?”.

La Odisea. Ulises fue a la guerra de Troya. Había un caballo gigante, barcos y Sirenas. La mujer de Ulises se llamaba Penélope. Tejía de día y destejía de noche. Ulises regresa después de 10 años y Penélope lo esperaba con su hijo.

(Gaby, Florencia, Víctor, Gisela y Leandro).

- Reflexionar acerca de la intervención docente.

Veamos cómo lo plantea una docente de Entre Ríos que inició el proyecto con un grupo de 3.º año de la ES N.º 30, Colonia Avellaneda, Entre Ríos.

Cambiaría la forma de proceder, pero solo para probar [...] la manera más adecuada para que no sea necesario ser guía central de las actividades, sino ser un guía asistente, acompañante. Creo que el forzar su atención en la parte de los audios tuvo que ver con ser la portavoz de las actividades, en vez de que ellos solos lean y sigan las instrucciones [...]. La próxima vez debería darles el tiempo necesario y libre, y no intentar llevarlos al unísono, de manera grupal.

Reflexiones didácticas vinculadas con la secuencia sobre el corrector ortográfico y gramatical

El desarrollo de la secuencia sobre el corrector ortográfico y gramatical promovió que los alumnos se sintieran habilitados para expresar sus representaciones sobre el funcionamiento del lenguaje y el modo en que lo utilizan para escribir. Esta explicitación instaló varios temas.

- El lenguaje en las redes y la inclusión social.

Lo interesante se dio al pasar al debate sobre la ortografía en las redes sociales; donde alumnos, como Brian, plantearon que no pueden hablar directamente con personas que abusan de la corrección ortográfica cuando escriben en el Facebook; mientras que Milton y Alcides manifestaron lo contrario, ya que muchas veces se pervierte absolutamente el lenguaje con el error ortográfico intencional [...]. Milton explicó que no usa el corrector del celular porque no le permite escribir su nombre; igual Alcides que tarda más en escribir con el predictivo porque no puede escribir como habla [...]. Logré mantener el interés trasladando la discusión a las redes sociales; preguntando por las convenciones que utilizan en los chats (por ejemplo: emoticones, caritas con los signos de puntuación, qué significa el abuso de mayúsculas, etc.). Esto, en parte, se debe a que el uso de procesadores de texto por parte de los estudiantes es aún muy limitado, pero sí conocen a fondo las opciones que brindan las redes sociales.

3.º año, ES N.º 7, Aldea María Luisa, Entre Ríos.

Los alumnos dijeron que, cuando escriben en las redes sociales, no les importa cómo escriben y que, cuando escriben en la carpeta, como no se les marca ningún error, esperan a que la profesora les corrija para poder ver sus errores.

2.º año, ES N.º 4-115, Guaymallén, Mendoza.

Para estos alumnos, la responsabilidad de lo escrito queda en manos del potencial lector, especialmente si el potencial lector es un docente, sin advertir las consecuencias personales y sociales de no asumir la corrección y adecuación de lo escrito.

Valentina comenta que le preguntó a un amigo (con el que se comunicaba por medio de Facebook) por qué escribía con letras de más. Él le respondió que le gustaba hacerlo porque se veía cheto. Ej: "haaaah weeenoooh, no pasaaah nada!". Los alumnos opinan que lo "normal" es aburrido. Escriben así afuera de la escuela. Otras maneras

de escribir que ellos utilizan: que: q` ; vos: vs; porque: xq; Bue: ue, we. Dicen que se entiende lo mismo así abreviado. [...] Daira pregunta: "¿Es verdad que si pronunciamos mal, escribimos mal, profe?". Cristina acota: "Si escribimos mal, se pierde el respeto del lector, profe".

1.º año, ESB N.º 2, San Justo, partido de La Matanza, Buenos Aires.

Estos alumnos parecen expresar también que la transgresión del lenguaje escrito refuerza sus maneras de inclusión social, generando una jerga que aparece como una marca de identidad. Las publicaciones periodísticas actuales sobre el tema confirman lo que estos testimonios de los alumnos ponen en evidencia: "Ricardo Galli, cofundador de un sitio de noticias en España, señaló: *Mi hija de 14 años escribe mal en los foros y bien con nosotros. O sea que las reglas las sabe. Sin embargo, en determinados entornos, si lo hace correctamente, se siente excluida.* Escribir mal entre los jóvenes es parte del juego de inclusión, es cosa de adolescentes que están por *Tuenti y Facebook*"¹⁶.

Durante la clase leímos el artículo "La web pone al desnudo la mala ortografía". [...] Concordaron con el texto en que para pertenecer a ciertos grupos adecuaban su escritura y les causó gracia la frase propuesta: "Si te quedás sin argumentos, metete con su ortografía". Una alumna comentó que el día anterior había recurrido a esta táctica cuando se enojó en un foro de su músico preferido, el Indio Solari, con otro usuario que, según ella, cometía faltas ortográficas y al no estar de acuerdo con su postura lo "envió" a cuidar su ortografía antes de opinar.

4.º año, ES N.º 4-132, Mendoza.

Surgen distintas posturas relacionadas con las redes sociales. Algunos reconocen que en Facebook hay que escribir bien; otros opinan que en Facebook no se debe escribir bien "porque nadie te quiere de amigo después". También es encontrada la opinión acerca de la correcta escritura en los mensajes de texto o en el WhatsApp. En este caso diferencian la escritura de los mensajes de la de las redes sociales en que los mensajes se envían a una sola persona, mientras que lo que se escribe en las redes sociales es público. Por lo tanto, mayor cantidad de alumnos admitieron cuidar la escritura en Facebook y no cuidarla en los mensajes privados. Fue una discusión enriquecedora, un buen momento de la clase, el que más me gustó.

4.º año, EEM N.º 203, Ezeiza, Buenos Aires.

¹⁶ Linde, Pablo (2012). "La web pone al desnudo la mala ortografía. El uso masivo de las redes sociales hace públicos errores *privados*". En: *La Nación* digital. Apartado: "Lenguaje y Tecnología". Disponible en: <http://www.lanacion.com.ar/1437657-la-web-pone-al-desnudo-la-mala-ortografia>

El debate derivó en la problemática del vínculo entre lenguaje y discriminación. Surgieron preguntas y relatos que explicitaban prejuicios, intenciones de pertenecer a ciertos grupos, necesidad de ser aceptados: “Mi papá no consiguió trabajo porque no sabe escribir bien”; “En Facebook yo escribo copiando la forma de los chicos del Instituto” (una institución educativa prestigiosa); “Ya, señora isi escribimos así, con reglas, somos rechetos, no del barrio!”.

3.º año, ES N.º 74, Crespo, Entre Ríos.

■ El proceso de escritura y la responsabilidad sobre lo escrito.

El momento más difícil de la clase fue también el más productivo. Hay un número importante de alumnos que expresaron su desinterés por el correcto uso del lenguaje expresando: “Total se entiende”, “Yo pongo cualquiera y que después me corrija”. Se extendió bastante la discusión.

2.º año, ESB N.º 174, Villa Luzuriaga, partido de La Matanza, Buenos Aires.

A continuación, transcribimos algunas voces de los alumnos de 4º año del Colegio Provincial Superior N.º 1, Posadas, Misiones.

-Sí, lo uso siempre.

-Lo uso cuando debo presentar un trabajo.

-No lo uso. No me hace falta.

-Sí, pero a veces sale cualquier cosa [refiriéndose a las opciones propuestas por el corrector para una palabra con errores].

-Y yo no sé cuál va... [en referencia a las opciones propuestas por el corrector para una palabra con errores].

-Es automático. Arregla todo.

-Sí. Hay que saber. Generalmente la gente se confía, no presta atención. Y a veces es necesario el uso correcto de pronombres, adjetivos, etc. ¡Bah! Aunque la RAE [la Real Academia Española] ya solucionó el problema. También en los verbos (hay que saber) porque si escribo “Creó una diapositiva” y no tiene la tilde, tiene otro significado.

Incluimos otro testimonio de interés.

Algunos estudiantes se expresaron con entusiasmo por creer que eran los primeros en terminar la actividad: “Mire, profe, ya terminé, corregí todas las palabras” y lo que habían hecho, en realidad, era reemplazar cada palabra subrayada por la primera opción que les ofrecía el corrector, sin reparar en el sentido del texto.

1.º año, ES y ESJA N.º 59, Toma Nueva, Entre Ríos.

La mayoría de los alumnos manifiesta no utilizar los procesadores de textos y, como consecuencia, desconocer la herramienta del corrector ortográfico y gramatical. Veamos algunos testimonios.

Pregunté: ¿Qué procesador de texto usan habitualmente? El asombro en la cara de los alumnos evidenciaba que no tenían idea de lo que estaba preguntando [...]. Me explicaron que solo usan internet en la netbook o en sus casas para Facebook o buscan información en Wikipedia.

1.º año, EES N.º 125, González Catán, partido de La Matanza, Buenos Aires.

Consulté por qué no corregían con el corrector ortográfico, pero contestaron que ignoraban su existencia. Solo uno admitió conocerlo, pero no consideraba necesario su uso porque le llevaba mucho tiempo.

1.º año, EES N.º 188, Isidro Casanova, partido de La Matanza, Buenos Aires.

Ninguno de los grupos ha usado un procesador de texto. Sólo lo hacen en el celular o en Facebook [...]. Las problemáticas se fueron resolviendo a través de intranet. Cada duda que surgía, intervenía para mostrar a través de la red escolar cómo tenían que resolver las consignas y para qué.

1.º año, ESB N.º 167, 59 y EES N.º 103, Gregorio de Laferrère, partido de La Matanza, Buenos Aires.

A medida que los alumnos fueron utilizando el corrector para revisar la reseña propuesta, se enriquecieron sus reflexiones acerca del proceso de escritura.

Los alumnos se formulan preguntas acerca de las relaciones entre oralidad y escritura, como Daira: “¿Es verdad que si pronunciamos mal, escribimos mal, profe?”; o esbozan afirmaciones que dejan entrever su preocupación por la descalificación social que acarrearán las escrituras incorrectas o inadecuadas, como Cristina: “Si escribimos mal, se pierde el respeto del lector, profe”¹⁷ u otro alumno que plantea: “Mi papá no consiguió trabajo porque no sabe escribir bien”.¹⁸

Cuando los alumnos atraviesan una situación de enseñanza que incluye el procesador de textos y el corrector ortográfico, comienzan a aparecer preguntas acerca de los contextos de escritura.

¹⁷ Daira y Cristina forman parte de un grupo de alumnos de 1.º año, ESB N.º 2, San Justo, partido de La Matanza, Buenos Aires.

¹⁸ Este alumno forma parte de un grupo de 3.º año, ES N.º 74, Crespo, Entre Ríos.

[...] lo de trabajar la gramática, la coherencia y la cohesión en los textos en sus netbooks los atrapó de una manera indescriptible, con muchas preguntas, muchas dudas y muchas bromas... “¿Para qué quiere los acentos en la netbook?”, “¿Para qué los necesitamos?”, “¿Para qué poenemos las mayúsculas si usted lo lee igual?”

1.º año, EES N.º 66, González Catán, partido de La Matanza, Buenos Aires.

También, aparece el asombro por la potencialidad del corrector ortográfico y gramatical para mejorar la escritura.

Mostré el proceso de corrección desde el proyector. El asombro fue grande al ver cómo la línea roja desaparecía, y el error se superaba. Dijeron varios a la vez: “Mágico”. Ahí la satisfacción fue muy grande. Rápidamente corrigieron los errores en el archivo que ellos tenían.

1.º año, EES N.º 125, González Catán, partido de La Matanza, Buenos Aires.

La secuencia de enseñanza instala un debate sobre la responsabilidad de los alumnos en torno a su escritura.

En el cierre de la propuesta un alumno comentó a su compañero: “Al final, uno no puede estar tranquilo...”. Otro respondió: “Poné cualquier cosa y listo...”. Entre ellos surgió un debate bastante interesante sobre la importancia y la responsabilidad que cada uno tenemos como usuarios del lenguaje. La docente finalizó la clase explicando la existencia de diferentes diccionarios y sinónimos en los procesadores de textos. Informa que se trata de bases de datos que pueden ser ampliadas por los usuarios. Los alumnos llegaron a la conclusión de que el corrector ortográfico y gramatical es una herramienta que indica y da sugerencias, pero no resuelve; que somos los usuarios quienes tenemos la responsabilidad de decidir acerca de las mejores opciones para el texto en cuestión.

2.º año, ESB N.º 174, Villa Luzuriaga, partido de La Matanza, Buenos Aires.

Federico opinó: “Cuando uno copia de la compu, también tiene errores”, y Milton agregó: “No uso el corrector porque me salta cualquiera”; en cambio, Brian polemizó: “Con el autocorrector aprendés mucho más” [...]. Brian argumentó que el corrector de Word hace todo el trabajo; rápidamente lo contradijeron. Algunos dijeron que no usaban corrector porque sus procesadores no los tenían (por ejemplo: Wordpad) y otros, porque no lo sabían usar, y la mayoría lo ignoraba por no considerar las correcciones adecuadas. Elian dice que, en realidad, hay que saber para elegir la opción correcta de las alternativas que da el Word.

3.º año, ES N.º 7, Aldea María Luisa, Entre Ríos.

Los alumnos plantearon que les molestan los errores en los escritos ajenos y expusieron como ejemplo a un compañero, Jesús, a quien dicen no entenderle los mensajes y no respondérselos en ocasiones por este inconveniente. Este tomó el hecho con gracia y admitió que le costaba muchísimo redactar sin errores; esta sería una de las joyas de la clase, ya que Jesús cerró la discusión preguntando cómo podía escribir “más bonito” [...]. Después de la actividad con el corrector ortográfico, un grupo admitió utilizarlo continuamente en sus producciones; en el otro llamó la atención que varios chicos no lo utilizaran ni supiesen cómo activarlo. Jesús se asombró al descubrirlo y, luego de corregir el texto, dijo que de ahora en más, tenía la opción de hacer “más bonitos” sus escritos.

4.º año, ES N.º 4-132, Mendoza.

El trabajo con el corrector ortográfico y gramatical resulta una instancia de toma de conciencia acerca del funcionamiento del lenguaje.

Al ver el despliegue de las opciones en una palabra [se refiere a un alumno domiciliario] detectó que aparecían: sustantivo, adjetivo y verbo. Entonces, pudo darse cuenta de que, en este tipo de subrayado, una palabra mal escrita puede cambiar el sentido y la coherencia a esa oración.

Escuela de Educación Especial N.º 502, Ramos Mejía,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

El hecho de situarlos a ellos en función de correctores de lo que podría ser el trabajo de otro alumno resultó ser un elemento muy motivador. Observamos los distintos tipos de correcciones y las posibilidades que ofrecía la aplicación para cada caso y la necesidad de tomar una decisión en cuanto a la corrección que se aplica, o no. Lo más difícil fue ordenar las intervenciones de los chicos porque todos querían demostrar cuál era el error, cuáles eran las opciones que ofrecía el corrector, qué era lo que se debía escribir. Y ante este entusiasmo, las justificaciones de las decisiones tomadas salían casi naturalmente. Por eso, digo que tienen más conocimiento sobre ortografía y gramática del que realmente aplican.

1.º año, ESB N.º 54, Gregorio de Laferrère,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

[La docente propone:] “¿Hay alguna forma en las distintas páginas o celulares o procesadores de textos que nos pueda ayudar cuando tenemos dudas con algunas palabras?” A partir de aquí el intercambio se orientó hacia el tema de las distintas formas de diccionarios o correctores en los distintos dispositivos. “Cuando es para entregar, yo busco con google la palabra y, si aparece en alguna página, está bien”, sostuvo Mauricio. Aquí hice el comentario de que había que chequear en qué página se estaba buscando, porque hay muchas páginas en las que no se puede confiar ni la ortografía ni el contenido [...]. Cuando llegamos a la frase de los personaje [refiriéndose a un fragmento de la reseña de Harry Potter y la piedra filosofal que estaban revisando], la mayoría de los argumentos sostenía que le faltaba una /s/ a personaje, entonces yo les pregunté

por qué estaban subrayadas las tres palabras. Discutieron un rato, hasta que uno dijo que si cambiaba los por el también “se arreglaba”. Justo habíamos trabajado concordancia hacía un mes [...]. Aquí les pregunté: “¿Qué diferencia les parece que hay entre el subrayado rojo y el verde?”, y luego de varios comentarios diferenciaron los errores de ortografía de los errores de concordancia y sintaxis.

2.º año, ESB N.º 37, Mar del Plata, Buenos Aires.

*Solicité a los alumnos que mencionaran algunas de las opciones que el diccionario de sus netbooks daba para las palabras señaladas en rojo. Nos detuvimos en *grasiosa* y sus alternativas. Una de ellas, la opción *grasosa*, provocó risas y comentarios. Los alumnos jugaron a cambiar el campo semántico de la reseña convirtiendo una opinión positiva en otra negativa. [...] Esta misma actividad sirvió para trabajar el cambio en los registros lingüísticos.*

2.º año, ES N.º 50, República, Entre Ríos.

La secuencia también promueve que los alumnos puedan reflexionar sobre las lógicas que subyacen al funcionamiento del corrector.

En el 2.º año de la ESB N.º 111 de González Catán, partido de La Matanza, Buenos Aires, al redactar las conclusiones, que le fueron dictadas a la docente, los alumnos plantean que el subrayado en rojo marca errores ortográficos, tal es el caso de la palabra *livro*. Que las palabras en verde marcan errores referentes al género y al número: *de los personaje*. Y la discusión surge cuando llegan a la conclusión sobre la palabra *mas*, que suscita el siguiente diálogo:

-Profesora, la máquina se equivocó, acá solo falta el acento y debería estar en rojo.

-No, yo creo que es porque hay un más que va con acento y otro que va sin acento. Yo lo vi el año pasado -le responde otro alumno.

Intervengo y pregunto:

-¿Cuándo va con acento y cuándo, sin acento?

-El más que lleva acento es el que indica cantidad, y el otro tiene un significado similar a pero. Entonces, ¿la máquina puede ser que marque en azul cuando haya más de una opción?

A continuación, compartimos las experiencias en otras escuelas.

*En el caso de *Kathleen* interpretaron que era un nombre propio porque estaba entre dos nombres e identificaba a la autora del libro. Entonces, propusieron colocar la mayúscula. Pero, cambiando ese detalle, continuaba la incorrección [es decir, el subrayado en rojo]. Como anillo al dedo vino el comentario de una de las chicas: “Lo que pasa es que es un nombre en inglés”, lo cual dio pie a comprobarlo*

cambiando el idioma de corrección, herramienta que nunca habían utilizado. Creo que ese fue uno de los mejores momentos de la clase. [...] Situación similar se produjo con the en los títulos de los periódicos. Aquí, un estudiante, por su cuenta, lo corrigió a mayúsculas y lo agregó al diccionario. Entonces, planteó que sólo se lo aceptaba en esa forma agregada y no, con minúsculas. Esto permitió reflexionar acerca de la responsabilidad en las decisiones que tomamos en relación con la corrección, porque el corrector incorpora ciertos términos y, basada en esto, funciona su lógica para todas las palabras o expresiones. Del mismo modo, la importancia de no poner "Omitir" solo para no ver las palabras subrayadas, y sobre todo, de pensar en lo que queremos escribir, ya que el corrector no interpreta nuestras ideas, y (como en el caso de filósofa, otra palabra que provocó discusiones) debemos leer el contexto de la palabra, incluso los paratextos (en la tapa del libro identificaron la palabra apropiada) para poder decidir cuál es la opción a utilizar.

3.º año, ES N.º 8, Villa Tabossi, Entre Ríos.

Apareció un error de falta de concordancia en número sin que el corrector lo subraye y lo advirtieron ("nadie imaginó que se convertiría en una de la saga literarias") y en comparación al otro del mismo caso que sí está subrayado en verde ("es uno de los personaje") se sintieron sorprendidos y ahí, alumnos que no estaban muy interesados hasta el momento, también comenzaron a participar activamente de la clase, proponiendo a qué podía deberse el diverso tipo de subrayado y a qué respondía en cada caso (algunos hasta cambiaron de posición en la silla, adoptando una postura más atenta). En principio solo participaron las alumnas, en general más atentas a la clase, y luego se sumó casi todo el resto a conversar y opinar sobre lo propuesto.

4.º año, EES N.º 19, Mar del Plata, Buenos Aires.

Descubrir que es una herramienta que nos ayuda a abordar un problema, pero que no se trata de una solución mágica [...], para entender el funcionamiento del corrector también había que pensar, ya que la máquina no corrige con los mismos mecanismos que nosotros.

2.º año, ES N.º 82, Paraná, Entre Ríos.

La revisión de la reseña propuesta promovió la reflexión sobre la recursividad del proceso de escritura puesta en acción a través del corrector ortográfico y gramatical.

El momento más destacado fue cuando comenzamos a usar el procesador de texto y corregir el texto sobre Harry Potter y la piedra filosofal. [...] Las frases: "¿Cómo lo hago?", "¿Qué marco?", "Ayúdeme, profe, porque no encuentro el diccionario...", fueron constantes. Nunca me encontré con tanta interacción. Los alumnos compartían las respuestas cuando otro compañero no podía resolver por qué estaban con color algunas palabras. Otro aspecto fue sostener una sistematización [...] para corregir el texto. Es decir, era

un ir y venir de un lado al otro del texto (y del aula o explicaciones en la intranet). Una vez leído el texto se quedaban solamente en las palabras subrayadas con color. Esto significó darme cuenta de que no lo resolvían por el contexto, sino porque les llamaban la atención la aparición de esas palabras. [...] Fueron resolviendo las consignas: lectura y relectura del texto, corrección y autocorrección.

1.º año, ESB N.º 167, Gregorio de Laferrère, partido de La Matanza, Buenos Aires.

Pudieron inferir a través de esta experiencia que podían producir textos de mejor calidad que los que ellos escriben con lápiz y papel. Muy provechosa estuvo también la puesta en común que se generó hablando sobre el uso eficiente que le podían dar al corrector este año, ya que ellos tienen que elaborar su propia empresa en la escuela y generar proyectos y currículum para presentar en las pasantías que cada uno tiene que realizar en empresas de la ciudad.

6.º año, ES N.º 50, República, Entre Ríos.

- Intervención docente, participación de los alumnos y cambios en la relación docente- alumnos.

Como hemos visto en las páginas anteriores, la intervención docente fue esencial en esta secuencia de encuentro entre las TIC y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

Las explicaciones del docente son momentos necesarios en una clase después de la exploración por parte de los alumnos y la formulación de manera explícita de sus ideas, como lo muestra el siguiente testimonio.

Les costaba [a los alumnos] definir el tipo de error que aparecía en la frase de los personaje. Salían ejemplos como: "No puedo decir: e/silla", pero no surgía el nombre del problema, por lo que tuve que detener el trabajo e ir al pizarrón para que reflexionaran sobre el artículo y el adjetivo en relación al sustantivo y cómo estos deben concordar en género y número para así definirlo como un error gramatical de concordancia.

6.º año, EES N.º 93, La Tablada, partido de La Matanza, Buenos Aires.

El desarrollo de la secuencia también promueve reflexiones acerca de la intervención docente. Veamos cómo lo plantea una profesora.

Al ver las opciones que daba el corrector [...] los alumnos se reían, pero saben que, cuando el corrector subraya con color rojo, es porque la palabra está con minúscula o en algún otro idioma. Se desesperaban por querer corregir el texto. Pensaban que la actividad que tenían que realizar era corregir lo que veían mal y no, detenerse a pensar por qué era incorrecto. Me dejó pensando en cuántas veces no hago un alto para reflexionar sobre una cuestión en particular y tratar de llegar bien al fondo de ella.

2.º año, EES N.º 18, Tandil, Buenos Aires.

Durante los encuentros de actualización surgieron otras propuestas de enseñanza generadas a partir del desarrollo de la secuencia en las aulas. Por ejemplo, la reformulación del dictado tradicional teniendo activado el corrector. Al dictar palabras que los alumnos escriben con un procesador de textos resultarán marcadas las palabras con errores, y los propios alumnos tendrán que tomar decisiones sobre cómo corregirlas, considerando las opciones que da el corrector y reflexionando sobre el lenguaje. Es una manera de favorecer que los alumnos asuman la responsabilidad sobre el propio aprendizaje del lenguaje, pero no para corregirlo con el fin de calificarlos cuantitativamente, sino para ir habituándolos al uso del corrector de texto y que ellos mismos adviertan sus propios errores¹⁹.

Por otra parte, la propuesta de trabajo propicia una participación más activa de los alumnos durante las clases, especialmente, la de aquellos que lo hacen con poca frecuencia.

Una vez realizadas las correcciones que marcaba el corrector aún quedaban correcciones por hacer en el texto, y esa fue la consigna siguiente. Pensé que les iba a llevar más tiempo, porque no estaba señalado [no aparecía subrayado por el corrector]. Para mi sorpresa, los errores de concordancia ya los habían identificado y agregaron también un par de comas que le sentaban muy bien al texto. Este momento marcó la pauta del nivel de compromiso que estaba teniendo el grupo en la actividad. De hecho, los alumnos que tomaron la voz en este momento no fueron los que siempre hablan, lo cual fue muy gratificante.

1.º año, ESB N.º 54, Gregorio de Laferrère, partido de La Matanza, Buenos Aires.

También, a partir de la secuencia de enseñanza los estudiantes reflexionaron sobre la ortografía en contextos extraescolares. Un diálogo recogido en el 2.º año de la ES N.º 129, partido de La Matanza, Buenos Aires, se incluye a continuación:

-¡Qué bueno, profe! Ahora no me van a cargar de bruto en el Face.

-¡Eso si te aprendés bien cómo se escriben todas las palabras, jaja! o ¿sos un diccionario?

-Bueno... si usas la revisión ortográfica, llegás a aprender, llega un momento que se guarda en la cabeza. ¿No, profe?

Sumamos otra experiencia enriquecedora, esta vez en palabras de un docente.

¹⁹ La sugerencia de esta actividad corresponde a Martha Rosana Acuña de la ESB N.º 167, 59 y EES N.º 103, Gregorio de Laferrère, La Matanza.

En la clase siguiente al desarrollo de la secuencia, noté que los alumnos habían estado buscando por su cuenta errores no solo en internet, sino también en los carteles y avisos de los comercios de su pueblo, haciendo esto como un juego para ver si los demás compañeros también los habían detectado.

5.º año, ES N.º 45, Pueblo Burgo, Entre Ríos.

Otra de las ventajas del trabajo con el corrector ortográfico y gramatical de los procesadores de texto es que contribuye a reformular la relación entre los profesores y sus alumnos. Los docentes se sorprendieron al valorar lo que sus estudiantes son capaces de reflexionar sobre el lenguaje escrito.

*Cuando el análisis llegó a la palabra *times*, sinceramente, no creí que nadie respondiera lo que esperaba, un prejuicio de mi parte, pero ante la pregunta sobre por qué no estaba marcada, como los demás términos en inglés, una alumna respondió inmediatamente: “Es una palabra en castellano, por eso no la reconoce como error. No recuerdo su significado, pero la escuché en algún lado”. Ante esta respuesta decidí que con el botón derecho buscáramos sinónimos, función que los alumnos desconocían del programa [...]. Apareció el ejemplo de *deesta* al cual yo no le había prestado atención cuando revisé el texto, ya que creí que solamente era un ejemplo en que el corrector identificaba que había que separar las palabras. Me sorprendí cuando ellos solos tocaron el botón derecho y me dijeron que la opción que daba el programa era *detesta* porque había buscado las mismas letras en distinto orden, algo de lo que yo no me había percatado.*

6.º año, EES N.º 93, La Tablada,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

*Creo que el momento más logrado de la clase fue también el más complicado. Se generó un debate intenso ante los diferentes subrayados en las palabras *entrelas* (subrayado con rojo) y *delos* (subrayado con azul). Una de las chicas tomó una tiza e intentó una explicación (en estilo magistral) de su punto de vista. El grupo planteaba sus dudas y posiciones. Me inclino a pensar en este momento como uno de los más logrados, porque descubrí alumnos críticos y con conocimientos (que pocas veces ponen de manifiesto) ortográficos y gramaticales. Esta alumna marcaba que tanto *entrelas* como *delos* debían ser subrayados con rojo ya que contenían el mismo error: eran palabras que estaban juntas cuando debían estar separadas. Un grupo le contestó que ese sería un error gramatical y debía estar subrayado con verde. Entonces, la magia: otra alumna planteó la posibilidad de que fueran verbos (imperativos). A modo de ejemplo, proponía una pregunta: “¿Qué hago con los papeles?”, y su respuesta: “¡Éntrelas porque llueve!” y, para el otro caso: “¿Qué hago con los cachorros?”, “¡Délos en adopción!”. Y otra vez la duda [...].*

6.º año, ES N.º 4, Loma Verde,
partido de General Paz, Buenos Aires.

Es destacable también el cambio de posición de docentes y alumnos con respecto al trabajo sobre el lenguaje a partir de una propuesta de enseñanza diferente.

Los alumnos están habituados (ya sea en mi materia o en otras áreas) al trabajo sobre textos perfectamente redactados. Sobre los mismos completan la consigna y es el docente quien realiza las correcciones pertinentes. Sin embargo, lo que en primera instancia surge al presentar el texto de Harry Potter fue el comentario unísono de los alumnos: “Profesora, este texto tiene graves errores de ortografía”. Es la contracara, lo opuesto a lo que se realiza habitualmente, por lo que se genera en los alumnos una desorientación, un quiebre de la actividad habitual. Esto provoca interés, aumenta el desafío y la inquietud en ellos: “¿Qué tengo que hacer ahora?”.

2.º año, ESB N.º 111, González Catán,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

La experiencia les gustó mucho y, en mi caso, fue muy grato trabajar con ellos [los alumnos] de otra manera, ya que no estaban condicionados por una nota.

3.º año, EES N.º 2, Necochea, Buenos Aires.

Considero que más allá de los saberes que manejan los alumnos sobre nuestra lengua, si los aplican bien o no, entiendo esta experiencia de reflexión sobre el lenguaje como una herramienta sumamente positiva por el contacto directo que ellos tienen con la producción escrita. Y son sumamente interesantes los roles que el docente y los alumnos experimentan; el del docente que asume ser un mediador que deja pensar el uso de la lengua escrita a sus alumnos, y el de los alumnos que se convierten en actores reflexivos de las producciones para decidir y opinar, observar y contrastar las posibilidades y opciones que nos brinda nuestra lengua escrita.

2.º año, ES N.º 4-039, Maipú, Mendoza.

Fue importante durante el desarrollo de la propuesta el rol protagónico que tuvieron los estudiantes, siendo el mío, como docente, el de guía y coordinador que buscaba a través de las diferentes intervenciones la reflexión de los estudiantes, sin dar respuestas acabadas y tratando de lograr que ellos lleguen a elaborarlas.

1.º año, ES N.º 48, Paraná, Entre Ríos.

Esta secuencia didáctica fue más fructífera de lo esperado, porque derivó en varias consultas sobre la ortografía y en la necesidad de recurrir a otras herramientas, más allá de los correctores. Los chicos cuestionaron a qué se debían sus errores y cómo podían mejorarlos; cuestionaron si esto se debía a falta de lectura o de atención, si era una falta de la escuela o si la familia debía asumir una responsabilidad en el asunto. Varios plantearon que era una tarea de ellos, como usuarios de la lengua, prestar atención y utilizar las herramientas que la web y los procesadores les ofrecen. Concluyeron que la palabra

escrita en la web es su carta de presentación, que los incluye o excluye en ciertos grupos.

4.º año, ES N.º 4-132, Mendoza.

ALGUNOS COMENTARIOS

Es esencial desarrollar más y mejores secuencias de enseñanza que favorezcan que los alumnos puedan distinguir:

- Los diferentes contextos de escritura, más o menos formales, y los rasgos que los caracterizan. La escritura no es ni puede ser un espejo de la oralidad, es una base común que favorece la comunicación al articular un amplio margen de diferencias orales desde una relativa estabilidad gráfica.
- Las marcas ortográficas y gramaticales que se transgreden intencionalmente para sentirse parte de una jerga que da sentido de pertenencia a un grupo social y las incorrecciones gramaticales y ortográficas incorporadas a los contextos de estudio y laborales, las cuales pueden generar exclusión social.
- La posibilidad de que una escritura adecuada y correcta es un poderoso parámetro de evaluación social, más allá de que diferentes personas -incluido el docente- puedan comprender con esfuerzo lo que está escrito con errores.

El lugar de las TIC en el desarrollo de las propuestas

Es notable destacar la valoración de alumnos y profesores cuando se crean otras condiciones de enseñanza que incluyen las TIC:

Recogemos los comentarios de varios alumnos de 6.º año del la ES N.º 67, Paraná, Entre Ríos, quienes plantean su opinión con respecto a una entrada a *La Odisea* a través de recursos multimedia:

-No es lo mismo mirar y comprender una imagen, que presenciar un cortometraje referido al tema acompañado de una pequeña lectura que nos dé una pauta para llegar a entender estos textos literarios.

-Nos parece que es más interesante, porque es distinta la forma de trabajar de la que acostumbramos normalmente a realizar.

-Es interesante, ya que cambió el modo habitual en que se empieza a ver una obra literaria.

-Me gusta el hecho de trabajar de una forma diferente, como también el poder contar con archivos audiovisuales los cuales enganchan más a uno en la obra.

-Nos parece más entretenido porque observamos imágenes, videos y escuchamos audios que nos llaman la atención.

Hemos recogido otras experiencias en las aulas que se incluyen a continuación.

Utilizando las TIC, como un recurso más, los alumnos pudieron adquirir nuevos conocimientos en el manejo de un procesador de textos e interesarse más por las actividades. Se destaca que las TIC se integraron naturalmente, sin pasar a ser el leitmotiv de la clase.

1.º año, EES N.º 125, González Catán,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

El trabajo con esta secuencia [la del corrector ortográfico] fue muy gratificante porque los estudiantes, durante los ochenta minutos destinados al desarrollo de la propuesta, se interesaron, se sorprendieron, opinaron, resolvieron la mayoría de las situaciones por sí mismos, contaron anécdotas de sus experiencias con la corrección; en definitiva, colmaron y superaron las expectativas. [...] Hubo un clima de atención y concentración muy pocas veces visto en ese grupo clase.

3.º año, ES N.º 8, Villa Tabossi, Entre Ríos.

[...] tener allí, en la pantalla gigante, marcados los errores y con la facilidad de volver hacia atrás todas las veces necesarias fue de gran ayuda. [Saco] conclusiones desde mi humilde opinión: para ellos [los alumnos] las netbooks son, o eran, un símbolo de entretenimiento y/o comunicación informal y no, una herramienta o canal para una instancia de producción formal que requiere todas las adecuaciones necesarias.

1.º año, EES N.º 66, González Catán,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

Es importante observar cómo leer con “ayuda” de las *netbooks* compromete a los alumnos como lectores.

El momento más destacado fue cuando se propuso leer con la “ayuda” de las netbooks. Los alumnos se vieron interesados y fue esta clase en la que se estableció el clima de trabajo sin repetirlo muchas veces.

3.º año, EEST N.º 4, San Justo,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

Para muchos docentes constituye un desafío incorporar las *netbooks* al trabajo cotidiano del aula. Es interesante plantearlo como una incorporación por aproximaciones sucesivas, es decir, un progreso paulatino en la medida en que se siente seguridad, como se aprecia en la siguiente reflexión:

Quizá lo que haría es relajarme más al dar la clase. Incorporar las netbooks a las clases me resultó un nuevo desafío. De hecho lo pude concretar poco a poco, ya que al trabajar varias clases con cada propuesta fui adquiriendo más confianza y seguridad, por ejemplo, en la utilización de las netbooks, del cañón (en cuanto a su conexión y uso), etcétera.

1.º y 3.º años, ESB N.º 2, San Justo,
partido de La Matanza, Buenos Aires.

Reflexiones finales

Estas páginas representan un momento del proceso de formulación y conceptualización conjunta del equipo de Lengua y Literatura de Escuelas de Innovación de Conectar Igualdad con profesores de distintas jurisdicciones del país. Se trata de un proceso colaborativo de construcción que crece y se nutre a través del tiempo, del trabajo y del territorio nacional.

Dicho proceso representa también un doble desafío:

1. Promover la modalidad de proyectos en las escuelas secundarias para abordar obras literarias extensas y complejas. La idea es superar la fragmentación del tiempo de enseñanza en un nivel atravesado por múltiples profesores con escaso tiempo semanal con cada grupo de alumnos. Las situaciones de enseñanza no tienen por qué ser un espejo de esa fragmentación. Hay maneras de preservar un sentido más integral de las propuestas para los alumnos, organizadas en función de los tiempos reales disponibles en clase. Invitamos a los profesores a reformular de manera conjunta esta doble dimensión compleja de las propuestas de enseñanza y sus tiempos de realización. El proyecto *La Odisea* es una provocación que, por su extensión y complejidad, se convierte en un analizador de decisiones didácticas y de ajustes a ser construidos. Por ejemplo: ¿Qué pasaría si un docente decidiera trabajar el módulo 1 (introdutorio a la obra) y el 4 (intertextualidad y humor) para reflexionar sobre recursos del lenguaje a partir de una obra fundante de la literatura en Occidente? ¿Qué pasaría si decidiera trabajar el módulo 1 y el 9 (Telémaco como eje de transformación en *La Odisea*) para propiciar una entrada más intrigante a los recorridos autónomos de lectura? Innumerables preguntas se abren partir de lo analizado y quedan planteadas para buscar posibles respuestas didácticas conjuntas.
2. Desnaturalizar el funcionamiento automático de las herramientas del procesador de textos y analizar sus posibilidades didácticas. Se trata de un programa disponible en cualquier *netbook* cuya aparente sencillez en el uso genera, al menos, dos actitudes: depositar una extrema confianza en él, sin analizar sus ventajas y limitaciones, o evitar su utilización por el desconocimiento de sus posibilidades. En estas páginas se han puesto en evidencia algunas opciones muy interesantes del corrector ortográfico y gramatical como herramienta para la toma de conciencia de algunos aspectos de la lengua. ¿Qué sucede con las alternativas que brinda la herramienta de control de cambios e inserción de comentarios para revisar textos? ¿En qué sentido los procesadores de textos

abren múltiples ocasiones para planificar, textualizar y revisar de manera colectiva los textos? ¿Qué nuevos aprendizajes propicia en los alumnos el ver sus producciones en pantalla? ¿Qué aprenden cuando necesitan explicar sus decisiones sobre la transformación de la escritura al escribir con otros? Más interrogantes y nuevos desafíos compartidos.

Estamos en un punto del camino, miramos hacia atrás y lo producido se ilumina con la promesa de nuevas preguntas, dudas, posibilidades... Las propuestas están abiertas a las sugerencias fundadas: fueron formuladas para hacerlas crecer con quienes puedan recrearlas en las aulas a través de un ejercicio profesional y reflexivo.

Anexo 1

RESEÑA SOBRE *HARRY POTTER Y LA PIEDRA FILOSOFAL*: TRANSCRIPCIÓN PARA TALLER CON ERRORES INTENCIONALES

La piedra filosofal



El 30 de junio de 1997 Joanne Kathleen Rowling publicó su primera novela y el primer volumen de lo que nadie imaginó que se convertiría en una de las sagas literarias juveniles más leídas en el mundo entero. Es en *Harry Potter y la piedra filosofal* donde conocemos por primera vez a Harry, un chico de 10 años de edad huérfano de padre y madre que nunca imaginó que su vida daría un giro de 180 grados pues se convertirá en un mago. Fuera de la ficción es uno de los personajes de la literatura juvenil/infantil más conocidos en el mundo. Es en este primer libro donde Harry conocerá a sus dos amigos inseparables y también donde conocerá a su peor enemigo.

Críticas

"El libro que no se puede dejar de leer este año. Una historia muy graciosa, imaginativa y mágica, para cualquiera entre los 10 años y la adultez".

the Sunday Times, Londres.

"Las historias de Harry Potter forman parte de los pocos libros para chicos que serán leídos y releídos en la madurez".

Times Literary Supplement, Londres.

"Un verano mágico con Harry Potter. Si se dijese que este libro es contemporáneo de Alicia o de Oliver Twist no estaría mal. La fuerza narrativa, la ambientación, la escritura y los ingredientes (nada de videoelectrónica o tecnología avanzada) hacen de esta historia un clásico impecable".

La Stampa, Turín.

"El libro que causó sensación en el mundo literario (...) mezcla perfecta de fantasía y personajes de todos los días".

The Sunday Telegraph, Londres

Anexo 2

ANÁLISIS DE TIPOS DE ERROR RESALTADOS EN OPEN OFFICE WRITER 4.1

Se transcribe a continuación la reseña sobre *Harry Potter y la piedra filosofal* reescrita con errores ortográficos, gramaticales y de formato para el desarrollo de la secuencia de reflexión sobre el lenguaje en torno al corrector ortográfico y gramatical de los procesadores de texto. En este apartado **se analiza un error de cada tipo**, entre los que son subrayados por el corrector, los cuales son señalados con una elipse roja.

La piedra filosofal



El 30 de junio de 1.997 Joanne Kathleen Rowling publicó su primera novela y el primer volumen de lo que nadie imaginó que se convertiría en una de las saga literarias juveniles más leídas en el mundo entero. Es en Harry Potter y la piedra filosofal donde conocemos por primera vez a Harry un chico de 10 años de edad huérfano de padre y madre que nunca imaginó que su vida daría un giro de 180 grados pues se convertirá en un mago. Fuera de la ficción es uno de los personaje de la literatura juvenil/infantil mas conocido en el mundo. Es en este primer libro donde Harry conocerá a sus dos amigos inseparables y también donde conocerá a su peor enemigo.

Críticas

"El libro que no se puede dejar de leer este año. Una historia muy grasiosa, imaginativa y magica, para cualquiera entre los 10 años y la adultez

the sunday times, Londres.

"La historias de Harry Potter forma parte delos poquísimos livros para chicos que serán leídos y releídos en la madurez."

Times Literary Supplement, Londres.

"Un verano mágico con Harry Potter. Si se dijese que este libro es contemporáneo de Alicia o de Oliver Twist no estaría mal. La fuerza narrativa, la ambientación, la escritura y los ingredientes (nada de videoelectrónica o tecnología avanzada) hacen de esta historia un clásico impecable.

La Stampa, Turín.

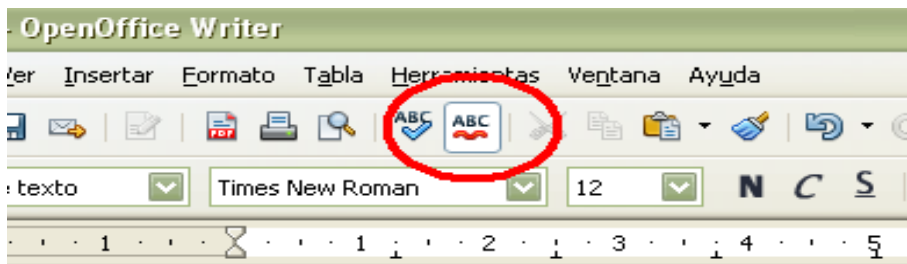
"El livro que causó sensación en el mundo literario (...) mezcla perfecta de fantasía y personajes de todos los días".

The Sunday Telegraph, Londres

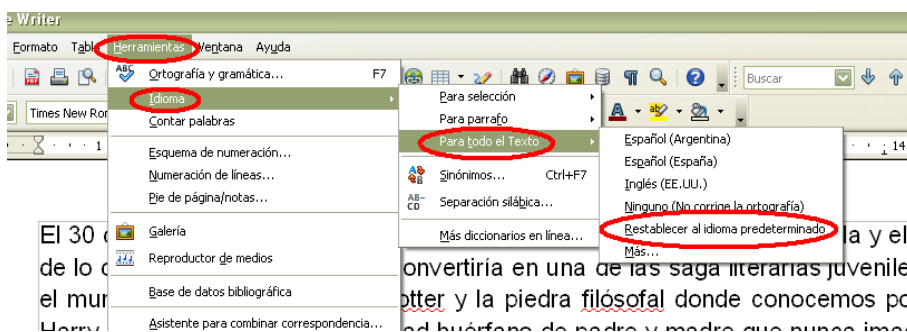
En este documento nos ocuparemos exclusivamente de los errores que son **automáticamente resaltados**.

El corrector ortográfico y gramatical del *Open Office Writer 4.1* subraya con una línea ondulada roja la mayoría de las palabras con errores ortográficos del español, la mayoría de los errores de separación entre palabras y ningún error gramatical.

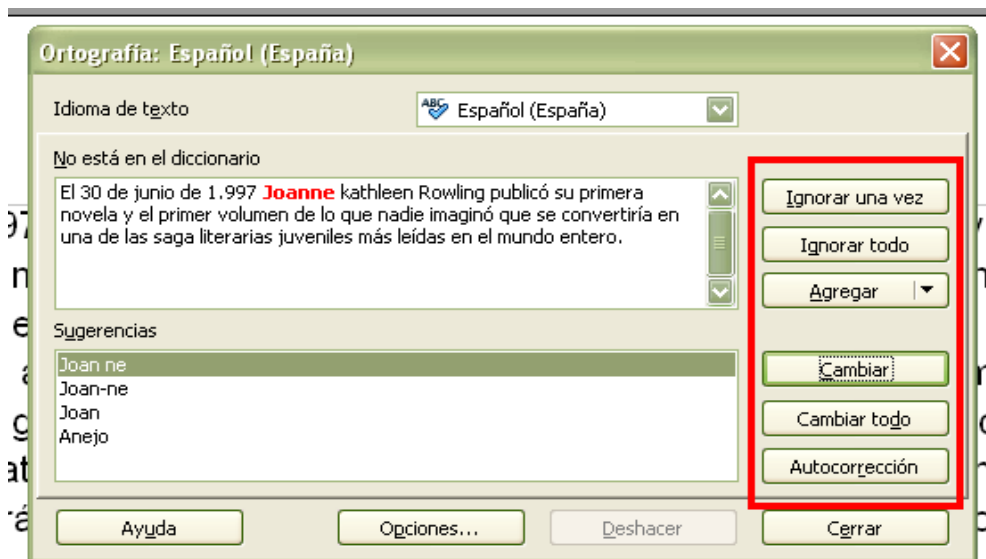
Tal como se plantea, debajo de algunas palabras aparece una línea ondulada roja. Eso significa que está activado el corrector ortográfico y gramatical del procesador de textos señalando los errores que detecta. Si tales líneas no aparecen, es necesario activar el corrector haciendo *click* en el comando “ABC” (que tiene una línea ondulada roja debajo) en la barra de herramientas.



También es indispensable revisar el idioma para el cual está activado el corrector. En este caso es necesario abrir el comando “Herramientas” del menú principal del procesador de textos, desde allí pulsar: “Idioma”, a continuación pulsar “Para todo el texto” y, por último, “Restablecer al idioma predeterminado”:



Al activar el botón “ABC” (con subrayado de línea ondulada roja) y pulsar el comando “ABC” (con tilde azul) se abre una ventana y se presenta el fragmento de un párrafo con la primera palabra con errores en color rojo (tanto si se trata de un error ortográfico, como de un error de separación entre palabras). Debajo, aparece el recuadro llamado “Sugerencias” que incluye posibles opciones de corrección, no siempre adecuadas.



Toda vez que aparezca una palabra en rojo al abrir el corrector, podrán observar varias opciones a la derecha. Cada opción modifica la palabra remarcada, de distintas maneras y lleva a tomar diferentes decisiones:

- **Ignorar una vez:** dejar la palabra como está, sin hacerle cambios.
- **Ignorar todo:** no marcar más esa palabra todas las veces que aparezca.
- **Agregar:** incorporar una palabra desconocida o ya corregida al diccionario del corrector. En adelante, esa palabra ya no aparecerá subrayada como incorrecta en cualquier texto con el que se trabaje.
- **Cambiar:** tomar la opción que aparece en el cuadro de “Sugerencias” para que la corrección se aplique a la palabra subrayada en rojo del texto con el que se está trabajando.

- **Cambiar todo:** tomar la opción que aparece en el cuadro de “Sugerencias” y que la corrección se aplique todas las veces que aparezca esa palabra en el texto con el que se está trabajando.
- **Autocorrección:** evitar las opciones que da el corrector y arreglar por propia cuenta las palabras subrayadas en rojo. Al terminar de corregir por propia cuenta se pulsa “Cambiar” o “Cambiar todas” y se incorporan los cambios en el texto con el que se está trabajando.

Las palabras desconocidas para el diccionario

La palabra “**Joanne**” aparece marcada por el corrector ortográfico y gramatical quizá porque es considerada una palabra desconocida (tal como “kathleen”, “Rowling”, “Harry Potter”, “the sunday”, “Londres”, “londres”, “Literary Supplement”, “Oliver Twist”, “Stampa”, “Turín” y “The Sunday Telegraph”) por el diccionario de este procesador de textos.

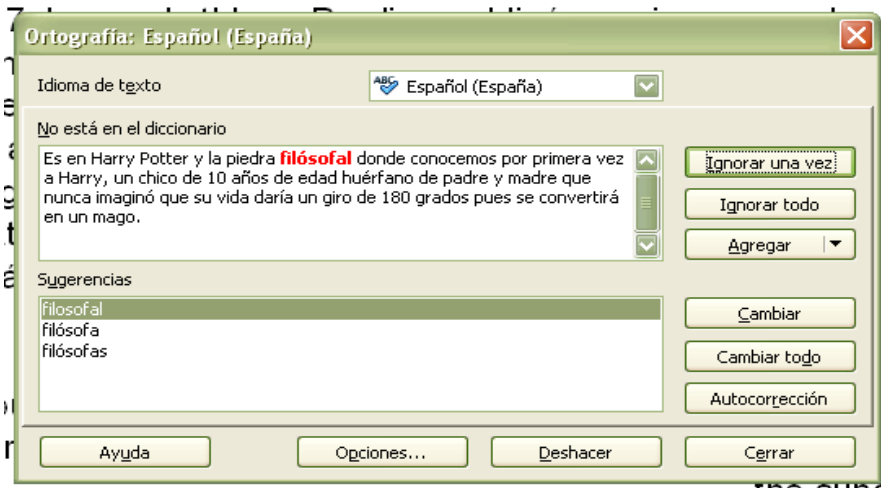


Para recordar durante la puesta en común en la clase:

No solo aparecen subrayadas por el corrector ortográfico y gramatical las palabras escritas de manera incorrecta, sino también las palabras desconocidas para el diccionario del procesador de textos. La diferencia de criterio que subyace a este subrayado tiene que ser inferida por el usuario en función de su conocimiento del lenguaje.

Los errores de acentuación

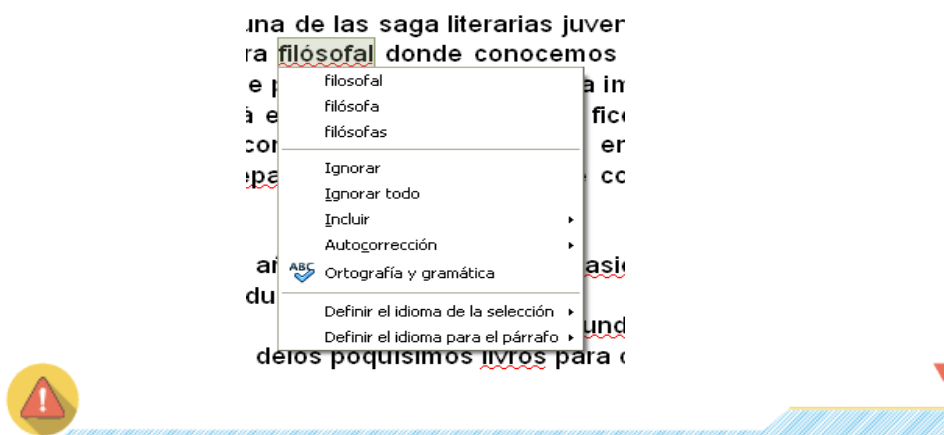
Después de las palabras desconocidas para el diccionario, lo que aparece subrayado con líneas onduladas rojas es la palabra “filósofal”.



Las opciones del cuadro de sugerencias son las siguientes: “filosofal”, “filósofa” y “filósofas”. La mayoría de los alumnos conoce el título del libro que, además, está escrito en la imagen de la tapa incluida en la reseña. En consecuencia, deducirán de inmediato que la opción correcta es el adjetivo “filosofal” y no “filósofa”. Sin embargo, si se desconoce la obra literaria en cuestión o no se advierte el título en la imagen de la tapa, dos opciones podrían ser correctas (“filosofal” o “filósofa”). Por razones de concordancia, queda clara la pertinencia de un adjetivo singular, por eso es necesario descartar el plural “filósofas”. Otros errores de acentuación que aparecen en esta reseña: “insepárables” y “magica”.

Otra alternativa más sencilla para evaluar las opciones aportadas por el corrector para una palabra determinada es hacer *click* con el botón derecho del *mouse* sobre la palabra en cuestión. Allí se despliega un pequeño cuadro de posibilidades.

textos.

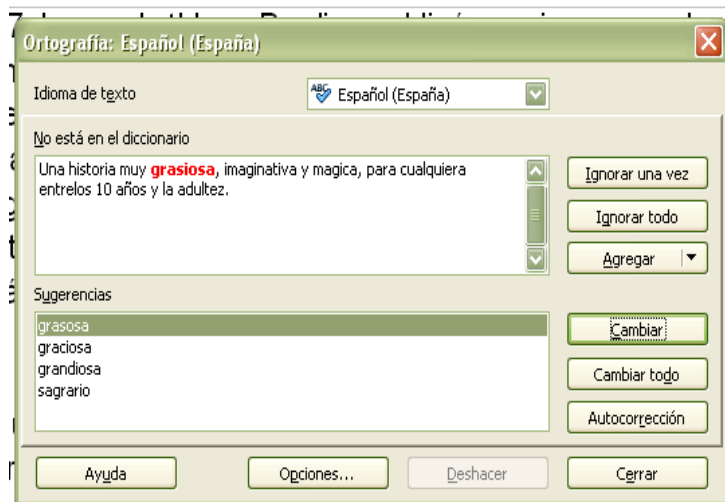


Para recordar durante la puesta en común en la clase:

En ocasiones, aparecen varias opciones incorrectas dentro del mismo campo semántico y es necesario considerar el contexto de la palabra subrayada por el corrector para evaluar la opción más adecuada.

Los errores ortográficos literales

A continuación, lo que aparece subrayado con líneas onduladas rojas es la palabra: “grasiosa”. Verán que las opciones del cuadro de sugerencias son las siguientes: “grasosa”, “graciosa”, “grandiosa” y “sagrario”:



Obviamente es necesario pulsar “graciosa” con /c/ porque aunque un alumno no supiera que esa es la ortografía correcta de la palabra, tanto “grasosa” como “sagrario” son palabras fuera del campo de significado de esta reseña. Aunque “grandiosa” es una calificación que podría estar ligada a la reseña de una obra literaria, se trata de una palabra diferente a la señalada. Otros errores ortográficos literales que aparecen en esta reseña: “livro” y “clácico”.

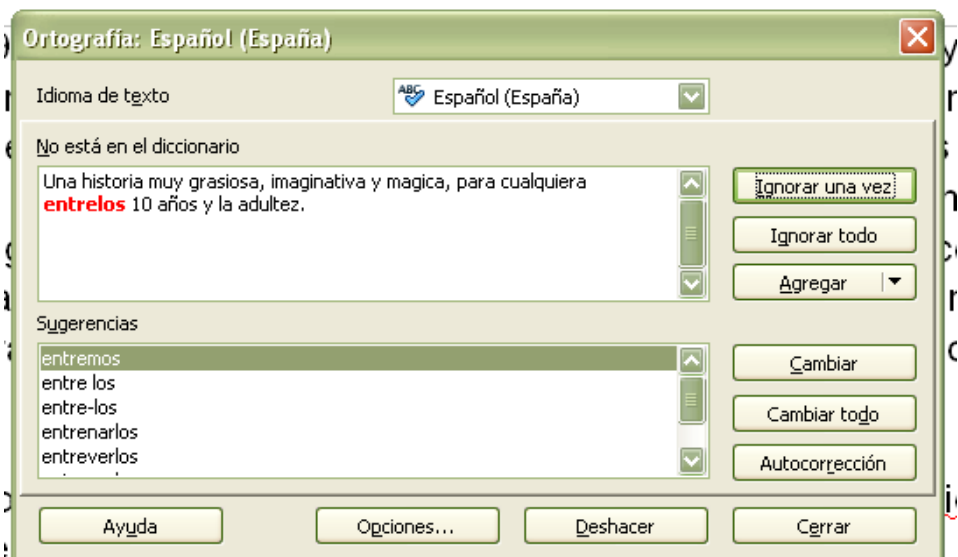


Para recordar durante la puesta en común en la clase:

En algunas ocasiones aparecen varias opciones ortográficas para una misma palabra, y el usuario tiene que decidir la más adecuada en función del contexto de la frase en la que se encuentra la palabra y en función de su conocimiento sobre el lenguaje que se escribe.

Las separaciones entre palabras

Después de las palabras con errores ortográficos literales aparecen subrayadas con líneas onduladas rojas las expresiones: “entrelos”, “enla”, “videoelectrónica”, “deesta” y “sensaciónen”.



La amplitud de palabras ofrecidas por el corrector en el cuadro de sugerencias permite inferir el criterio que emplea para armarlas: palabras posibles a partir de la combinación de algunos grafemas iguales.



Para recordar durante la puesta en común en la clase:

En ocasiones, aparecen como opción varias expresiones con algunos grafemas iguales para que sea el usuario quien seleccione la formulación más adecuada en función del contexto de lo escrito

Habrán advertido que después de corregir todos los errores resaltados por el corrector ortográfico y gramatical sigue habiendo errores en el texto. Estos podrán ser resaltados y comentados través de otras herramientas (por ejemplo, el control de cambios y la inserción de comentarios).

Algunas conclusiones

El corrector ortográfico y gramatical es un indicador útil de posibles errores en un texto pero inestable. Es importante tener en cuenta que:

- Resalta la mayoría de los errores ortográficos literales y de acentuación de las palabras, pero no todos.
- Resalta la mayoría de los errores de separación entre palabras, pero no todos.
- No resalta ningún problema gramatical de un texto.
- Sugiere opciones que pueden ser correctas o incorrectas.
- La decisión final acerca de lo que indica queda en manos de los usuarios.
- El corrector ortográfico y gramatical es una herramienta que indica y da sugerencias pero no resuelve.

Revisar textos activando el corrector ortográfico y gramatical promueve la reflexión y favorece la toma de conciencia acerca de cómo funciona nuestro lenguaje porque devuelve al usuario la responsabilidad de decidir acerca de las mejores opciones para el texto que escribe o revisa.

Anexo 3

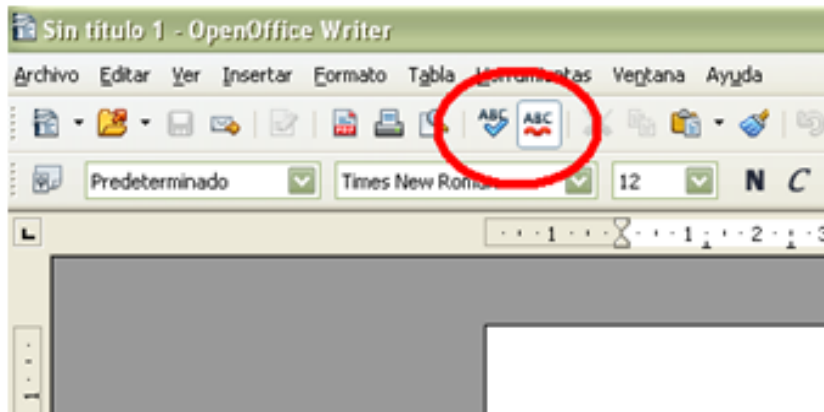
UBICACIÓN DE HERRAMIENTAS EN DIFERENTES PROCESADORES DE TEXTOS: *OPEN OFFICE WRITER 4.1, LIBRE OFFICE WRITER 3, MICROSOFT OFFICE WORD 2007*

Las *netbooks* distribuidas por Conectar Igualdad disponen de diferentes procesadores de textos según el sistema operativo que se utilice (*Linux* o *Microsoft*). Cada profesor puede elegir qué procesador de textos utilizar con sus alumnos para desarrollar la secuencia de enseñanza “El corrector ortográfico y gramatical en la reflexión sobre el lenguaje”.

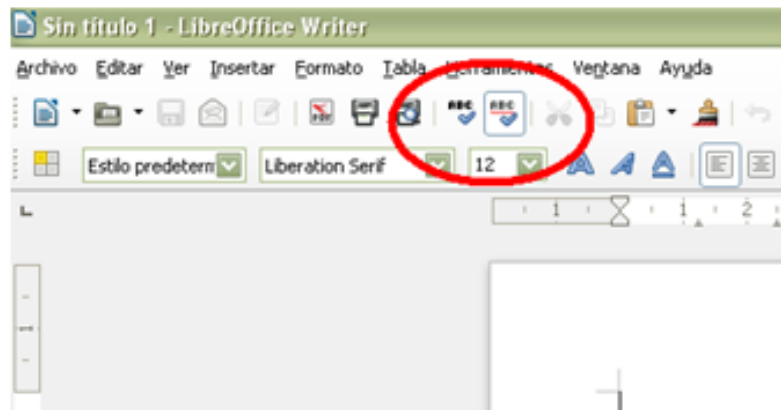
En este ANEXO se ofrecen imágenes que muestran la ubicación de las herramientas para utilizar el corrector ortográfico y gramatical en los tres procesadores de textos presentes en las *netbooks* distribuidas por Conectar Igualdad: *Open Office Writer 4.1, Libre Office Writer 3* y *Microsot Office Word 2007*.

Ubicación del corrector ortográfico y gramatical en la barra de herramientas

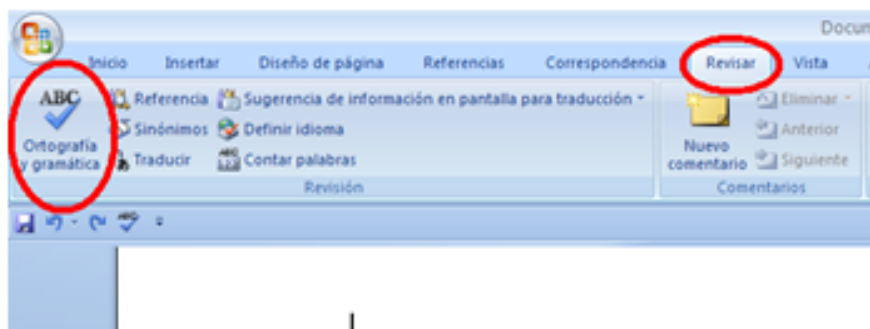
- Open Office Writer 4.1



- Libre Office Writer 3

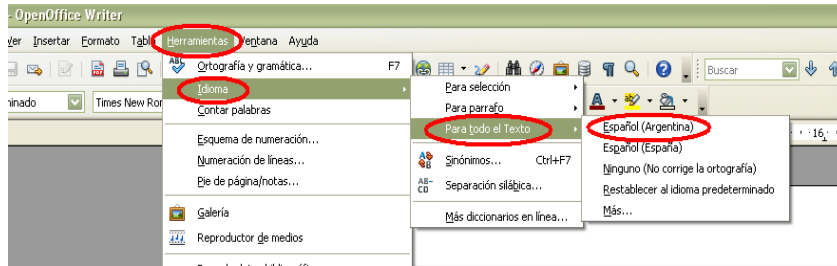


- Microsoft Office Word 2007

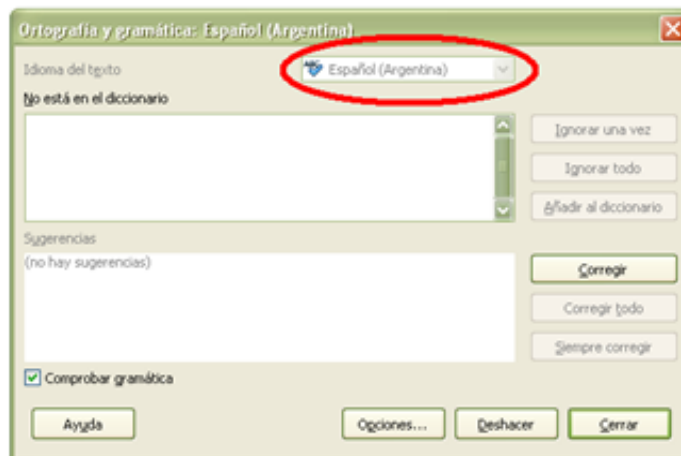


Ubicación del selector de idioma del corrector

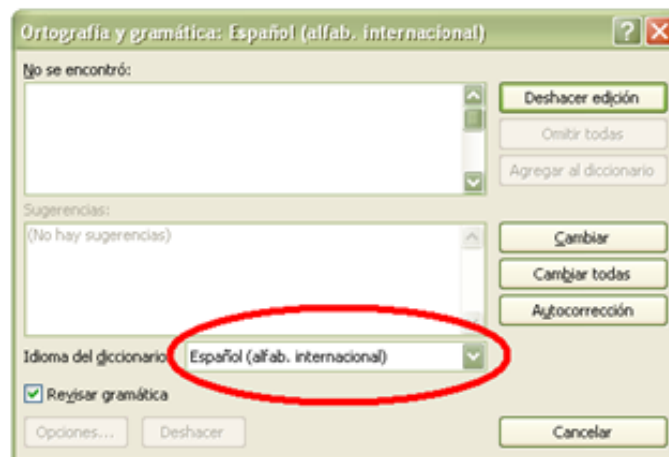
- Open Office Writer 4.1



- Libre Office Writer 3



- Microsoft Office Word 2007

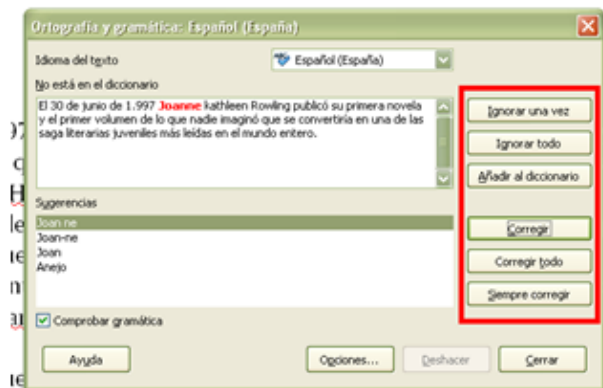


Ubicación del cuadro de sugerencias y de las opciones del corrector

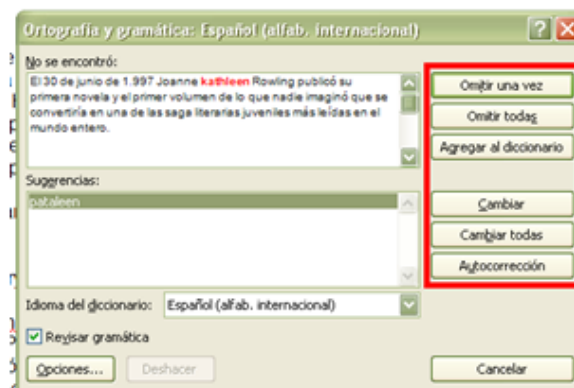
- Open Office Writer 4.1



- Libre Office Writer 3



- Microsoft Office Word 2007



Bibliografía citada

- BAJOUR, Cecilia (2009). "Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura". En *Oír entre líneas*. Bogotá, Asolectura, pp.12-15.
- CALVINO, Ítalo (1992). *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona, Tusquets.
- CAMPS, Ana (2003). "Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, n.º 24 (4), pp. 2-11.
- CASTEDO, Mirta y Torres, Mirta (2012). "Un panorama de las teorías de la alfabetización en América Latina durante las últimas décadas (1980-2010)". En *Historia de la lectura en la Argentina. Del catecismo colonial a las netbooks estatales*. Buenos Aires, Editoras del Calderón.
- CASTEDO, Mirta (2006). "Procesos de revisión de textos en situación didáctica de intercambio entre pares". En *Tesis de Doctorado del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1990- 2005*. México.
- COLOMER, Teresa (2005). *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. México, Fondo de Cultura Económica.
- CHARTIER, Roger (2000). *¿Muerte o transfiguración del lector?* Disponible en:
<http://www.cervantesvirtual.com/bib/historia/CarlosV/recurso1.shtml>
- FERREIRO, Emilia (1994). "Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, n.º 15 (3), pp. 5-14.
- FERREIRO, Emilia (2001). "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector". Ponencia presentada en el Seminario Internacional *¿Qué y por qué están leyendo los niños y jóvenes hoy?* XIX Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil, México.
- FERREIRO, Emilia (2006:). "Nuevas tecnologías y escritura". *Revista Docencia*. Colegio de Profesores de Chile, Año XI (30), pp. 46 a 53. Reimpreso en *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos* (2007). Col. Paideia Latinoamericana. Pátzcuaro, Michoacán. CREFAL. Parte II, pp. 289-297. Disponible en:
<http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/Nuevas%20tecnolog%EDas%20y%20escritura.pdf>
- GENETTE, Gérard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid, Taurus.
- LARROSA, Jorge (2003). *La experiencia de la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, Delia (1996a). "¿Es posible leer en la escuela?". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, n.º 17 (1). (Artículo basado en una conferencia dictada por la autora en el 2º Congreso Nacional de Lectura. VIII Feria del Libro, Bogotá).

- LERNER, Delia (1996b). "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós.
- LERNER, Delia (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- LERNER, Delia (2002). "La autonomía del lector. Un análisis didáctico". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, n.º 23 (3), pp. 6-19.
- LERNER, Delia (2004). "Escribir pensando en el lector". En *Diario Clarín*. Buenos Aires.
- LERNER, Delia (2011). "La incorporación de las TIC en el aula. Un desafío para las prácticas escolares de lectura y escritura". En D.Goldin, M. Kriscautzky y Flora Perelman (comps.). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Buenos Aires, Océano.
- MACHADO, Ana María (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid, Anaya.
- MOLINARI, Claudia y Tarrío, Mabel (1997). *Lectura y Escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas*. La Plata, Dirección de Educación Primaria, Dirección General de Cultura y Educación, provincia de Buenos Aires.
- MANGUEL, Alberto (2005). *Una historia de la lectura*. Buenos Aires, Emecé.
- QUEVEDO, Luis (2003). "La escuela frente a los jóvenes, los medios de comunicación y los consumos culturales en el siglo XXI". En E. Tenti Fanfani (comp.). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, UNESCO-IIPE, Altamira, Fundación OSDE.
- RODRÍGUEZ, María Elena (1995). "Hablar en la escuela: ¿para qué?... ¿Cómo?". *Lectura y Vida*. Revista Latinoamericana de Lectura, n.º 16 (3), pp. 31-40.
- VIDAL NAQUET, Pierre (2001). *El mundo de Homero*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.