

.“El vínculo entre escritura y escuela resulta complejo y problemático más allá de las fronteras de las aulas en las que enseñamos”.
(Ana María Finocchio, 2009)

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN

El siguiente trabajo se propone analizar y describir las actividades didácticas de producción de escritura diseñadas por un corpus de manuales de Lengua utilizados en el Ciclo Básico Unificado (CBU). A partir de tales actividades, la intención es dar cuenta de cómo se aborda la enseñanza de la escritura a través de los manuales y cómo aparece configurado el proceso de escritura en éstos.

En este sentido, en el origen y a lo largo de este trabajo pueden identificarse dos grandes grupos de elementos que, si bien poseen características totalmente específicas y están recostados sobre campos particulares, tienen una larga historia de interrelación. Por eso, para comprender mejor el sentido de esta investigación, se hace necesario realizar una breve introducción y caracterización de este binomio que conforman la escritura y la enseñanza de la escritura (o la escritura en la escuela). Para ello, se focalizarán dos puntos fundamentales: algunas consideraciones básicas acerca del objeto-proceso escritura, y otras relacionadas con el marco –histórico, social, institucional- del problema y del objeto de investigación. La finalidad de esta revisión es esbozar una descripción del contexto en el cual el problema se inserta y del objeto propiamente dicho, con la intención de dar cuenta de una serie de razones que justifican la relevancia y el porqué de este trabajo.

1.1. La escritura

Son varios los factores que inciden en el interés por abordar la producción escrita en general y las actividades de escritura que circulan en el contexto escolar –más concretamente, mediante los manuales- en particular. Estos factores se vinculan, a grandes rasgos, con tres aspectos fundamentales que caracterizan al objeto-proceso escritura: su *especificidad*, su *centralidad* y su *complejidad*.

Con *especificidad*, se alude a aquella propiedad por la cual la escritura está revestida de determinadas características –lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales- que le son

particulares y la distancian de ser concebida como una mera transcripción de la oralidad o como un código secundario. Tradicionalmente, se han propuesto tres grandes orientaciones al respecto: la escritura en tanto código segundo y subordinado al código oral (por lo cual, su única finalidad sería la de transcribir unos mismos elementos presentes en la oralidad); la escritura concebida como un modelo normativo a aprender y seguir (lo cual lo convierte en patrimonio de una minoría); o la escritura tomada como un sistema de representación diferente y autónomo respecto a la oralidad. En este trabajo, se comparte esta última concepción, lo cual lleva a sostener –entre otras cuestiones- dos cosas. Primero, que la escritura tiene un estatus que no es ni mayor ni menor en relación al *código oral*, sino diferente (específico). Segundo, que esta *especificidad* de la escritura amerita una enseñanza de carácter intencional, sistemático y prolongado en el tiempo.

En cuanto a su *centralidad*, ésta lo es a múltiples niveles. A nivel curricular, por ser un contenido estructurante de los documentos curriculares y totalmente presente en los manuales. A nivel cultural, debido al hecho fundamental de que la producción de conocimiento es mayormente asumida y socializada a través de complejos textos escritos, por lo cual el acceso al –y el desarrollo del- conocimiento está estrechamente ligado al dominio de la escritura –y limitado por esto-, en sus polos de comprensión y producción. A nivel cognitivo, por los *procesos mentales superiores* que desarrolla y promueve, centrales para realizar operaciones cognitivamente más complejas. A nivel político y social, por dos razones medulares. Por un lado, a causa de las implicancias que su aprendizaje y enseñanza tienen sobre los sujetos sociales. Por otro lado, porque la enseñanza de la escritura representa una cuestión de centralidad política en el marco de una cultura letrada que codifica la mayor parte de sus conocimientos a través de distintos textos escritos que circulan por muy diversos ámbitos.

En este punto, cabe destacar el estrecho vínculo que existe entre esta dimensión política y democrática de la escritura y las posibilidades que su aprendizaje y dominio promueven en los sujetos sociales. El acceso a la escritura es, entre otras cosas, lo que garantiza la construcción de ciudadanía y la promoción social y distribución del conocimiento. En palabras de Emilia Ferreiro (2003):

“la democracia, esa forma de gobierno a la cual todos apostamos, demanda, requiere, exige individuos alfabetizados. El ejercicio pleno de la democracia es incompatible con el analfabetismo de los ciudadanos”. (2003:17)

Con esto, además de sostenerse una concepción amplia y abarcativa del concepto de *alfabetización*, se está afirmando que enseñar a escribir se vincula de una manera muy fuerte con la democratización del conocimiento, lo cual inviste a la escritura de una centralidad evidente.

Todos estos niveles dan cuenta de distintas aristas de la centralidad de la escritura, que la enviste de una urgencia por ser enseñada y aprendida, pues su desconocimiento equivale a desconocer gran parte de las maneras habituales en las que se construye el conocimiento.

Su *complejidad*, por último, se relaciona con el hecho de que la escritura es un proceso que implica una continua toma de decisiones de quien escribe en diversos niveles, y en el cual intervienen, simultánea y recursivamente, múltiples conocimientos y dimensiones, tanto lingüísticas como extralingüísticas, externos e internas, intersubjetivas como intrasubjetivas. Estos conocimientos deben ser puestos en funcionamiento por el sujeto escritor para, entre otras acciones, contemplar la *situación retórica de escritura*, evaluar qué conoce sobre el tema en cuestión, planificar, textualizar sin dejar de estar atentos a posibles cambios y revisiones, etc. De esta manera, la actividad de escribir implica resolver una serie de operaciones de muy diversa índole: la resolución del *problema retórico*; la búsqueda de conocimientos en la *memoria a largo plazo* o de información nueva sobre el *tema*, los *destinatarios* y los *géneros* en otras fuentes; el enfrentar los procesos mismos de *redacción*; entre otros.

Esta *complejidad* adquiere un matiz aún más problemático cuando se piensa la escritura en tanto objeto de enseñanza, más específicamente, en el nivel de escolarización media y a través de los manuales. Al considerar su dimensión didáctica –su *transposición didáctica*–, surge inmediatamente el interrogante acerca de cómo enseñar un contenido procesual. Al respecto, informes e investigaciones dejan de manifiesto el problema didáctico en el cual la escritura se ha convertido dentro del contexto escolar, ya que se trata de un objeto-proceso difícilmente abordable a través de una sistematicidad similar a la de otros objetos y unidades (como la oración), caracterizado por una *especificidad* y una *complejidad* que requieren otras metodologías y conocimientos para ser adecuadamente enseñado y comprendido. En la enseñanza de la producción escrita, intervienen factores muy diversos: el lenguaje en sus polos de comprensión y producción; sus elementos

formales, discursivos, cognitivos y sociales; el conocimiento de la realidad, la conducta voluntaria y el pensamiento racional; la consideración de intencionalidades, contextos, estructuras textuales y receptores, entre otros.

1.2. La escritura en la escuela

“La escritura es una de las cuestiones esenciales en la institución escolar en la medida que tanto desde las áreas de lengua como de las demás materias se promueve su uso para aprender a escribir”.
(Milian y Camps, 2000)

La escritura –junto con la lectura- resulta una práctica fundacional de la escuela, pues está en su génesis: la escuela fue construida como el lugar cultural por excelencia para aprender a escribir y es por ello que siempre se escribió en ella. Entre las razones que justifican la necesidad de su enseñanza a través de acciones sistemáticas, organizadas y enmarcadas en una institución como la escolar, se encuentran, nuevamente, la *centralidad*, *complejidad* y *especificidad* de la escritura. Estos tres elementos le otorgan una particularidad tal al objeto, que hacen que su enseñanza resulte fundamental.

Históricamente, la institución escolar se ha erigido como la principal (y oficial) encargada de asumir la transmisión y la enseñanza de la escritura, de forma tal de garantizar que todos los sujetos tengan la posibilidad de aprender a escribir. Esto resulta incluso más evidente si se considera que escribir no es sinónimo de aprender a dibujar grafías, que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura incluyen el trabajo reflexivo con la comprensión y producción de diversos tipos de textos pertenecientes a distintos géneros discursivos de diferente grado de complejidad, y que la complejidad de la escritura no tiene un límite preciso, sino que siempre es posible ir un poco más allá.

La siguiente afirmación de Maite Alvarado (2001) ayuda a graficar mejor la cuestión:

“La escritura es una tecnología cuyo dominio requiere un entrenamiento especializado y costoso. La institución encargada de llevar a cabo ese entrenamiento ha sido, desde su origen, la escuela. En ella, los niños tienen la oportunidad de entrar en contacto con textos escritos y desarrollar las habilidades necesarias para comprenderlos y producirlos”.
(2001:13)

Según la autora, mediante la enseñanza de la lectura y la escritura,

“la escuela ha ejercido, históricamente, una labor de disciplinamiento y fijación de normas y valores, a la vez que ha propiciado los modos de reflexión y elaboración de conocimiento que permiten el acceso a la ciencia y la teoría”. (2001:13)

Esto significa que la escuela posibilita, a través de la transmisión de estos complejos objetos-procesos, el acceso no sólo a un *código* particular (el escrito), sino también a una serie de valores, normas y reflexiones y tipos de pensamiento específicos y más complejos, sin los cuales los sujetos estarían en desventaja a la hora de acceder a las formas sociales de producción del conocimiento. Estas formas sociales están estrechamente vinculadas, justamente, *“al carácter diferido, distanciado y controlado de la comunicación escrita, que favorece la objetivación del discurso y su manipulación”* (2001:13). De esta manera, porque aprender a escribir (sosteniendo una concepción amplia de *escritura*) es una tarea que requiere de una guía, una orientación y una práctica continua y sistemática, *“el entrenamiento en la elaboración de textos escritos de cierta complejidad (...) ha sido, desde siempre, tarea de la escuela”* (Alvarado, 2001:13).

Con la intención de promover una mayor y más detallada comprensión del problema de este trabajo, se realizará una breve descripción del marco en el cual éste se inserta y adquiere sentido. Para ello, se focalizarán dos puntos fundamentales que permiten visualizar el estado de la cuestión y la formación histórico-social del problema. Por una parte, los cambios ocurridos a nivel curricular en la disciplina Lengua, que afectaron la configuración de lo enseñable en esta materia. Por otra parte, y relacionado a lo anterior, algunas dificultades producidas en virtud de esta modificación curricular y disciplinar, las cuales afectan tanto a docentes como a alumnos.

1.2.1. La reconstrucción de la disciplina Lengua

Luego de la implementación de la Ley Federal de Educación, sancionada y promulgada en abril de 1993, sobrevino un importante giro disciplinar que afectó al objeto de enseñanza *lengua*. Este giro se explica a partir del cambio de enfoque producido por el ingreso de nuevas perspectivas lingüísticas que desplazaron y/o dejaron en un segundo plano contenidos relacionados con otros enfoques. En este marco, ganaron centralidad curricular otros contenidos, como es el caso específico de la *comprensión y producción textual y escrita*. Asimismo, en este contexto, las editoriales adquirieron un papel central en

la difusión de las nuevas líneas, no sólo en forma de libros de autor destinados principalmente a la formación docente (*“libros de texto especializados”*, Herrera, Alterman, Giménez, 2004), sino también a través de manuales dirigidos a alumnos y docentes, con diversas propuestas y determinadas selecciones y organizaciones de los contenidos. En relación con esta reconstrucción disciplinar, pueden identificarse una serie de dificultades relacionadas, por un lado, a las particularidades de los nuevos objetos de enseñanza (particularmente, la *escritura*) y, por el otro, al fenómeno editorial.

1.2.2. Centralidad en los contenidos curriculares: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

Tal como se afirmó anteriormente, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, devino un importante giro en la disciplina escolar Lengua, en relación al cual la producción escrita adquirió un importante papel. Esto puede rastrearse en los documentos curriculares, los cuales colocan la escritura como uno de los ejes estructurantes de los contenidos a ser enseñados durante el dictado de Lengua y Literatura en la educación formal secundaria. A manera de ejemplo, se procederá a describir brevemente el caso específico de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) del tercer ciclo de la EGB de nivel medio.

Los NAP surgieron como una manera de *“garantizar condiciones equivalentes de enseñanza, reconociendo la diversidad de los distintos aprendizajes”*, en el marco de un escenario heterogéneo y fragmentado y *“un panorama de extrema desigualdad educativa que refuerza la injusticia social”* (MINEDUC, 2006:9). Así, su principal objetivo es lograr *“el ejercicio de una ciudadanía responsable y una inserción en el mundo”*. Para ello, plantean ciertos aprendizajes prioritarios que se transforman en referentes de la tarea docente. En otras palabras:

“se trata de “un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales” de los sujetos. (MINEDUC, 2006:10)

En el caso particular de Lengua, la escritura (la actividad de producción escrita) es uno de estos saberes prioritarios necesariamente enseñables, con lo cual ésta asume un rol protagónico dentro del currículum escolar. Sin embargo, no se presenta como un simple contenido, sino, sobre todo, como una actividad articuladora de los contenidos específicos

de esta materia. A manera de ejemplo, entre las situaciones de enseñanza que se busca promover, se encuentran “*la valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita; la confianza en las posibilidades de expresión oral y escrita; el interés por producir textos orales y escritos; la escritura de textos*” (MINEDUC, 2006:16).

Más específicamente, para cada año de la EGB, se identifica un ítem denominado “*En relación con la lectura y la producción escrita*”, en el cual se puntualiza una serie de saberes y destrezas relacionadas al desarrollo de competencias comunicativas vinculadas a la producción escrita. Asimismo, dentro del ítem “*En relación a la Literatura*”, un punto particular se refiere a la producción sostenida de textos. Cabe aclarar, además, que la escritura suele ser presentada en el marco de actividades de taller que consideren las especificidades del proceso (*planificar, redactar al menos un borrador, socializar el texto producido, reescribir el texto; reflexionar acerca del proceso de escritura* (MINEDUC, 2006:23)).

Esto muestra que, cuando se hace referencia a la escritura, no se alude a un contenido curricular puntual, sino transversal, ya que atraviesa todos los contenidos curriculares y prácticas de los sujetos a lo largo de su vida escolar y extra-escolar. Tal como afirman Alcira Bas y otros (1999), “*Las competencias de lectura y escritura se deben ir construyendo a través de todas las materias*” (1999:24). En este sentido, no sólo hay producción escrita en Lengua y en la escuela, sino que ésta representa un conocimiento y una práctica que cruza y está cruzada por múltiples saberes, contextos y condicionantes extra-escolares. Por eso, deviene en un contenido educativamente prioritario y fundamental en la formación del sujeto.

1.2.3. Algunas dificultades: docentes, renovación teórica y mercado editorial

De acuerdo con Nelly Rueda de Twentyman (1997), los cambios operados en virtud del avance de las nuevas corrientes de la lingüística condujeron a una serie de dificultades específicas del ámbito lingüístico en la enseñanza de la Lengua, las cuales afectaron tanto a los docentes como a los alumnos.

Respecto a los docentes, la autora manifiesta que la principal dificultad está en que muchos de ellos han sido formados en una *corriente estructuralista*, con un lugar central para la gramática y un fuerte énfasis en la *oración* y en el *sistema de la lengua*. El

desequilibrio habría comenzado cuando ingresaron las nuevas propuestas lingüísticas (entre ellas, la *lingüística del texto*) que modificaron el enfoque del objeto de estudio. El salto del sistema al texto significó una revolución epistemológica en el estudio de la lengua, no sólo por la variación de la perspectiva, sino también por la modificación que esto implicaba en los métodos de enseñanza (Twentyman, 1997:196). Frente a este giro disciplinar, muchos optaron por actualizarse a través de cursos o estudios autogestionados. En este contexto, los manuales asumieron un papel difusor de las novedades teóricas, por lo cual representaron, para numerosos docentes, una importante y generalizada fuente de acceso a los nuevos saberes. Como consecuencia, Twentyman sostiene que muchos fueron aprendiendo con los alumnos cuestiones relacionadas a las nuevas orientaciones lingüísticas. Al respecto, la autora presenta algunas investigaciones que muestran cómo el accionar editorial, al operar con una marcada falta de criterio, en ocasiones tendió a aumentar la confusión. En sus palabras, la mayoría de las propuestas didácticas editadas *“es preparada sin los suficientes conocimientos pedagógicos y lingüísticos”* (1997:194).

Aludiendo al mismo problema, Valeria Sardi D’Arielli (2001) afirma que el nuevo panorama lingüístico incorporado en la escuela *“ha producido un cimbronazo en algunos profesores que se han encontrado sin respuestas frente a determinados conceptos a enseñar”* (2001:121). Respecto al papel del mercado editorial, sostiene que esta situación

“ha provocado la aparición de distintos manuales escritos por lingüistas para divulgar las distintas teorías que se utilizan en la escuela y aconsejar acerca de resoluciones o enfoques prácticos desconociendo la complejidad de la institución escolar”. (2001:121)

Por su parte, en relación a la explosión editorial y su papel muchas veces protagónico en la distribución y jerarquización del saber, Marina Cortés y Rosana Bollini (2005) manifiestan los posibles riesgos y efectos sobre las prácticas y conocimientos de los docentes. Entre éstos, ubican la mezcla sin criterio de paradigmas no siempre compatibles o no compatibles de cualquier manera. Asimismo, sostienen que las síntesis realizadas por algunos libros para el docente *“no garantizan una comprensión profunda de las nociones y conceptos expuestos”* (2005:18). Esto adquiere un matiz aún más problemático cuando se considera que, en realidad,

“la preparación de los docentes para enfrentar estas reformas no es una tarea de las editoriales, sino (...) de los distintos estamentos educativos, desde el Ministerio, la Universidad y los profesados, hasta las instituciones de nivel medio y superior”. (2005:19)

1.2.4. La escritura como problema didáctico: dificultades en los alumnos

Entre los alumnos, también pueden identificarse ciertas dificultades vinculadas a este giro disciplinar. Más específicamente, éstas se relacionan con dos de los objetos enfatizados por la renovación curricular: la comprensión y la producción escrita.

Un estudio llevado a cabo por Constanza Padilla de Zerdán y otros (2001) sobre estudiantes universitarios muestra una serie de problemas vinculados a las actividades de escritura y comprensión, los cuales también pueden pensarse en relación a alumnos de nivel secundario. En cuanto a las dificultades en la producción escrita, se fijaron tres categorías procesuales (*planificación, traducción y revisión*) y se identificaron los problemas más recurrentes en cada una de ellas. Las representaciones de la escritura que se derivan de este estudio, a grandes rasgos, dan cuenta de que los estudiantes *“se hacen cargo de las dificultades, en especial, cuando identifican como problemas los aspectos relacionados con el procesamiento de bajo nivel (gramática y ortografía)”*. Sin embargo, *“es escasa la conciencia sobre el trabajo con un objetivo comunicativo”*, elemento central a la hora de escribir (Padilla de Zerdán, 2001:139).

Marina Cortés y Rosana Bollini (1994) afirman que es justamente y sobre todo en la expresión escrita donde se objetiva lo que ellas denominan *“la extranjería”* de los alumnos frente a la lengua. Asimismo, y para explicar algunas de las causas de estas dificultades, las autoras ligan este fracaso en la enseñanza de la escritura al confinamiento de las *“habilidades comunicacionales”* (1994:24). A esto, se le sumaría un trabajo con la lengua desde una perspectiva casi exclusivamente descriptiva y el privilegio al análisis sintáctico. Según ellas, el relego de lo comunicacional a un segundo plano (junto con lo semántico) trajo como consecuencia el descuido de estas habilidades en la formación de los alumnos.

Monserrat Castelló Badia (2000) afirma que los datos actuales no son muy promisorios con respecto a esta posibilidad de promover la adquisición de estrategias para que la escritura se convierta en una herramienta que permita desarrollar el propio pensamiento y transformar el conocimiento. Explica la autora:

“Las dificultades de los adolescentes para producir textos coherentes y acordes a situaciones comunicativas diferentes, junto al incremento del analfabetismo funcional, ponen en evidencia que las instituciones educativas no siempre alcanzan a cumplir su propósito principal y que, de hecho, muchas situaciones de enseñanza aprendizaje no

promueven ese proceso de composición reflexivo, característico de la función epistémico de la escritura”. (2000:70)

1.2.5. A manera de síntesis

El cambio de enfoque en la enseñanza del objeto lengua produjo una revolución tanto en los contenidos y saberes como en las prácticas y sus metodologías de abordaje. Dentro de las nuevas perspectivas lingüísticas, adquieren un importante papel los contenidos procesuales, entre los cuales puede identificarse la producción escrita. Sin embargo, estos cambios de enfoques y perspectivas no se dieron de manera armónica o equilibrada en el ámbito de la enseñanza de la lengua, sino que, ante todo, generaron desconciertos, incertidumbre y dificultades.

A grandes rasgos, se identifican, por un lado, dificultades relacionadas con la falta de protagonismo de las instituciones e instancias oficiales que deberían asumir y haber asumido la formación docente y la puesta en circulación del saber. En este marco, gran parte de los docentes se vio sin una sólida formación ante el brusco recambio teórico. Frente al interrogante de qué dar y cómo, la “movida editorial”, a través de libros y manuales específicos, se erigió y legitimó como una solución ante la rapidez de estos cambios curriculares y la escasez de planificación. Por otro lado, están aquellas dificultades vinculadas a la naturaleza misma de estos nuevos objetos de enseñanza: objetos-procesos caracterizados por una *especificidad* y *complejidad* tales que requieren otros tipos de prácticas y metodologías de enseñanza y aprendizaje. En la enseñanza de la producción escrita, coexisten elementos de muy diversa naturaleza, signados por diferentes grados de control conciente por parte del sujeto que aprende. Estos elementos, asimismo, ameritan un cuidadoso y profundo estudio de parte de especialistas en la didáctica específica de la lengua. Aun hoy, a más de quince años de reforma educativa y con el notable avance que los estudios en este campo han experimentado, queda abierta la discusión de los lineamientos básicos de la enseñanza de la escritura.

1.3. Problema de investigación

A partir de la consideración de la *complejidad*, *especificidad* y *centralidad* de la escritura, y atendiendo a que una de las maneras más frecuentes de abordarla didáctica y

teóricamente en la escuela por parte de los docentes es mediante el uso de manuales, el siguiente trabajo se propuso indagar las propuestas de enseñanza de la escritura que circulan a través de los manuales escolares producidos por la industria editorial. Más específicamente, se focalizó sobre aquéllas planteadas por nueve manuales de Lengua en particular, destinados al CBU y pertenecientes a tres líneas editoriales de gran tirada y venta. La finalidad fue tratar de determinar cómo abordan su enseñanza estos manuales y cómo aparece configurado, en ellos, el proceso de escritura. Para eso, se analizaron y describieron aquellas actividades didácticas propuestas por este corpus que tuvieran a la producción escrita como objeto de enseñanza. En otras palabras, se intentó dar cuenta de la *transposición didáctica* que dichos manuales realizan de la escritura.

Para entender mejor el problema de este trabajo, se apela a Emilia Ferreiro (2004), quien, en *Alfabetización. Teoría y práctica*, se refiere a la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria. En relación a esto, afirma:

“Es útil preguntarse a través de qué tipo de prácticas es introducido el niño a la lengua escrita, y cómo se presenta este objeto en el contexto escolar”. (2004:25)

Así, podría retomarse dicho interrogante y reformularlo para plantear la siguiente pregunta: ¿a través de qué tipo de prácticas es introducido el alumno al *proceso de escritura* y cómo se presenta este objeto-proceso en el contexto escolar, más específicamente, a través de las propuestas de escritura de los manuales escolares?

1.3.1. Preguntas de investigación

Algunas preguntas generales que guiaron este trabajo pueden formularse en los siguientes términos:

- ¿Qué tipo de actividades de enseñanza cuyo objeto es la escritura se proponen, a través de los manuales escolares de Lengua, para poner en práctica la escritura en el CBU?
- ¿De qué manera se presenta y cómo aparece configurada la transposición didáctica del objeto-proceso escritura a través de las actividades diseñadas por el corpus de manuales seleccionados?
- ¿Qué concepción teórica de la escritura subyace en las propuestas de escritura de los manuales de Lengua seleccionados?

1.4. Objetivos

A partir de los fundamentos expuestos y los interrogantes planteados, se propusieron los siguientes objetivos para este trabajo:

- Brindar un aporte para la comprensión del *estado de la cuestión* de la escritura como contenido curricular obligatorio y de las dificultades de los sujetos alumnos en relación a la producción escrita.
- Comprender la *centralidad, especificidad y complejidad* del proceso de escritura en la *cultura escolar* y la formación lingüística en particular.
- Realizar una descripción general del abordaje didáctico y teórico de la escritura en los manuales seleccionados.
- Analizar y describir cómo aparece configurado el proceso de escritura a partir de las actividades didácticas de producción escrita propuestas por el corpus de manuales.
- Indagar los aspectos cognitivos, lingüísticos y sociales del proceso de escritura.
- Interpretar las teorías, categorías o conceptos que están transpuestos al terreno de la enseñanza y respaldan las propuestas didácticas.
- Reconocer las teorías subyacentes acerca de la escritura en las actividades didácticas de escritura.
- Proponer una taxonomía y clasificación tentativa de las actividades didácticas de escritura propuestas por los manuales.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

2. Escritura: algunas definiciones teóricas

¿Qué se entiende por *escritura*? Definir este objeto no resulta una tarea sencilla, más aún si se consideran los múltiples abordajes existentes, que focalizan sobre diversos aspectos y que, por ende, la definen de maneras diversas. Es por eso que, a continuación, se presentará una serie de conceptos pertenecientes a cuatro diferentes líneas teóricas. La intención no es mezclar o sumar teorías, sino más bien definir y puntualizar de qué se habla cuando se nombra la escritura: qué representación de escritura se encuentra en la base de este trabajo de investigación. La selección de estas cuatro perspectivas estuvo motivada por una sencilla –mas no por eso irrelevante– razón: cada una contempla distintos aspectos y aristas de este complejo objeto, lo explica de una manera y dentro de un marco determinados. Por todo esto, puede sostenerse que, en su totalidad y combinadas, son capaces de caracterizarlo de una manera complementaria, lo cual permite esbozar una imagen más abarcativa de la escritura, su *especificidad*, su *centralidad* y su *complejidad*.

2.1. Escritura y teorías lingüísticas

La primera línea teórica es de índole lingüística, ya que explica la *especificidad* y *autonomía* de la escritura a partir de la consideración del *sistema de la lengua*. Se apelará a tres autores: Daniel Cassany, Emilia Ferreiro y Claire Blanche Benveniste. Entre los aportes que éstos brindan, se distinguen tres elementos que, al entrar en complejas relaciones, ayudan a explicar el estatus del sistema de la escritura. Dichos elementos son: *el sistema de la lengua*, *la oralidad* y *la escritura*. Los autores destacan una serie de características de la escritura que, en virtud de la relación particular que mantiene con el sistema de la lengua, la envisten de especificidad y autonomía respecto a la oralidad. Asimismo, todos ellos plantean dos lineamientos que, a grandes rasgos, pueden formularse de la siguiente manera: la escritura como transcripción de la oralidad y la escritura como algo diferente y específico respecto a la oralidad. Dichos lineamientos, por su parte, tienen consecuencias e implicancias de distinto tipo en su enseñanza y aprendizajes. Cabe destacar

que, en el presente trabajo de investigación, se considera la escritura no cómo un *código de transcripción*, sino como un *sistema de representación autónomo* y con características particulares.

Ferreiro (2004) postula dos concepciones sobre la escritura que, además de tener distintas consecuencias a nivel pedagógico, dan cuenta de diferencias en su estatus: *la escritura como representación del lenguaje* y *la escritura como código de transcripción gráfico de las unidades sonoras*. La primera sostiene que la escritura no es ni una réplica de la lengua ni un sistema totalmente extraño a ella. La segunda alude a la “*construcción de códigos de transcripción alternativos que se basan en una representación ya constituida*” (2004:13). Existe una diferencia esencial entre ambas concepciones.

En el caso de la *codificación*, “*el nuevo código no hace más que encontrar una representación diferente para los mismos elementos y las mismas relaciones*” (2004:14). De acuerdo con esto, entonces, habría unas relaciones y elementos predeterminados, originales y constitutivos de cierta realidad (en este caso, la *lengua*) y un *código* que replica esos mismos elementos y relaciones sin ningún cambio y a través de una representación diferente de lo mismo. Por el contrario, “*en el caso de la creación de una representación, ni los elementos ni las relaciones están predeterminadas*” (2004:14). En otras palabras, un proceso de codificación no puede equipararse a un proceso histórico, ontogenético y filogenético de construcción de un *sistema de representación*. Las consecuencias, no sólo a nivel de enseñanza, sino también a nivel cognitivo, son muy diferentes: si se concibe la escritura como mero *código de transcripción*, su aprendizaje se transforma en “*la adquisición de una técnica*”. Si se la considera un *sistema de representación*, “*su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual*” (2004:17).

En una línea similar, Claire Blanche Benveniste (1998) realiza una serie de aportes orientados a dejar de lado la concepción de una escritura en términos de “*código de transcripción gráfico*”. De acuerdo con la autora, durante la década de 1970-1980, primó una perspectiva que presentaba la “*lengua hablada*” y la “*lengua escrita*” como códigos distintos (oral y gráfico, respectivamente) que, valga la redundancia, codificaban un mismo objeto: la lengua. Con esto, no solamente la lengua devenía en un “*dato previo, presuntamente homogéneo y no sujeto a la influencia de los ‘códigos’*” (1998:15), sino que

la escritura se transformaba en un mero instrumento sin existencia autónoma, cuya única función sería transponer el objeto lengua, sin ejercer ningún tipo de influencia sobre ella. Según Blanche Benveniste, definir la escritura en términos de *código* equivale a afirmar que “*a cada unidad sonora de la lengua le corresponde un signo gráfico y sólo uno*”, lo cual es muy diferente a lo que realmente ocurre en la relación escritura/lengua (1998:16).

De esta manera, para evitar la homologación de la escritura a un simple *código de transcripción*, la autora realiza dos operaciones muy vinculadas entre sí. Por un lado, presenta la diferencia entre “*escribir una lengua*” y “*hacer la ‘notación’ de una lengua*” (diferencia que resulta bastante similar a la planteada por Ferreiro). Con “*escribir una lengua*”, alude al hecho de que “*las escrituras existen como fenómenos dentro de una sociedad, inmersos en la historia*” y no sólo fundados en consideraciones técnicas. Esto hace de las escrituras unos fenómenos sociales, históricos y con capacidad de influencia sobre la evolución y cambios de una lengua determinada. “*La notación de una lengua*”, en cambio, tiene un sentido plenamente técnico de *transcripción*, que desconoce las características y potencialidades de todo sistema de escritura (1998:15).

Por otro lado (y en estrecho vínculo con la operación aludida), presenta una serie de funciones que, además de dar cuenta de la *especificidad* y *autonomía* de la escritura, dejan de manifiesto sus diferencias respecto a la *lengua oral* y sus diversas influencias sobre el objeto *lengua*. Estas funciones son: *la pertinencia; la relación con el sentido y la escritura como medio de pertenencia cultural*. A continuación, una breve explicación de cada una.

Con la función de *pertinencia*, Blanche Benveniste se refiere a la escritura como selección, en tanto ésta no conserva todo de la oralidad (todos los fenómenos sonoros, todo lo que se escucha cuando alguien habla), sino sólo determinados aspectos. Al respecto, puede pensarse en la siguiente afirmación de David Olson (1997), para quien: “*la escritura es una simplificación, un descarte de caracteres aparentemente redundantes*” (1997:108). Esta idea resulta bastante similar a la propuesta por Ferreiro (2004) cuando afirma que toda representación no es ni una réplica de la lengua ni un sistema totalmente extraño a ella. A manera de ejemplo, la escritura no conserva diferencias fónicas existentes “*por debajo del umbral de los fonemas*” (Blanche Benveniste, 1998:14) ni diferencias de pronunciación que sí existen en la oralidad. De esta forma, deviene en “*modelo de referencia, mas allá de la utilización inmediata de la lengua*”, por lo cual, acceder a la escritura “*con frecuencia se*

percibe como el acceso, por lo menos simbólico, a la capacidad de trascender las diferencias” regionales, históricas, individuales (1998:18).

Para explicar la “*relación con el sentido*”, la autora acude al concepto de *estabilidad*, que alude a la capacidad que tiene la escritura para encontrar “*una representación estable de los sentidos*” a través de las grafías, separadas gráficamente entre sí por un blanco, a diferencia de lo que ocurre en la oralidad (1998:21). Esto conduce a considerar la autonomía de la escritura, en relación a la cual Blanche Benveniste afirma:

“A partir del momento en que los usos escritos de la lengua adquieren autonomía, evolucionan muy rápidamente y asumen direcciones diferentes según las lenguas y los países”. (1998:18)

Esta particularidad resulta interesante porque da cuenta de la manera en que esta autonomía conseguida por la escritura le otorga especificidad en relación a la oralidad.

Por último, la tercera función (“*la escritura como medio de pertenencia cultural*”) se refiere a la manera en que la escritura suele funcionar como modelo para la lengua hablada. Según Blanche Benveniste:

“A partir del momento en que los usuarios han interiorizado el funcionamiento de la lengua escrita, ya sólo pueden representar su lengua hablada a través de ese prisma”. (1998:28)

De esta manera, en virtud de su capacidad de fijar y estabilizar la *lengua materna*, la escritura logra el anclaje de esta lengua materna en la historia. Esto explica que una “*gran parte de las filiaciones culturales debidas a la lengua*” provengan de la escritura (1998:29).

Esta característica que tiene la escritura de volverse el prisma a partir del cual representar la lengua hablada es algo a lo cual Olson (1998) se refiere extensamente en *El mundo sobre el papel*. Luego de explicar la historia del alfabeto, el autor concluye con la siguiente idea: “*las escrituras proporcionan un modelo para el habla; aprender a leer es precisamente aprender ese modelo*” (1998:109). De esta manera, un sistema de escritura hace simultáneamente dos cosas: no sólo proporciona “*un medio gráfico de comunicación*”, sino que, al ser verbalizado o leído, ese medio de comunicación se convierte en “*un modelo de esa verbalización*”. Así es como, “*a medida que las escrituras se van complejizando, proporcionan modelos cada vez más precisos del habla, de ‘lo que se dice’*” (1998:111).

Puede decirse junto con Olson, entonces, que aprender a leer y a manipular la escritura (“*cualquier escritura*”) sería una manera de “*encontrar o detectar aspectos de la propia estructura lingüística implícita que puede ser mapeada o representada por esa escritura*” (1998:110). Esto es lo que le otorga a la escritura no sólo esa dimensión de prisma, sino también un *carácter metalingüístico* (1998:114).

Las funciones presentadas por Blanche Benveniste y los aportes de Olson permiten considerar los factores históricos, formales y culturales relacionados con la escritura y evitan pensar en una representación de ésta cuya única función sea transponer o transcribir la oralidad.

Por último, es posible citar a Cassany (1997), quien, a pesar de referirse a la escritura como *código*, no pasa por alto las diferencias fundamentales respecto a lo que él denomina *código oral*. Esto se debe a que no utiliza el término *código* con un sentido ligado a la mera transcripción de algo ya existente, a “*un sistema de signos que sirve para vehiculizar mediante letras la lengua oral*”, sino más bien con el sentido de “*un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación*”. De esta manera, aprender a escribir significa no sólo aprender la correspondencia sonido/grafía, sino también “*aprender un código nuevo sustancialmente distinto del oral*” (1997:27)¹.

Para manifestar las diferencias entre ambos códigos, Cassany los compara desde dos puntos de vista: las situaciones de comunicación orales y escritas (*características contextuales*) y los mensajes o textos de la comunicación oral y escrita (*características textuales*). Entre las *características contextuales* que diferencian a ambos tipos de comunicación, pueden citarse el carácter diferido y elaborado de la escritura, en oposición al carácter inmediato y espontáneo de la comunicación oral. Otra diferencia central es la referida a la presencia/ausencia de interacción durante la composición del texto oral y escrito, respectivamente². En relación a las *diferencias textuales*, compara la *adecuación, coherencia, cohesión y gramática* de los textos de ambos tipos de comunicación. A partir de estos ejes, Cassany da cuenta de la especificidad de cada código, respecto a lo cual, afirma:

¹ En este punto y a lo largo del capítulo, se mantiene la palabra “código” por una cuestión de fidelidad al término utilizado por Cassany. Sin embargo, vale reiterar que este trabajo de investigación concibe la escritura como un sistema de representación autónomo.

² Estas diferencias también son planteadas por Marlene Scardamalia y Carl Bereiter, si bien desde una perspectiva cognitiva, por lo cual serán retomadas más adelante en este trabajo.

“el código escrito presenta un conjunto de características contextuales y textuales propias que difieren de las del canal oral. Las comunicaciones escritas más corrientes son sustancialmente diferentes de las orales, de manera que el escritor debe utilizar recursos lingüísticos (...) específicos”. (1997:40)

El autor también realiza un breve repaso de las concepciones que históricamente explicaron la relación oral-escrito y el estatus del escrito. Así, mientras algunas sitúan a la escritura en un estatus de subordinación o supremacía respecto a la oralidad –en virtud de la relación que aquélla mantiene con el sistema de la lengua-, otras (a las que Cassany adhiere) dan cuenta de ambas como vehículos diferentes y autónomos de la misma lengua. Para explicar y ejemplificar estas concepciones con mayor grado de detalle, Cassany alude a dos autores particulares: Gérard Vigner (1982), desde una óptica de la didáctica de la lengua, y Leonard Scinto (1986), desde una perspectiva psicolingüística. Entre los argumentos que estos autores presentan acerca de la relación *código oral/código escrito*, Cassany retoma el de la no correspondencia unívoca entre sonidos y grafías y el hecho de que ningún código es más natural que el otro, sino que ambos *“necesitan un determinado contexto cultural para desarrollarse y ser aprendidos”* (1997:42).

De acuerdo con Cassany, escribir es, a grandes rasgos, tanto un proceso interno y mental, como una actividad de expresión y una habilidad. La alusión al *proceso* ubica al autor dentro de una perspectiva más cognitiva, mientras que la mención de la *actividad de expresión* asocia la escritura a la posibilidad que tiene el sujeto de dar cuenta con ella de su individualidad y subjetividad. Por último, el aspecto referido a la *habilidad* entronca a la escritura con la necesidad de una enseñanza específica que la tome como objeto de transmisión.

2.1.1. Conocimientos lingüísticos de los sujetos

Sostener la diferencia entre la oralidad y la escritura lleva a admitir que los sujetos necesitan distintos conocimientos y habilidades para hacerse cargo y utilizar una u otra. Alcira Bas y otros (1999), también desde una perspectiva anclada en lo lingüístico, insisten en la diferencia entre lo que ellas denominan el *discurso oral* y el *escrito*. Así, luego de comparar ambos, afirman que éstos implican diferentes *procesos de producción*:

“el texto escrito –en contraposición con la oralidad, que resuelve la sintaxis sobre la marcha- le exige al escritor una mayor planificación para evitar ambigüedades que dificulten su comprensión”. (1999:96)

Esto lleva nuevamente a considerar la complejidad y especificidad que caracterizan la escritura y que, en este caso, aparecen ligadas a los requerimientos que impone sobre los sujetos, quienes deben hacerse cargo de una serie de exigencias que acaban por otorgarle a este objeto-proceso una complejidad mayor.

Cassany (1997), por su parte, presenta la distinción de Noam Chomsky entre *competencia* y *actuación*, y la aplica al conocimiento del “*código escrito*”. De esta manera, la *competencia* estaría referida al *código*, es decir, a los conocimientos sobre la gramática y la lengua. La *actuación*, en cambio, sería el saber hacer, el conocimiento acerca de *estrategias comunicativas* que permiten producir un texto determinado. Así, “*la habilidad de la expresión escrita*” sería lograda cuando se tiene dominio sobre estos dos aspectos, cuando el sujeto tiene “*suficientes conocimientos del código escrito*” y además sabe “*aplicar las estrategias necesarias de redacción*” (1997:18). Conocer el código significa disponer de un conjunto de conocimientos abstractos sobre una *lengua escrita*:

“*conocer las reglas lingüísticas de dicha lengua, la gramática, los mecanismos de cohesión del texto, las diversas formas de coherencia según el tipo de texto, la variedad y el registro adecuados, las convenciones sobre la disposición espacial del texto*”. (Cassany, 1997:18)

Componer un texto, en cambio, implica dominar estrategias que permitan aplicar los conocimientos del código en cada situación concreta. Se trata de otros tipos de saberes relacionados con el *contexto comunicativo*, los *lectores*, la generación y ordenamiento de ideas sobre el tema para planificar la *estructura global del texto*, la *revisión y corrección* de lo que se escribe (1997:18). En síntesis, el sujeto debe “*desarrollar un buen proceso de composición que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito*” (1997:18), para lo cual el mero conocimiento del código no es suficiente.

Esta diferencia resulta significativa por varias razones. Una de ellas es que permite plantear la necesidad de que los sujetos conozcan y manejen una serie de estrategias de escritura que, sin una enseñanza sistemática y adecuada, no pueden ser utilizadas para producir un texto. Así, se puede pensar en la posibilidad de intervenir en la adquisición y dominio de “*la habilidad de la expresión escrita*” a través de una enseñanza explícita e intencional. Esto significa, asimismo, que escribir implica tanto procesos mentales básicos y mecánicos (encarnados en una serie de operaciones simples que afectan la producción

física del texto), como así también procesos mentales superiores y más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad.

Esto nos lleva a distinguir, junto con Cassany, una serie de conocimientos de diferente índole que el sujeto debería tener para escribir un texto, los cuales están relacionados tanto con un *nivel oracional y léxico*, como con un *nivel macro*. Estos conocimientos son: *la adecuación* (“*propiedad del texto que determina la variedad y el registro que hay que usar*”); *la coherencia* (“*propiedad del texto que selecciona la información y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada*”); *la cohesión* (“*propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión*”) y *la corrección gramatical* (conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico). Los tres primeros conocimientos son *propiedades textuales* y *reglas* que permiten elaborar textos. El último alude a las reglas que permiten formar oraciones aceptables. De esta manera, afirma Cassany:

“*Los conocimientos del código escrito que tiene un escritor competente no se limitan a los contenidos tradicionales de corrección gramatical (...), sino que también incluyen reglas de formación de textos*”. (1997:34)

Sin tales reglas, resultaría imposible componer un *texto comunicativo*.

Como puede observarse, Cassany, además de presentar características de índole lingüística para distinguir la especificidad y autonomía de la escritura, realiza una serie de aportes que permiten ubicarla dentro de una perspectiva más cognitiva.

2.2. Escritura y cognición

La *especificidad* y *complejidad* de la escritura pueden abordarse, asimismo, desde una perspectiva cognitiva centrada ya no en el sistema de la lengua, sino en los procesos internos que ocurren en los sujetos durante las actividades de comprensión y producción escrita. Tal como afirma Cassany (1997), la escritura es un objeto que también puede ser considerado “*como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor*” (1997:184). Esto implica abordarlo

“*de una forma más global e interdisciplinaria, analizando tanto los conocimientos gramaticales que exige como los procesos mentales a través de los cuales se desarrolla*”. (1997:183)

Desde esta perspectiva, se parte de una noción de escritura como *proceso* que implica una permanente toma de decisiones. Como tal, no sólo involucra distintos conocimientos (lingüísticos, cognitivos, sociales, culturales), sino que lo hace simultánea y recursivamente. En otras palabras, la escritura, además de manifestarse en un producto, se encarna en un complejo proceso cognitivo en el cual el sujeto escritor articula, con diversos grados de control conciente, los conocimientos anteriormente puntualizados en el marco de una situación concreta que da sentido al para qué y para quién de su producción. Por otra parte, toda actividad de escritura está siempre enmarcada en un contexto determinado. Así, resulta necesario considerar la situación de producción, de recepción, el ámbito de circulación del producto y la manera en que todas estas instancias influyen en la toma de decisiones³.

De acuerdo con esta orientación teórica, gran parte del *proceso de composición* ocurre en el cerebro del escritor, por lo tanto es interno y no observable. Es por eso que los autores alineados en esta perspectiva suelen proponer *modelos* que intentan explicar la forma en que ocurren la producción escrita y los procesos y mecanismos mentales del sujeto. En este trabajo, se focaliza particularmente los procesos y subprocesos que los escritores llevan a cabo durante la producción escrita de un texto. Para ello, se apela a los modelos y a determinados conceptos elaborados por Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (1987) y Linda Flower y John Hayes (estos últimos, a través de su divulgador Daniel Cassany, 1997).

2.2.1. Bereiter y Scardamalia: dos modelos de composición

*“La escritura es herramienta de construcción de saber
y no sólo instrumento para expresarlo”.*
(Anna Camps, 2003)

Para empezar, se desarrollarán algunos lineamientos de Bereiter y Scardamalia (1987) que permiten explicar y entender qué es la escritura desde este paradigma.

Con *escritura*, los autores se refieren a la composición de textos con la intención de ser leídos por receptores que no se encuentran presentes (escritura como actividad “*diferida*” del contexto de recepción). Asimismo, presentan dos orientaciones que, desde

³ Estos elementos, si bien no son “cognitivos” y se encuentran en el exterior, pueden ser internalizados por el sujeto.

puntos de vista bastante diferentes, consideran la complejidad de los procesos involucrados en la escritura. Una de las orientaciones afirma que la escritura representa una difícil tarea conseguida sólo con gran esfuerzo. La otra, en cambio, enfoca la escritura como una consecuencia natural del desarrollo del lenguaje, la cual sólo necesita un ambiente saludable donde florecer. Bereiter y Scardamalia retoman ambas posturas para afirmar que, si bien la escritura está basada en capacidades lingüísticas compartidas por todos los miembros normales de la especie, los niveles de desarrollo varían de un sujeto a otro. Asimismo, sostienen que, a pesar de que tradicionalmente escribir ha sido considerada una capacidad difícil de adquirir, cualquier sujeto con apenas rudimentos de “*literacy*” puede, si está suficientemente motivado, redireccionar sus habilidades orales para producir un texto escrito.

Esto lleva a considerar dos elementos fundamentales. Por un lado, la afirmación da cuenta de una particular relación entre *oralidad* y *escritura*, de manera tal que las habilidades en una (*la oralidad*) pueden funcionar como puntapié o base para desarrollar habilidades más complejas en la otra (*la escritura*). Por otro lado, equivale a sostener que todos, a través de una adecuada práctica y enseñanza, pueden desarrollar esta competencia. Esto último resulta una manifestación del importante papel que desempeña un adecuado proceso de enseñanza de las competencias y habilidades asociadas con la escritura, enseñanza sin la cual los sujetos no estarían en condiciones de desarrollar por sí mismos sus potencialidades y capacidades relativas a su dominio.

Para explicar la escritura, los autores proponen la existencia de dos diferentes *modelos de composición* que pueden ser utilizados por los sujetos, a través de los cuales éstos pueden escribir tanto pobremente como de una manera más completa y compleja. Esto significa, entre otras cosas, que ninguno de los dos modelos garantiza una mejor escritura, sino más bien el desarrollo de distintos *procesos cognitivos*.

De acuerdo con uno de los modelos (enmarcado en “*una psicología de lo natural*”), la escritura resulta una actividad bastante natural. Este carácter natural alude a dos aspectos puntuales del modelo: por una parte, a que éste posibilita que el sujeto maneje las dificultades planteadas por una determinada tarea de escritura haciendo un máximo uso de las estructuras cognitivas que ya existen en él. Por otra, a que minimiza el alcance de nuevos problemas que puedan surgir de dicha tarea. Este modelo, entonces, hace un

máximo uso de la dotación natural humana de la competencia lingüística y de habilidades aprendidas a través de experiencia social ordinaria, pero, a su vez, se ve limitada justamente por esto. Los autores lo denominan “*decir el conocimiento*” (“*knowledge telling model*”⁴).

Por el contrario, el otro modelo representa una manera de escribir que se enmarcaría dentro de “*una psicología del problema*”, pues va más allá de “*la dotación lingüística normal*” para permitir que el individuo pueda “*complejizar lo normalmente complejizable*” a través de la interacción social. Este modelo recibe el nombre de “*transformación del conocimiento*” (“*knowledge transforming model*”⁵). De acuerdo con este modelo, la escritura resulta una tarea que nunca deja de crecer en complejidad y que le permite al propio escritor desarrollar distintas capacidades. En palabras de los autores:

*“A medida que crece una capacidad, las viejas dificultades tienden a ser reemplazadas por otras nuevas de un orden mayor (...) (Este modelo) provee promesas tanto de más altos niveles de calidad literaria como, lo que quizás es más importante para la mayoría de la gente, la oportunidad de ganar mejores beneficios cognitivos por parte del proceso de escritura propiamente dicho”*⁶. (1987:5)

Vale aclarar que ningún modelo es usado con exclusión del otro. En última instancia, se trataría de un contraste entre habilidades naturalmente adquiridas y otras que involucran destrezas más estudiadas que no todos los sujetos alcanzan. Esta condición de “*más estudiado*” es lo que permite que el sujeto tenga un mayor control estratégico sobre determinadas partes de su proceso de escritura, a diferencia de las habilidades más naturales, que no parecen ser suficientes para lograr dicho control conciente. Asimismo, este carácter deliberado y conciente del control tiene sus costos y beneficios. Por un lado, conlleva un elevado precio mental y mayores posibilidades de error. Pero por otro, permite al sujeto ir más allá de su dotación genética, llegar más lejos que donde llegaría con el mero uso de habilidades naturales. En palabras de los autores:

“significa ir más allá de la habilidad ordinaria de escribir para poner los propios pensamientos y conocimientos en la escritura. Esto significa, entre otras cosas, ser capaz

⁴ En este modelo, el sujeto simplemente “dice su conocimiento”, dice todo lo que sabe acerca de un tema sin que se produzca ningún tipo de transformación en sus saberes y sus conocimientos.

⁵ Un modelo a partir del cual se produce una “transformación del conocimiento” a través de la actividad de escritura.

⁶ “As skill increases, old difficulties tend to be replaced by new ones of a higher order (...) (This model) provides both the promise of higher levels of literary quality and, which is perhaps more important for most people, the opportunity to gain vastly greater cognitive benefits from the process of writing itself”.

de dar forma a una pieza de escritura para lograr efectos intencionados y reorganizar el conocimiento de uno mismo en el proceso". (1987:6)⁷

2.2.1.1. Conversación y composición escrita

Desde una perspectiva cognitiva, Bereiter y Scardamalia también dan cuenta de algunas características que distinguen la *oralidad* de la *escritura*, sobre todo en relación a los procesos mentales implicados por cada actividad. Así, los autores proponen una serie de diferencias entre lo que ellos denominan *conversation* y la *escritura* en sus dos modelos brevemente descritos con anterioridad: "*decir el conocimiento*" y "*transformar el conocimiento*" ("*knowledge telling*" y "*knowledge transforming*").

Según los autores, los sujetos, en el momento de ingresar a la escuela, son expertos usuarios del *lenguaje oral*. Sin embargo, resulta necesario un prologando período de tiempo hasta que puedan producir *lenguaje escrito* con una competencia similar a la que muestran y tienen en la oralidad. Esta diferencia en la apropiación del *sistema escrito* y en la adquisición de *competencia escrita* es explicada mediante la alusión a un obstáculo muy particular: el propio *código escrito* (1987:6)⁸.

Sin embargo, existirían otros obstáculos relacionados con la capacidad de generar contenido, la cual, si bien no es demasiado problemática en el discurso oral, sí lo es en el escrito. Una de las causas de esta diferencia de complejidad se encuentra en los numerosos tipos de *soporte* que proveen los propios interlocutores durante la conversación, pero que permanecen ausentes en el caso del uso del sistema de escritura debido a, justamente, la ausencia de intercambio *in situ* entre el escritor y sus receptores. Durante la *conversación*, el interlocutor constantemente ayuda de numerosas –y generalmente no intencionadas– maneras al sujeto que produce lenguaje: le suministra una fuente continua de pistas de gran variedad que, al remover la memoria del otro, funcionan como una "*memoria auxiliaria*" que ayuda al hablante a mantenerse en el tema y conservar su meta. Este tipo de soportes, sin embargo, están ausentes durante la *composición escrita*, razón por la cual ésta resulta una tarea no sólo más difícil, sino también fundamentalmente diferente.

⁷ "this means going beyond the ordinary ability to put one's thoughts and knowledge into writing. It means, among other things, being able to shape a piece of writing to achieve intended effects and to reorganize one's knowledge in the process".

⁸ "The most immediate obstacle, of course, is the written code itself" (1987:6). Nuevamente, se hace uso del término "código" para respetar la palabra utilizada por los autores.

Entre las dificultades relacionadas con esta “*ausencia física de un otro*”, se encuentran, además de la vinculada a mantenerse en el tema, aquellas relacionadas con pensar qué decir, producir un todo inteligible y elegir opciones apropiadas para una audiencia no inmediatamente presente (1987:7). Esto se traduce en problemas para generar contenido durante la escritura y para asegurar un discurso coherente. Por lo tanto, los escritores principiantes se ven impelidos a buscar y descubrir fuentes alternativas que les permitan recuperar contenido de la memoria. Entre las fuentes claves, los autores proponen: *el texto ya producido, el tema y el esquema discursivo*⁹.

Asimismo, y en relación a los problemas que los sujetos atraviesan al escribir, Bereiter y Scardamalia presentan una algunos estudios e investigaciones que dan cuenta de cierto límite que los alumnos (*escritores principiantes*) alcanzan en relación a la cantidad de contenido que pueden generar. Si bien el sentido común llevaría a explicar esto en relación a la cantidad de conocimiento que los sujetos tienen sobre el contenido de escritura en cuestión, las evidencias halladas indican que el mayor problema está en generar acceso y dar un orden al conocimiento que los sujetos tienen. En otras palabras, más que una cuestión de cuánto saben sobre el tema, se trataría de un problema de inestabilidad en el control sobre el contenido relevante, pues, además de escoger un tema, los sujetos deben encargarse de otra instancia importante: “*dar espacio a los subtemas y planear estrategias para alcanzar metas*”, y esto es, justamente, lo que aparece débil (1987:8).

De esta manera, los autores plantean que, en el camino de la adquisición de competencias en la composición escrita, es necesario considerar una serie de *obstáculos* que deben ser superados para convertirse en un escritor competente, siempre partiendo de la base de que la persona ya posee habilidades conversacionales normales y habilidades para leer y producir lenguaje escrito.

En relación a la *complejidad cognitiva de la escritura*, Bereiter y Scardamalia la vinculan a las implicaciones y transiciones psicológicas que conlleva su aprendizaje. Los autores presentan tres implicancias en particular: a) la representada por el pasaje desde la *expresión oral* a la *gráfica* que, de acuerdo con Lev Vygotsky, implica un mayor grado de

⁹ Estas fuentes son, justamente, las que ofrecen las consignas de los manuales para ayudar al sujeto a generar contenido y a recuperar información de la memoria: proponer un modelo textual (un texto ya producido, ya sea para “copiarlo” en un nuevo texto o para reformularlo de alguna manera), brindar un tema más o menos detallado, una superestructura textual o datos acerca del género discursivo.

desarrollo del *pensamiento simbólico*; b) la representada por la transición desde una comunicación en la que *emisor* y *receptor* comparten físicamente el contexto a una caracterizada por la naturaleza remota de la audiencia, lo cual implica un importante avance en el desarrollo del *razonamiento lógico abstracto*; c) la transición desde un *sistema de producción de lenguaje* (*production language system*) que depende completamente de los aportes y estímulos realizados de forma directa por un interlocutor físicamente presente en la conversación, a un sistema capaz de funcionar autónomamente (1987:55).

La radicalidad y complejización que implica el cambio desde la *conversación* (*oralidad*) a la *composición escrita* (*escritura*) se asientan en la necesidad de producir lenguaje bajo condiciones de ausencia de un interlocutor que marque los turnos y que, en otras condiciones, facilitaría dicha producción lingüística. Se pueden plantear dos niveles de complejidad relativas a la composición escrita. A nivel de contenido, la dificultad principal radica en aprender a activar y buscar “*depósitos de memoria*” apropiados en ausencia del continuo flujo de pistas característico de la conversación. A nivel de estructura, la dificultad estaría en la necesidad de desarrollar un tipo diferente de *esquema de discurso* que contenga *criterios internos de completud*. Esto explica la necesidad de pautas claras de escritura en la formulación de las consignas didácticas, pautas que puedan guiar al sujeto en la planificación del contenido y de la estructura de aquello que necesita escribir. A manera de síntesis, puede decirse que la ausencia de un otro implica que el escritor deba aprender a actuar él mismo como lector de su propio texto, un lector que sea capaz, entre otras cosas, de operar flexiblemente a través de una continua retroalimentación desde su propio output (Bereiter y Scardamalia, 1987:9).

Otra de las diferencias entre la *composición escrita* y la *comunicación oral* es la referida a la *planificación*. En comparación con la oralidad, la escritura permite –y muchas veces, requiere– una planificación de una extensión y un tipo muy diferentes. En la conversación, puede haber una *intención global* que guíe e influya los movimientos conversacionales (por ejemplo, convencer a alguien de algo). Sin embargo, esta intención generalmente nunca se realiza mediante un plan elaborado, ya que atenerse a un plan de este tipo no le permitiría a quien habla adaptarse a los movimientos hechos por el compañero conversacional, sino que conduciría a un fracaso. Por el contrario, una planificación abundante resulta ineludible durante la composición escrita. Los *escritores*

expertos dedican un gran esfuerzo cognitivo a la planificación, la cual ocurre no sólo antes, sino también en el momento preciso de la escritura. Durante la *textualización*, el escritor realiza distintos tipos de descubrimientos que lo conducen a revisar los planes previamente elaborados y, dependiendo el caso, a rehacerlos o modificarlos.

Sin embargo, de acuerdo a los hallazgos de Bereiter y Scardamalia, existirían *distintos tipos de planificación*. El tipo que realizan los sujetos no expertos es similar a aquella que ocurre durante la conversación: está centrada en “*lo que viene*” (como si el sujeto sólo se preguntara: ¿qué debo decir a continuación?) y no se observa ni un análisis de –ni una retroalimentación entre– la información que está siendo producida, la anterior y la que vendrá. En otras palabras, lo que los “*escritores novatos*” (“*immature writers*”) hacen es simplemente generar texto, sin atender demasiado al discurso como un todo. Asimismo, los autores afirman que la planificación que aparece en los protocolos de los sujetos estudiados es del tipo local: planificar o evaluar sólo una pequeña unidad de discurso, el *contexto inmediato* o el *tema general*, si bien consideran que escribir incluye la planificación no sólo de unidades de nivel oracional, sino también la de unidades que resultan demasiado grandes como para ser mentalmente construidas de manera textual¹⁰ (1987:89).

Esto lleva a preguntarse, entre otras cosas, cuál es el tipo de planificación promovida por las consignas didácticas de los manuales: una planificación de unidades menores (con lo cual se estaría reforzando la manera de actuar propia de un *escritor novato*) o una planificación del texto como totalidad, de unidades mayores (lo cual significaría otorgarle interesantes herramientas de composición a los sujetos para que vayan más allá de sus capacidades naturales y ya adquiridas).

2.2.2. Linda Flower y John Hayes: los procesos del proceso de escribir

Según el planteo de Flower y Hayes,

“El proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición”.
(Cassany,1997:144)

¹⁰ “Writing involves planning not only at the clause level, but also at the level of units too large to be mentally constructed verbatim” (1987:89).

Estos autores se concentran en los “*procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto*” (1997:127), para lo cual elaboraron un modelo teórico que intenta explicar las estrategias y operaciones intelectuales que regulan la composición. De acuerdo con Cassany, este modelo es uno de los más completos, pues “*describe con alto grado de detalle las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto*” (1997:145). El autor explica que se trata de un modelo formado por “*distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento*”. Más que de lineales “*etapas unitarias y rígidas*”, se trata de procesos conscientes y subconscientes que ocurren recursivamente desde el interior, pudiendo, cada uno de ellos, “*actuar más de una vez en cualquier momento de la composición*” (1997:145). Es el escritor quien los utiliza y los dirige para componer el texto de acuerdo con “*unos objetivos de procedimiento y de contenido que él mismo se fija*”. Este modelo, además, da cuenta de dos cosas: 1) del papel que la creatividad y el aprendizaje desempeñan en el marco de todo el proceso, y 2) del hecho de que escribir no es un “*acto simple y espontáneo de aplicación del código escrito*” (1997:160,161).

El modelo de Flower y Hayes¹¹ consta de tres grandes unidades, cada una de las cuales está formada por diversos elementos, procesos y subprocesos. Estas unidades son: *la situación de comunicación* (formada por dos elementos externos al escritor y que restringen lo que éste puede decir: *el problema retórico* y *el texto* que se produce como respuesta al problema); *los procesos de escritura* (*planificar, redactar y examinar*, además de un *monitor* que controla los procesos); y *la memoria a largo plazo (MLP)*, referida al conocimiento sobre *el tema, la audiencia y los tipos de texto*).

El *problema retórico* está formado por el “*conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir*”, en estrecho vínculo con los elementos de la *situación de comunicación*: *la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema del que se habla, el canal, el código, los propósitos y objetivos* que se propone el autor. La consideración de cada uno de estos elementos por parte del escritor tendrá un efecto en el texto que produzca, ya que mientras más pueda analizar y definir el *problema*

¹¹ Uno de los factores que justifica la introducción y explicación de este modelo está fundado en razones metodológicas, ya que éste fue precisamente el que se utilizó como base para elaborar la clasificación de las consignas de escritura de los manuales. La instrumentación del modelo de Flower y Hayes en el estudio de campo será desarrollada y explicada con mayor detalle en el capítulo “Propuesta metodológica”.

retórico y las diferentes condiciones y características de sus distintos puntos, mejor podrá responder al problema en su totalidad¹². Una definición detallada de este problema puede ser una guía muy interesante para llevar a cabo con éxito las actividades y prácticas de escritura. Por todo esto, resulta el elemento más importante “*al principio del proceso de composición*”, pues el análisis correcto de todos sus aspectos “*es el primer paso para la elaboración de la solución del problema: el texto*” (1997:149).

En cuanto al *texto* (segundo elemento de la *situación de comunicación*), “*cada idea y cada palabra que escribimos determina en parte las elecciones que podemos hacer después*” (1997:149,150). Asimismo, la influencia que tiene el *texto* varía de un autor a otro y de un escrito a otro: los escritores deficientes se preocupan demasiado por redondear y acabar las frases o los párrafos empezados, pero desatienden cuestiones más globales y generales del texto (como la *coherencia* o el trabajo con la información).

El *proceso de escribir*, por su parte, está compuesto por tres procesos mentales. A través de la *planificación*, el escritor puede formarse una “*representación mental de las informaciones que contendrá el texto*” (1997:150) mediante tres subprocesos particulares: *generar ideas* (que incluye la búsqueda de información en la *MLP*), *organizar ideas* (estructurarlas según las necesidades de la *situación de comunicación*; desarrollar y elaborar las características textuales del escrito y tomar las decisiones de orden retórico más general) y *formular objetivos* tanto procedimentales como de contenido (creados y establecidos libremente por el escritor) (1997:152)¹³.

A partir de la *redacción*, el sujeto transforma en “*lenguaje visible y comprensible*” aquella representación abstracta generada y organizada durante la *planificación*. Mediante el tercer proceso, *examinar*, el escritor analiza –guiado por distintas finalidades- las ideas y frases redactadas, como así también los planes y objetivos mentalmente elaborados. Este proceso contiene dos instancias: la *evaluación* (durante la cual el autor valora y comprueba las decisiones tomadas) y la *revisión* (a través del cual el sujeto modifica diversas

¹² No es lo mismo escribir para cambiar la opinión de un determinado lector, que escribirle a un lector indeterminado para narrarle una historia inventada. Este aspecto es central en este trabajo, pues las consignas de escritura serán leídas a la luz de este concepto, entre otros.

¹³ Al respecto, puede preguntarse qué ocurre cuando los sujetos son guiados para escribir mediante los manuales: ¿proporcionan éstos una adecuada ayuda para realizar todas estas complejas decisiones que, en otros contextos sociales –extraescolares-, quedan en pleno y absoluto dominio del sujeto?

cuestiones). Estos últimos pueden interrumpir los otros procesos “*en cualquier momento de la composición*” (1997:153)¹⁴.

El cuarto y último sub-proceso del proceso de escribir recibe el nombre de *monitor*. Éste tiene la función de “*controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos y subprocesos durante la composición*” (1997:153). Quizás puede pensarse que, en el marco de la enseñanza de la escritura, gran parte de esta función de monitoreo es cumplida conjuntamente por el docente y por las exigencias, condiciones y definiciones formuladas en las propias consignas de escritura de los manuales. Estos elementos funcionarían como una manera de guiar al escritor aprendiz, de generar ayuda externa e intersubjetiva que, en algún momento, debería ser asimilada o internalizada por los sujetos.

Por último, la tercera unidad se refiere a la *MLP* del escritor, definida como “*el espacio donde éste ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto*”, la *audiencia* y las distintas *estructuras textuales* que puede utilizar (1997:154). Este espacio físico puede ser el propio cerebro, como así también diversos soportes externos al sujeto (libros, apuntes, etc.)¹⁵.

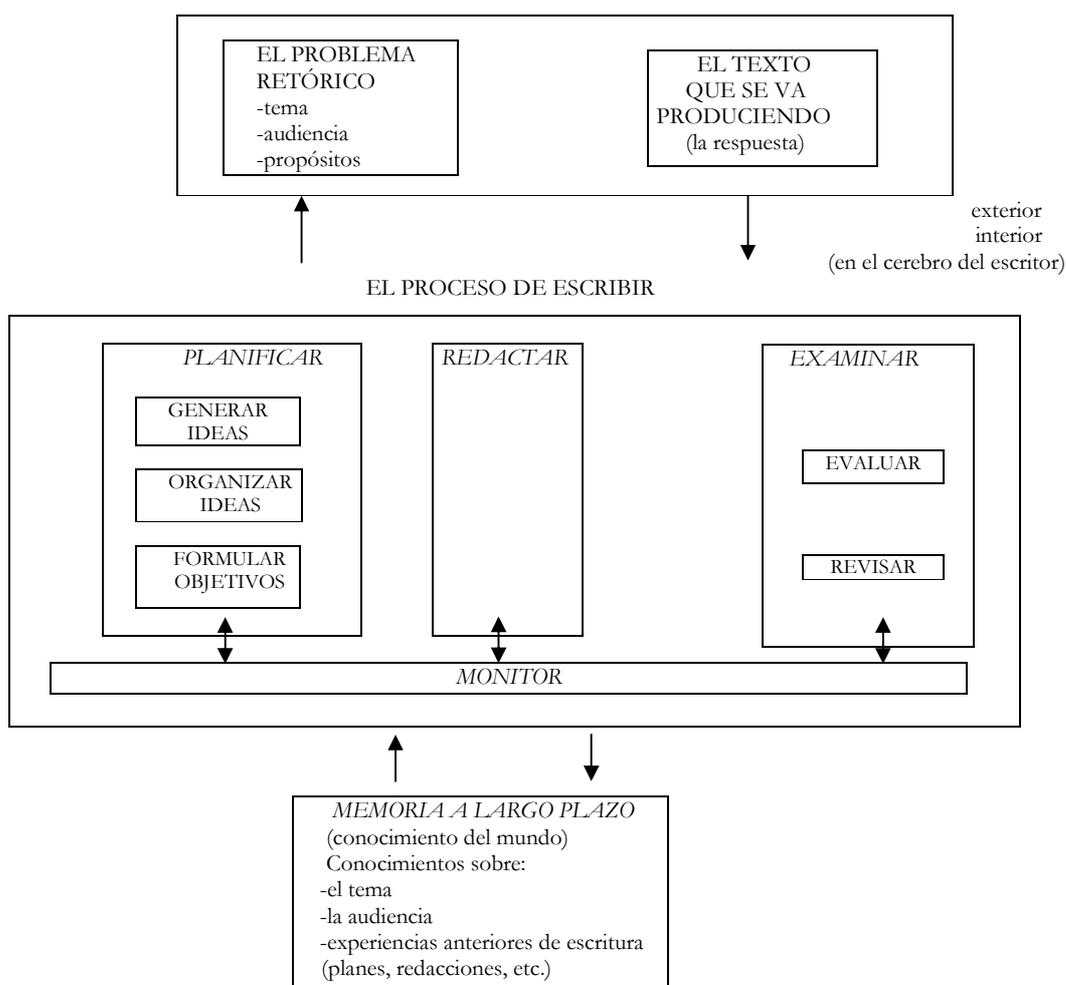
Cassany propone una serie de aclaraciones acerca del modo en que este modelo funciona. Primero, explica que todos estos procesos y subprocesos de pensamiento son herramientas que forman parte de un proceso global (*la composición*) y tienen una organización “*jerárquica y concatenada*”, pero nunca “*compactas e indivisibles*” (1997:154,155). Es el sujeto quien, al construir el texto, decide cómo y cuándo utilizar estas herramientas. Segundo, la composición como proceso de pensamiento está dirigido por una red de objetivos –jerárquicamente estructurados y pertenecientes a un nivel local y/o general- que son creados y desarrollados por el escritor. Asimismo, esta red de objetivos no se genera de una vez por todas en un momento anterior a la escritura, sino que “*se desarrollan durante todo el proceso de composición, paralelamente al acto de descubrimiento y gestación del texto*” (1997:155). Esto llevaría a preguntarse si los manuales, con sus consignas, facilitan la elaboración de objetivos de distinto nivel o si enfatizan algún nivel en particular.

¹⁴ En este punto, resulta interesante preguntarse qué tipo de revisión proponen los manuales a través de sus consignas; si promueven la evaluación; y en qué momento proponen estos subprocesos.

¹⁵ Al formular las consignas de escritura de textos completos, los manuales suelen servirse de diversas fuentes: textos leídos, datos acerca de contenidos, estructuras o géneros, entre otros.

A continuación, se ofrece el cuadro presentado en *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, de Daniel Cassany (1997:148), con la intención de facilitar la comprensión de la explicación y esquematizar lo dicho.

SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN



Una característica interesante para destacar de este modelo es que suelen generarse conflictos entre “*los planes del texto que diseña el escritor*” (lo que el escritor quiere), “*los conocimientos de la MLP*” (lo que el escritor sabe) y “*el texto que se va gestando para dirigir el proceso de composición*” (lo que el escritor va escribiendo): lo que el sujeto sabe entra en conflicto con lo que quiere y/o con lo que va escribiendo. En otras palabras, puede

haber una lucha o desacuerdo entre los planes del escritor, sus conocimientos sobre el tema y el texto que escribe (Cassany, 1997:158). En palabras de Cassany:

“cada elemento impone sus restricciones a la composición y el escritor debe saber coordinarlas. Una parte de la dificultad de la composición consiste precisamente en esto: aceptar e integrar los distintos condicionantes que impone la situación de comunicación”. (1997:158)

De esta manera, sería esperable que las consignas tengan en cuenta estos posibles conflictos y brinden las herramientas para resolverlos o evitarlos mediante la apelación a diferentes estrategias (búsqueda de conocimiento, trabajo sobre las estructuras textuales, planificación, etc.).

Para cerrar este punto, puede acudirse nuevamente a la propuesta de Bas y otros (1999), quienes dejan de manifiesto la relación entre el *proceso de escritura* y la construcción de conocimiento. De acuerdo con estas autoras, el proceso propuesto por Flower y Hayes muestra la incidencia que los procesos propios de la escritura –como *la planificación, la revisión y la corrección*- tienen sobre la construcción de conocimiento que el escritor realiza cuando escribe:

“El complejo proceso que supone escribir un texto convierte a la escritura en un espacio de exploración, búsqueda y descubrimiento. En este sentido, se considera que todo proceso de escritura es un proceso cognitivo”. (1999:25)

De esta manera, queda sumamente explicitada la complejidad del proceso, pues no se trata de una sucesión lineal de decisiones, sino de

“un imbricado conjunto de opciones que compiten simultáneamente en el escritor, quien debe dividir la atención entre el texto que se va gestando y otros reclamos que vienen de los conocimientos que están en su memoria a largo plazo y de los objetivos que se fijó”. (Bas y otros, 1999:22)

La escritura, entonces, tendría una dimensión “*dramática*” relacionada con la manera en que

“los escritores hacen malabares en la tarea de integrar las múltiples representaciones de sus conocimientos, sus planes y su texto en la producción de cada nueva oración”. (Bas y otros, 1999:22)

¿Cómo ayudan los manuales a encarar este “dramatismo” de la escritura? ¿Proveen herramientas necesarias para que los sujetos alumnos –escritores inexpertos, novatos- puedan llevar a cabo sus decisiones y puedan centrar su atención en los diversos aspectos del proceso?

2.3. Escritura, sociedad y cultura

Por último, se puede acudir a una línea teórica que enviste a la escritura de una serie de características que ligan su especificidad a su capacidad de incidir en el pensamiento y en el propio lenguaje de quien la adquiere. Desde esta perspectiva, lo específico del lenguaje escrito sería, entre otras cosas, su facultad para influir en el pensamiento.

Dentro de este marco, David Olson (1997) sostiene que manejar la escritura permite tomar conciencia, simultáneamente, del mundo y del lenguaje. Según el autor, la escritura, en tanto *conocimiento letrado*, es un componente específico de la *competencia lingüística*. De esta manera, su *especificidad* tendría que ver con la capacidad que otorga para manipular diversas expresiones del lenguaje, capacidad que supera toda improvisación y respuesta inmediata, características de la actividad comunicativa espontánea.

De acuerdo con Walter Ong (1993), la escritura, en tanto creación artificial, “*tiene un valor inestimable y esencial para la realización de aptitudes humanas más plenas*”. El autor recalca que “*Las tecnologías no son sólo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra*” (1993:85). Así, en virtud de la transformación potencialmente estimulante que puede provocar en quien la utiliza, la escritura no es cualquier tecnología. Según Ong:

“los humanos funcionalmente escolarizados (son) seres cuyos procesos de pensamiento no se originan en poderes meramente naturales, sino en estos poderes según están estructurados, directa o indirectamente, por la tecnología de la escritura”. (1993:81)

Referirse a la escritura en términos de “*invención*”, “*tecnología*” o “*creación*”, lleva necesariamente a considerar su carácter artificial, su diferencia respecto al habla natural y oral, en tanto “*no surge inevitablemente del inconsciente*”, sino que es un proceso (el de “*poner por escrito una lengua*”) “*regido por reglas ideadas conscientemente, definibles*” (y, por ende, enseñables, pausibles de ser enseñadas). Esto quiere decir que “*no hay manera de escribir ‘naturalmente’*”, por lo cual se hace necesario pensar en una enseñanza sistemática de los conocimientos (gramaticales, culturales, sociales) que permitirían plasmar las palabras, una enseñanza que haga conscientes los procesos cognitivos involucrados en la escritura (1993:84). De esta manera, habría que apelar a teorías que provean de conceptos que permitan pensar la mejor forma de encarar la escritura y su enseñanza para conseguir la formación de personas realmente alfabetizadas

en la producción (y comprensión) de diversos tipos de textos, más si se tiene en cuenta que el conocimiento circula y se expresa en palabras que cobran sentido una vez plasmadas (y vehiculizadas) en ellos.

También Olson (1997) da cuenta del importante valor cognitivo de la escritura, en tanto le otorga un rol de herramienta y estrategia metacognitiva y metalingüística que permite volver conscientes las acciones emprendidas con el lenguaje y explicitar conocimientos implícitos, al objetivarlos en un soporte. Así, ésta adquiere importancia por las relaciones que establece no sólo con el lenguaje, sino también con el mundo y el pensamiento, en tanto puede mediatizarlos, conocerlos y manipularlos en sus diferentes aspectos.

Afirma Nelly Rueda de Twentymán (2000): *“En todas las áreas del conocimiento, la puerta de entrada es la comprensión y producción de textos”* (2000:195). Esta breve cita revela el papel central de la escritura en relación al conocimiento y a la inclusión social del sujeto. A su vez, deja de manifiesto que el mayor o menor grado de control por parte del sujeto sobre esos procesos se encuentra en relación directa con sus posibilidades de acceso al conocimiento. De esta manera, la escritura, entendida en el sentido de *“alfabetización y cultura escrita”*, deviene en un instrumento fundamental de poder y en un *“bien simbólico privilegiado en su tránsito por toda la escolarización”* (Bombini y Cuesta, 2005).

Teniendo en cuenta, entonces, que la escuela introduce a los sujetos a la complejidad del mundo letrado de la escritura en sus distintas manifestaciones y géneros, podría pensarse, junto con Olson, que las actividades de lectura y escritura devienen, en el marco escolar, en *“procedimientos que posibilitan y potencian, a partir de una práctica sistemática, su conversión en estrategias socio-cognitivas”* (Olson, 1997:112).

De acuerdo con todo esto, la importancia de ser escritores competentes estaría en la posibilidad de generar un control consciente de los procesos involucrados, lo cual permitiría al sujeto superar la condición de *“alfabetizado”* para convertirse en *“ciudadano letrado”* (Manni y Gerbaudo, 2003).

2.4. La escritura en la escuela

En este trabajo, el objeto-proceso escritura es considerado también en relación a un marco particular: la enseñanza de la escritura dentro de la institución escolar. Así, no sólo

resulta necesario sino central considerar su costado didáctico y pedagógico, y las características que éste tiene y adquiere al ser tomado como objeto de enseñanza y transposición didáctica. De esta manera, se apeló a aportes realizados por una serie de autores que permitieron comprender ciertos aspectos de esta particular arista del objeto-proceso escritura. Asimismo, se consideraron algunas aclaraciones relacionadas con este discurso particular que es el manual: sus características y maneras de funcionamiento. Igualmente, se abordaron ciertas nociones fundamentales (tales como “*representación*”, “*consigna*”, “*actividad didáctica*” y “*transposición didáctica*”), entre otros conceptos propuestos por Ana María Finocchio (2009) y Maite Alvarado (2006) en relación a la enseñanza de la escritura.

2.4.1. Cultura escolar: diferentes dimensiones

Para comenzar, resulta necesario considerar el concepto de “*cultura escolar*”, categoría englobante que ayuda a entender y a enmarcar algunas de las ideas y nociones anteriormente nombradas.

Afirma Ana María Finocchio (2009):

*“El enseñar y aprender a escribir en la escuela configura una cultura específica: la cultura escolar relativa a la apropiación de la escritura por parte de los alumnos”*¹⁶. (2009:19)

Según la autora, esta cultura tiene diferentes “*dimensiones*”, a la vez que posibilita entender y contextualizar determinadas prácticas, representaciones y tipos de actividades vinculadas a la escritura en la escuela, históricamente configurada como “*el espacio social destinado a su apropiación*” (2009:49). La *cultura escolar* se caracteriza por una serie de movimientos de resistencia, continuidad e institucionalización de prácticas, teorías, rituales e inercias que generan estrategias para desplazarse en ella (2009:79). Este concepto resulta central debido a que permite comprender algunas particularidades que adquiere la escritura en tanto objeto de enseñanza, las cuales la diferencian y le dan un matiz particular en

¹⁶ Cabe aclarar que Finocchio explica este concepto a partir de las afirmaciones de Diana Golçalvez Vidal.

relación a aquella otra práctica de escritura que se desarrolla en otros espacios sociales diferentes al escolar.

Uno de los elementos fundamentales para entender el concepto y sus implicancias en relación a la escritura es la dicotomía entre escribir dentro y fuera de la escuela. Son varios los autores que proponen una serie de diferencias entre ambos ámbitos, las cuales terminan repercutiendo tanto en el proceso de producción como en el producto propiamente dicho, el texto. En palabras de Finocchio, esta habitual disociación entre los significados asignados al escribir en la escuela y fuera de ella es “*la primera idea que nos permite comprender la cultura escolar relativa a la escritura*” (2009:50). Esto se debe a que es posible considerar la escuela simultáneamente como espacio de transmisión y de producción de una cultura, es decir,

“no sólo como mero agente transmisor o replicador de saberes elaborados fuera de ella (en las universidades, en los ministerios, en los libros escolares, etc.), sino como espacio creativo en tanto tiene la capacidad de producir una cultura específica, singular”. (2009:49,50)

De esta manera, la escritura formaría parte de una de esas creaciones o productos culturales generados por la escuela.

Esto conduce a otro concepto fundamental y estrechamente vinculado al de cultura escolar, pues se trata justamente de una construcción suya: *la escritura escolarizada*.

Afirma Finocchio:

“A lo largo del tiempo, en la escuela se ha ido tejiendo colectivamente una trama de saberes y prácticas en torno al enseñar y aprender a escribir que sólo adquiere sentido en ese contexto y que, muchas veces (...) coloca a los alumnos en el lugar de la extranjería y a los docentes en el de la perplejidad”. (2009:53)

Plantear la existencia de una *escritura escolarizada* como producto cultural implica considerar necesariamente el proceso de escolarización que la generó, condición ineludible para que las prácticas de escritura se escolaricen. En este proceso participan sujetos, objetos, discursos, prácticas y representaciones de distinta índole. Podría pensarse que los manuales, mediante la formulación de determinados tipos de consignas didácticas de escritura y mediante el lugar que a ésta le otorgan, contribuyen a esta escolarización del objeto a través de las prácticas que promueven en los sujetos en relación a la actividad y el proceso de escritura.

2.4.2. Acerca de las representaciones

Las representaciones relativas a la escritura son otra de las aristas o dimensiones de la cultura escolar, ya que aquéllas suelen aparecer sedimentadas en las prácticas escolares como resultado, justamente, de estos procesos de escolarización. Finocchio (2009) presenta una serie de representaciones que circulan acerca de la escritura y que pueden observarse en libros de texto, prácticas, comentarios de docentes y alumnos, y productos concretos. Pero antes, resulta necesario hacer un breve desvío para explicar qué se entiende por el concepto de *representación*.

Finocchio (2009) propone la noción elaborada por la psicología social, según la cual toda *representación*

“designa ideas, creencias, imágenes que los sujetos construimos colectivamente sobre un objeto y que funcionan como esquemas de percepción, como concepciones no discutidas ni interrogadas”. (2009:58)

Una reelaboración de esta idea inicial vuelve más inclusivo el concepto para hacer ingresar en éste ya no sólo ideas y discursos, sino también *“gestos y comportamientos que van construyendo las divisiones mismas del mundo social”* (2009:58).

Monserrat Castelló Badia (2000), por su parte, también acude a la psicología y, con su ayuda, se refiere a dos significados principales de la noción de *representación*. Uno de ellos alude a la posibilidad de *“crear medios notacionales que permitan simbolizar externamente determinados acontecimientos, fenómenos o lenguajes”*. El otro se refiere al *“esquema interno (o marcos, códigos, rasgos, imágenes, etc.) que utilizamos al interactuar con el mundo y con nosotros mismos”* (Tolschinsky,1993:49, en Castelló Badia, 2000). Según la autora, esta última perspectiva se acerca al conocimiento (2000:71).

De esta manera, es posible pensar en dos aristas simultáneas de las representaciones. Por una parte, funcionan como herramientas de gran ayuda que permiten entender y organizar el mundo y sus diferentes dimensiones. Pero, por otra parte, pueden concebirse como trabas que dificultan ir más allá del marco elaborado, del esquema de percepción construido e internalizado. En este sentido, podría decirse que la principal consecuencia de esta doble faz característica de toda representación es que aquello que sirve de ayuda al sujeto es también –y justamente- lo que puede, en determinadas circunstancias, limitarlo.

En relación puntual con la escritura, Castelló Badia (2000) afirma que ésta puede ser concebida como una integrante más

“del gran abanico de representaciones mentales que están dispuestas en diferentes niveles (más o menos accesibles a la conciencia), y estableciendo referencia con diferentes contenidos (lingüísticos, temáticos, cognitivos), que afectan directamente al producto textual final”. (2000:71)

De acuerdo con Finocchio (2009), las propias experiencias que los sujetos acumulan en relación a la escritura a través de sus biografías “y de las líneas pedagógicas en las que se inscriben esas experiencias” terminan por elaborar una representación “compuesta por pensamientos, palabras, emociones y formas de actuar” acerca de qué implica escribir, enseñar a escribir y aprender a escribir (2009:58).

De esta manera, resulta interesante pensar qué tipo de representación de la escritura está circulando a nivel editorial mediante los manuales escolares de Lengua, particularmente a través de las maneras en que éstos formulan las consignas de escritura. La razón principal es que esto forma parte, justamente, del gran arsenal de experiencias que tendrán los sujetos alumnos a lo largo de su escolarización, las cuales acabarán por influir en las maneras en que ellos construirán (primero inter y luego intrasubjetivamente) determinadas representaciones de la escritura: qué significa, qué implica, qué acciones son necesarias, etc.

Finocchio (2009) propone tres representaciones fundamentales de la escritura que pueden identificarse en la *cultura escolar*. La primera es la denominada “*idea romántica*”, que considera la escritura como el don de unos pocos, una inspiración en la cual la creatividad y la innovación, lejos de ser consecuencias del esfuerzo cognitivo, son resultado de capacidades innatamente adquiridas. La segunda representación recibe el nombre de “*composición-tema*”: escribir es siempre escribir sobre un tema. Según la autora, se trata de una creencia que se instaló durante la primera mitad del siglo XX, cuando se proponían temas que no solían despertar demasiado interés en los alumnos ni estaban cercanos a sus preocupaciones, por lo que no promovían el desarrollo de la imaginación y la invención (2009:60). En esta representación, subyace una confianza excesiva en la capacidad de los alumnos para extraer el contenido de su memoria y escribirlo inmediatamente, sin un trabajo de recuperación o manipulación, lo cual se transforma en –y promueve– un mero

“volcar sobre el papel”¹⁷(2009:61). Esto va de la mano de la creación de un género propio: la *composición*, distante de los *géneros sociales*, y leída y compartida sólo por los sujetos que intervienen y circulan en el ámbito áulico-escolar. La tercera y última representación formulada por la autora es aquella que concibe a la escritura como una actividad que tiene siempre un mismo propósito (satisfacer las exigencias y expectativas docentes) y un mismo lector (el docente), lo cual implica una situación de comunicación repetida y artificial. Resulta interesante pensar si actualmente es posible observar alguna de estas representaciones circulando sostenida desde los manuales, si estas mismas representaciones han variado en algún aspecto, o bien si se identifican otras diferentes.

2.4.3. Prejuicios y supersticiones

Cassany (1997) propone una serie de prejuicios y supersticiones de los cuales la práctica de la escritura está llena, según sus propias afirmaciones. Se trataría de “vicios” o “costumbres” que los sujetos adquieren con el tiempo y que pueden llegar a “obstaculizar el proceso normal de producción del texto escrito” (1997:175). Cabe destacar el lugar central que Cassany le otorga a la enseñanza oficial en esta transmisión de juicios erróneos que pueden llegar a “bloquear” a los autores y “mutilar” sus textos (1997:175). Entre los prejuicios citados por el autor, se encuentran: 1) la sobrevaloración de la gramática (valorar excesivamente el papel de la corrección ortográfica y gramatical de los textos, por encima de otros factores como *la coherencia, la adecuación o el desarrollo de ideas*); 2) la escritura a partir de la inspiración, en oposición a una concepción que contemple el complejo proceso cognitivo que implica escribir (“*las ideas surgen de la nada, nacen redondas, hermosas y preparadas para ser escritas, nos vienen del exterior, de una fuente desconocida*”); 3) la *redacción* como una operación simple, improvisada y espontánea, similar al discurso oral (“*los buenos escritores no escriben borradores, redactan directamente la versión definitiva del escrito*”); 4) la idea de que todo buen escritor escribe con lenguaje complicado (1997:177,178).

Cassany ubica el origen de estas confusiones en la enseñanza:

“Mientras los adolescentes aprenden a escribir, es fácil que se produzcan ciertos malentendidos. Los estudiantes pueden llegar a generalizar y a considerar como normas

¹⁷ Esto último recuerda bastante al modelo de escritura denominado por Bereiter y Scardamalia “decir el conocimiento” (*knowledge telling model*).

estrictas una anécdota de un momento, la orden puntual del profesor o un comentario desafortunado”. (1997:179)

La mayoría de estas representaciones se caracterizan por desconocer el costado cognitivo del proceso, con lo cual se excluye también la posibilidad de intervenir para guiar la práctica de escritura y facilitar los diferentes procesos y subprocesos de la composición. Asimismo, se trata de representaciones peligrosas porque acabarían por perjudicar a un gran número de personas que, al creer en la falacia de la inspiración o al pensar que escribir es una capacidad reservada sólo para determinadas y especiales personas, no llegarían a desarrollar las herramientas y estrategias apropiadas para escribir.

Los prejuicios y supersticiones que circulan en el contexto escolar en relación a la escritura resultan peligrosos, entonces, porque una vez reproducidos por las prácticas y enseñanzas escolares, pueden ser internalizados por los sujetos alumnos. La peligrosidad está presente, también, cuando el propio docente o los mismos materiales didácticos que ellos utilizan sostienen y transmiten este tipo de prejuiciosas representaciones. Los manuales, recurso didáctico por excelencia en la escuela, son uno de los principales reproductores y transmisores de representaciones sobre diversos conocimientos y objetos. En este trabajo particular, se focalizará en el específico objeto-proceso escritura.

2.4.4. Manuales: los contenidos de enseñanza como objetos discursivos

“El usuario del manual es el alumno, pero con la mediación del profesor”.
(Dora Riestra, 2004)

Todo esto conduce a considerar los manuales o libros de texto escolares¹⁸ y su papel en la configuración de unas determinadas representaciones no sólo de la enseñanza y el aprendizaje, sino también de los contenidos específicos y legitimados como necesariamente enseñables, siempre de acuerdo con –o en relación a– lo estipulado por los documentos curriculares. Tal como lo manifiestan Graciela Herrera de Bett, Nora Alterman y Gustavo Giménez (2003):

“Los libros de texto adquieren un relevante papel en tanto productos discursivos que materializan y legitiman la producción científica y la ponen en disposición de los agentes demandados de su reproducción y transmisión”. (2003:190)

¹⁸ En este trabajo, se tomarán como sinónimos los términos “manual” y “libro de texto”.

En este trabajo, *la centralidad, especificidad y complejidad* de la escritura están particularmente ligadas a ésta en tanto objeto de enseñanza, a la manera en que aparece presentada en las actividades didácticas elaboradas por los manuales. Por ello, resulta necesaria una reflexión acerca de los libros de texto y su creciente protagonismo en la transmisión de saberes en la escuela secundaria.

Herrera de Bett, Alterman y Giménez (2003) diferencian los “*manuales*” de los “*textos especializados*” y consideran los primeros como “*textos de autoría múltiple cuyo formato y diseño recontextualizan el saber a los fines de la enseñanza*” (208:2003). Esto significa que dichos objetos culturales presentan un saber que ha sido modificado (en mayor o menor medida) para dar origen a un nuevo saber, el cual proviene de contextos y disciplinas que no tienen a la enseñanza necesaria ni esencialmente como objeto central de su interés. Esta modificación obedece, principalmente, a la intención de ser transmitido a un público no especializado de aprendices. Muchas veces, en este proceso de *recontextualización*, los manuales suelen mostrar un sincretismo en el cual conviven y convergen diversas tendencias y concepciones teóricas relacionadas con las múltiples áreas de conocimiento.

En el caso específico de los manuales de Lengua, esta cuestión se presenta encarnada en la diferencia entre, por un lado, “*el campo científico y los objetos teóricos*” (las teorías y conceptos científicos que forman parte de un discurso específico caracterizado por su grado de abstracción) y, por el otro, “*la práctica lingüística escolar o cotidiana*”, para la cual los objetos teóricos “*se construyen en recursos para reconocer y, eventualmente, resolver problemas*” (Norma Desinano, 2006:89). En este trabajo en particular, *la escritura* es el objeto teórico construido con el aporte de diversos conceptos y teorías. A su vez, tal objeto aparece configurado en y a partir de los manuales de Lengua para, tal como sostiene Desinano, resolver problemas relacionados con la práctica lingüística concreta cotidiana y escolar.

Dora Riestra (2004) se refiere a los manuales como textos que han sido producidos para funcionar “*como instrumentos de trabajo, tanto para alumnos como para profesores*” (2004:41). De acuerdo con la autora, estos “*textos producidos para la enseñanza*” son uno de los puntos de partida posibles para indagar el estado de la enseñanza de la lengua, ya que constituyen un “*género textual escolar*” en el cual “*el saber científico transformado en*

saber para ser enseñado y luego en saber aprendido transita como objeto de discurso” (2004:41). De esta manera, resulta posible rastrear en ellos *contenidos, conocimientos y procedimientos*. En otras palabras, los manuales, en tanto elementos que forman parte –y una parte importante- de la *cultura escolar*, pueden dar cuenta tanto de las particulares características que envisten la escritura dentro de la escuela, como de su proceso de escolarización.

2.4.4.1. Los manuales y la no neutralidad

El hecho de que los manuales propongan una *recontextualización* de determinados saberes con la finalidad de destinarlos a un contexto de enseñanza, lleva a pensar que dicha recontextualización es tan sólo una entre otras posibles. En otras palabras, significa manifestar la no neutralidad y la no inocencia de los manuales, de sus contenidos y de las maneras de abordarlos. En el caso específico de los manuales de Lengua, uno de esos contenidos no neutrales que aparecen como objeto teórico de recontextualización es, justamente, la producción escrita.

Por otra parte, en el marco de la enseñanza, es generalmente a partir de este tipo de libros que los sujetos –alumnos y docentes- entran en contacto con gran parte de la complejidad del mundo letrado de la escritura en sus distintas manifestaciones y géneros, y aprenden a manipular la escritura para después transferirla a situaciones no escolares de la vida social en sus diversos ámbitos (académicos, laborales, íntimos, cotidianos, etc.). Por eso, considerando la masiva circulación de estos libros en la escuela y las particularidades del objeto-proceso escritura, vale la pena preguntarse cómo éste aparece configurado a partir de las actividades didácticas elaboradas por los manuales.

Sin embargo, y con la intención de evitar cualquier simplificación o reduccionismo, cabe aclarar que en este trabajo se consideraron los manuales tan sólo en su carácter de dispositivos de acción. Evidentemente, cada docente, en cada contexto áulico y en relación a determinados sujetos, pondrá en práctica y contextualizará las actividades y secuencias didácticas de una manera determinada.

Michael Apple, se refiere a los libros de texto como

“productos discursivos (que) participan de una compleja red de producción y circulación de los conocimientos socialmente validados y dignos de ser atendidos en la escuela”. (Apple, en Herrera de Bett y otros, 2003:189)

Como todo producto discursivo, no constituyen una materia “‘*naturalmente*’ *construida como vehículo del conocimiento*”, sino que, más bien, materializan “*una pugna de perspectivas ideológicas, teóricas y políticas inherentes a la construcción de los sentidos sociales*”. De acuerdo con Apple, entonces, los manuales no son “*meros ‘medios de transmisión’ de ‘hechos’*”, sino un resultado de “*actividades, batallas y compromisos de carácter político, económico y cultural*”, pues son diseñados, concebidos y escritos por “*personas reales con intereses reales*”, y son publicados “*en función de las constricciones políticas y económicas de los mercados, de los recursos y del poder*” (Herrera de Bett y otros, 2003:190).

2.4.5. Actividades didácticas y consignas como unidades de análisis

“Toda consigna supone una concepción de escritura en términos genéricos”.
(Ana María Finocchio, 2009)

Otro de los conceptos fundamentales en este trabajo es el de *actividad o consigna didáctica*, por lo cual resulta imprescindible explicar y definir con mayor detalle qué se entiende por *actividad didáctica* y qué implica construir una propuesta de enseñanza a través de una serie de consignas que tomen un determinado conocimiento como objeto.

Uno de los supuestos básicos de este trabajo de investigación es que la enseñanza de un contenido determinado está estrechamente relacionada con –y limitada por– las maneras en que éste es transmitido, las formas en que su aprendizaje es propuesto y las prácticas que se demandan a los sujetos aprendices para que se involucren con el objeto, lo reconstruyan, lo complejicen y, en última instancia, se apropien de él a partir de un complejo proceso de internalización. Los manuales, a través de las consignas, presentarían (o deberían presentar) una guía para ayudar al sujeto a tomar decisiones y utilizar adecuada y productivamente las herramientas y conocimientos transmitidos. Esto lleva a sostener que se puede promover y facilitar determinadas actividades cognitivas, prácticas y razonamientos en los alumnos a partir de la manera en que se elaboran las diferentes consignas didácticas.

La decisión de focalizar en las consignas como unidad a partir de la cual indagar determinadas representaciones y prácticas de escritura, se sustenta en la siguiente afirmación de Riestra (2004), para quien las consignas funcionan como instrumentos de

enseñanza “*cuya construcción lo transforma en objeto de investigación*” (2004:59). Por su parte, Finocchio (2009) sostiene que las consignas didácticas permiten rastrear y descubrir las representaciones que se encuentran “*implícitas en sus formulaciones*” (2009:97). Esto otorga otra razón para explicar el sentido de tomarlas como plausibles unidades de análisis: el estudio de las consignas ayuda a comprender los marcos teóricos que se superponen en las diversas propuestas de enseñanza de la escritura en el contexto de la cultura escolar. En palabras de Finocchio:

“toda consigna de escritura, como género de circulación en el contexto escolar, también lleva implícitos una concepción relativa a qué es escribir en la escuela y unos supuestos vinculados con su enseñanza y aprendizaje”. (2009:138)

De esta manera, los aportes de Finocchio y Riestra dan cuenta de que

“El análisis de las consignas puede ofrecer índices del estado de situación y, a la vez, iluminar aspectos de la práctica discursiva que constituyen actuaciones del lenguaje eficaces, tanto como el caso contrario”. (Riestra, 2004:56)

Por último, resulta sugestivo pensar que, a partir del análisis y descripción de las consignas, cabría la posibilidad de elaborar nuevas propuestas más adecuadas e interesantes.

2.4.5.1. Caracterización de las consignas didácticas

Para explicar las características y particularidades de este “*objeto de investigación*” e “*instrumento de enseñanza*” que es la consigna didáctica, se acudirá a algunos aportes de Dora Riestra (2004).

Las definiciones de la palabra *consigna* hacen hincapié en la acción de ordenar o dar una orden por parte de un sujeto hacia otro. En el campo de la enseñanza, las *consignas didácticas* son textos que expresan una serie de acciones que el sujeto alumno debe realizar para resolver con éxito una serie de objetivos o metas. Generalmente, focalizan sobre uno o varios objetos en particular, alguno o algunos de sus aspectos puntuales. Asimismo, implican distintos grados de complejidad y esfuerzo cognitivo. En palabras de Riestra:

“La consigna es una acción de lenguaje, que se produce en el ámbito escolar organizada en el orden escolar (...) y tiene, además y como función específica, la finalidad de guiar diversas acciones de lenguaje de los alumnos en el proceso cultural de interiorización de capacidades lingüísticas. En concordancia con lo anterior, en el género textual utilizado como instrumento entre docentes y alumnos, las consignas son los segmentos textuales que vehiculizan operaciones mentales y objetos de discurso que guardan relación con diversas disciplinas, como la gramática, las teorías del texto y del discurso, teorías sobre la enunciación y la comunicación, etc.”. (2004:59)

Si bien en ocasiones las consignas pueden resultar confusas y, entonces, requieren la intervención de alguien que las complete o que explique su sentido, Finocchio (2009) sostiene que

*“las consignas tendrían que funcionar como textos autónomos, es decir, como textos que incorporan la información necesaria para que los alumnos puedan representarse con claridad la tarea a resolver”*¹⁹. (2009:110)

Esta exigencia de *“funcionamiento autónomo”* permite tomar las consignas como unidades de análisis completas y cerradas con la intención de observar y analizar cómo los manuales abordan y construyen la escritura a través de aquéllas. Esto, sin embargo, no equivale a desconocer que siempre habrá un sujeto –docente- que las explique y un espacio –escuela, aula- que las enmarque. En otras palabras, su posibilidad de funcionar autónomamente justifica que, en este trabajo, se prescindiera de –mas no se olviden- variables como los sujetos y los espacios.

Riestra (2004) presenta una serie de aspectos que caracterizan a toda consigna y cuya explicitación puede resultar interesante para delimitar cuál es el sentido o alcance del término cuando es utilizado en este trabajo. Para empezar, la autora sostiene que *“Toda consigna de Lengua conduce a la acción de textualizar en forma oral o escrita”* (2004:60). En relación a su textualización o formulación superficial, afirma que estos *“segmentos textuales de las clases”* aparecen

“construidos de determinados modos, y tiempos verbales (imperativo, infinitivo, futuro de indicativo), con la marca de 2ª persona singular o plural, organizan, como estructura, los contenidos de las actividades de las clases”. (2004:60)

Además de este carácter estructurante y organizativo de los contenidos, resulta interesante el aporte de Riestra en relación a la *“dimensión dialógica”* de las consignas, pues en éstas y en su organización secuencial subyacerían ciertas *“operaciones dialógicas”* motivadas por *“la representación de los destinatarios”* (2004:60). De esta manera, la consigna deviene en un instrumento de comunicación necesario entre el que enseña y los que aprenden. El diálogo, de acuerdo con Riestra,

“se produce en una doble realización: a) en la planificación como comunicación diferida (pensada y actuada para un sujeto genérico) b) en la ejecución como realización comunicacional (acción de lenguaje con una intencionalidad predeterminada)”. (2004:57)

¹⁹ La autonomía de este texto es tal que puede, incluso, ofrecer pautas de corrección y criterios de evaluación para el docente, “en tanto determina o especifica la tarea que va a desarrollar el alumno” (2009:138,139).

Sin embargo, respecto a este *carácter dialógico*, la autora sostiene que las consignas presentan no sólo procesos idealizados, sino sobre todo diálogos estereotipados que no hacen intervenir a docentes y alumnos concretos. Esto significa, en otras palabras, que presentan una situación comunicativa supuesta en la cual docente y alumno no están involucrados: se trata más bien de sujetos ideales. Esta peculiaridad de la situación comunicativa de las consignas y de su carácter dialógico es lo que produce que éstas actúen como “*constructos preestablecidos con una dirección unívoca*”, ya que no pueden (por su misma naturaleza y constitución) dar espacio para construir un diálogo propiamente dicho (2004:61).

La “*pérdida del carácter dialógico en la formulación de las consignas*” puede conducir a que se produzca una modalidad de consigna a la manera de “*cuestionario*” que genera –de forma simétrica– una sucesión de acciones de lenguaje generalmente aisladas entre sí, como si fueran “*respuestas independientes*”. (2004:59). Otra consecuencia relacionada con la consigna de lengua en tanto “*texto producido para dialogar*” es que un mismo “*texto-consigna*” activa la producción de muchos textos diversos, ya que cada alumno realizará determinadas “*operaciones y acciones mentales*” de acuerdo a “*su desarrollo de pensamiento y lenguaje*”. (2004:59)

Otra cuestión interesante de la caracterización realizada por Riestra es la consigna como “*mediación social*” y como forma de intervención formativa explícita del medio adulto en la mente de los alumnos. Según sus palabras:

“En el andamiaje que organizamos con los textos de las consignas, explícita o implícitamente desplegamos los saberes –articulados o yuxtaponidos– con que contamos, actuando de este modo en las mentes de los alumnos”. (2004:60)

De acuerdo con la autora, entonces,

“Esta mediación de la consigna reside en que es acción de lenguaje producida para provocar un determinado efecto en la mente del otro, a través de un proceso de elaboración”. (2004:57)

Esto transforma a las consignas en un vehículo y un instrumento “*construido por cada enseñante, pero sin descuidar el contenido y sin perder de vista el efecto en la mente de (...) los aprendientes*” (2004:57).

A manera de síntesis, puede decirse que las consignas son “*textos de instrucción*” y, como tales, presentan finalidades de “*verificación de la comprensión, la retención, la*

asimilación y la evaluación” del saber hacer y de los conocimientos del sujeto alumno (Zakhartchouk, 1999, en Riestra 2004:58). Asimismo, Riestra las define como espacio socio-discursivo específico y mediador en la relación pensamiento-lenguaje: las consignas median la enseñanza y el espacio de intervención en la mente de otro, son el medio a través del cual se interviene en la mente de otro.

En el marco de la enseñanza escolar de la escritura, el proceso de redacción está signado por acciones de enseñanza-aprendizaje que aparecen consignadas y pueden ser explicitadas –entre otros lugares- en las actividades didácticas de los manuales, las cuales dan cuenta de las indicaciones de los enseñantes (o de los constructores de los manuales, en este caso) respecto de las tareas. En este trabajo, se reconoce que las consignas tienen un papel fundamental en los hábitos que los sujetos pueden llegar a formarse en relación a la práctica de la escritura. Asimismo, se considera que todos estos aspectos pueden ser visualizados a través de una lectura analítica de las consignas elaboradas por los manuales.

2.4.5.2. Diferentes grados de complejidad cognitiva de las consigna

Sin embargo, no todas las consignas implican la misma complejidad. Por el contrario, pueden reconocerse en ellas diferentes grados de complejidad cognitiva, dependiendo de qué se le pide al sujeto o qué operaciones éste debe poner en marcha para responder la consigna. Esto significa que, a pesar de que la resolución de toda actividad didáctica depende de la aplicación de técnicas, conocimientos y saberes, la naturaleza de esta aplicación puede variar. Así, en ciertas consignas, la aplicación tendrá un carácter más sencillo –pues promoverá procesos mentales y operaciones más simples y mecánicas-, mientras que en otras, deberán intervenir procesos mentales superiores (la reflexión, la memoria, la creatividad), con lo cual, el sujeto deberá realizar un esfuerzo cognitivo mucho mayor. En este sentido, algunas construcciones didácticas favorecen la actividad metalingüística, mientras que otras simplemente suscitan la realización de las consignas a través de maneras automáticas. En palabras de Marta Milian y Anna Camps (2000), las características de las secuencias y actividades didácticas “*condicionan el contenido de gran parte de la actividad metalingüística que aparece dentro de ese marco*” (2000:161).

En el caso de la producción escrita de textos, los alumnos realizan dos actividades: una de composición textual, con sus propios objetivos y metas, en tanto actividad de

comunicación; y otra de aprendizaje de conceptos específicos relacionados con los géneros escritos propios de la tarea (Milian y Camps, 2000:137). Esto permite afirmar que las consignas a través de las cuales se formula el pedido de escritura de unidades textuales son de un alto nivel de complejidad cognitiva. Sin embargo, diversos estudios han demostrado que existen diferencias de complejidad incluso en este punto, por lo cual ciertas tareas de escritura de textos resultarían más dificultosas que otras (Flower y Hayes, 1980). A manera de ejemplo, investigaciones realizadas por Anna Camps (1994) manifiestan que “*la escritura en colaboración conduce a procesos creativos complejos*” que suponen una intensa actividad cognitiva en distintos niveles: de contenidos temáticos, de formas lingüísticas y textuales que los vehiculan, de los elementos constitutivos de la *situación discursiva* (Camps y Milian, 2000).

Por el contrario, otras consignas simplemente piden reproducir un conocimiento tal como fue guardado en la memoria (reproducción de definiciones) o completar frases y textos a partir de definiciones y explicaciones otorgadas previamente. Algunas implican un nivel lingüístico o un concepto a la vez, mientras otras, más integradoras, requieren poner en relación y utilizar simultáneamente diversos conocimientos. Algunas, más prescriptivas y cerradas, no dejan demasiado espacio para la imaginación y subjetividad del alumno: limitan su margen de libertad, lo cual tiene consecuencias cognitivas, ya que la libertad y la creatividad implican siempre un alto coste cognitivo.

2.4.6. Transposición didáctica

Cabe realizar una breve acotación acerca de la noción de *transposición didáctica*, elaborada por Ives Chevallard (1991). De acuerdo con el autor, el concepto alude al conjunto de transformaciones adaptativas por las cuales transita “*un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar*”, y en virtud de las cuales se vuelve “*apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza*” (Chevallard, 1991:45). Es precisamente este trabajo de “*transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber*” lo que recibe el nombre de “*transposición didáctica*” (1991:45).

Esta idea de *transposición* implica considerar dos cuestiones, entre otras. Por un lado, que los contenidos de los saberes a enseñar suelen “*preexistir al movimiento que los designa como tales*”. Por otro, el hecho de que, a pesar de esa preexistencia de contenido,

dichos saberes a enseñar suelen ser (y generalmente lo son) “*verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’*” (1991:46). En el caso de este trabajo de investigación, el objeto a ser transpuesto es *la escritura*.

Resulta interesante, en este punto, traer a colación nuevamente las nociones de “*cultura escolar*” y de “*prácticas de escritura escolarizadas*” (Finocchio, 2009). Estos conceptos permiten pensar que el objeto escritura, dentro de la escuela y en tanto objeto de enseñanza, no es exactamente igual ni comparte todas las características que tiene la escritura en otros ámbitos sociales. De esta manera, la noción de *transposición didáctica* reforzaría esta hipótesis referida a la sustancial diferencia entre las *versiones escolares* y otras *versiones sociales* de la escritura. Asimismo, permite entender esto como algo no necesariamente negativo, pues no es posible volcar los saberes y contenidos tal como existen por fuera de la institución escolar, ya que este espacio está marcado por intencionalidades, objetivos y finalidades particulares y diferentes respecto a aquellos que signan a los conocimientos en sus ámbitos de origen y extraescolares.

Podría pensarse, entonces, en una triada conceptual formada por *la transposición didáctica*, *la cultura escolar* y *la escritura escolarizada*, triada que explicaría la construcción, transmisión y reproducción de este objeto-proceso otro que es la escritura en la escuela, signada por prácticas, situaciones comunicativas y aplicaciones muy diferentes.

CAPÍTULO 3

PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1. Caracterización del corpus

Para el desarrollo del presente estudio, se trabajó con nueve manuales de Lengua pertenecientes a tres líneas editoriales de amplia circulación utilizadas en el CBU de Córdoba: *Comunicarte*, *Santillana* y *Estrada*. Se trata de manuales publicados entre los años 2005 y el 2007 y utilizados para el dictado de esta materia entre el 2005 y el 2009²⁰. Esto significa que, más allá de sus fechas de publicación, han sido utilizados en el lapso de estos años o están siendo utilizados actualmente.

Cabe aclarar que, en la conformación del corpus, no intervinieron intereses de tipo cuantitativo o estadístico. Por el contrario, la selección tanto del número de editoriales como de la cantidad de libros de cada una de éstas, se basó en criterios de muy distinta índole. En cuanto a las editoriales, se consideraron tres líneas de gran difusión y tirada. En el caso de *Comunicarte*, se trata de una editorial cordobesa de gran circulación local. *Santillana* y *Estrada*, por su parte, son grupos localizados en Buenos Aires y cuentan con tiradas más bien masivas, que circulan ampliamente en todo el país. De esta manera, se decidió abordar el problema de investigación en estas tres líneas en particular por considerarlas representativas del universo de manuales escolares destinados a la disciplina Lengua. A través de dichas líneas, la intención fue dar cuenta del panorama general de las propuestas de enseñanza de la escritura que se presentan a través de los manuales de Lengua del CBU.

Respecto a la cantidad de libros por editorial, séptimo, octavo y noveno año (primero, segundo y tercero, en el caso de Córdoba) constituyen el Ciclo Básico Unificado (CBU). Se eligieron los de séptimo, octavo y noveno por representar éstos el ciclo inicial de aprendizaje de la escritura en la escuela secundaria, cuando –se supone– se desarrollan los rudimentos básicos y propedéuticos de la enseñanza de la escritura. Así, la intención es obtener una visión global de cómo se aborda la enseñanza de la escritura en estas líneas editoriales a lo largo de los tres años que conforman este ciclo con características

²⁰ En el caso de *Estrada*, dos de los manuales pertenecen al año 2004. Sin embargo, fueron publicados e impresos en el mes de diciembre de dicho año, por lo cual se considera posible su ingreso al corpus.

particulares respecto al ciclo posterior de especialización. A continuación, se realizará una breve descripción de cada línea.

3.1.1. Comunicarte

Los manuales pertenecientes a esta editorial cordobesa se titulan *Aprendamos Lengua* y pertenecen a la segunda edición del año 2006. Los contenidos se organizan en módulos y la noción estructurante es la de *texto*. Sin embargo, de acuerdo con algunos de los títulos, dicha noción alude a diversos *géneros discursivos* e incluso se asocia a las nociones de *ficción* y *no ficción*. Asimismo, coexisten *tipologías textuales* más bien estructurales con nociones discursivas, lo cual hablaría de cierta mezcla teórica. A manera de ejemplo, conviven “*El texto expositivo*” y “*El texto argumentativo*” con “*El texto dramático, El texto narrativo. El cuento y la novela, El texto periodístico, El texto poético, El texto narrativo y ficcional. El cuento y la novela, Textos epistolares*”.

Si bien estos manuales tienen una estructuración bastante asistemática y difícil de seguir, dentro de cada módulo es posible encontrar secciones constantes y variables. *Lectura, ¡A “tejer” textos!, ¡A “destejer” textos!* y una sección sin nombre relacionada a contenidos gramaticales y normativos, se reiteran en los tres años. En octavo y noveno año, aparecen nuevas secciones. En octavo, se observan *Y ahora... ¡Contame un cuento!* y *La hora de la poesía*, las cuales desaparecen en noveno para dar lugar a la sección *Vinculando textos. Palabras que hacen volar la imaginación*. En este año, también hay un módulo destinado a la historia y evolución de la lengua española.

En relación a la organización, a diferencia de las otras editoriales, las secciones identificadas no ocupan un lugar fijo en cada módulo, sino que están localizadas sin un orden estable. Los módulos comienzan presentando una *tipología textual* o un *género* (o una tipología textual presentada como género) que generalmente no se mantiene a lo largo del capítulo, sino que se va abriendo hacia otros *tipos de textos* y *géneros*. Lo único que permanece constante es una línea temática (el fútbol; los crímenes, la tecnología). Es muy común que, incluso, se termine haciendo escribir a los alumnos otra cosa diferente a la planteada en la carátula del módulo. Las actividades y temas tienden a dispersarse, a diseminarse: no resultan claramente organizadas en torno a un eje.

La sección *Lectura*, tal como su nombre lo indica, ofrece textos pertenecientes al género que domina el módulo. Sin embargo, éste no es el único espacio donde hay textos, sino que éstos también están dispersos a lo largo de cada módulo para sostener actividades de producción de escritura, y no siempre comparten el género con el texto de la *Lectura*. Posteriormente a la lectura del texto en cuestión, se observan actividades de comprensión que no siempre reciben el nombre de A “*destejer*” *textos*, sino que muchas veces se presentan sin un título que las englobe. Esta serie de actividades de comprensión muestran un formato que suele reiterarse con cada texto leído. Sobre todo en séptimo y octavo año, no hay casi reflexión sobre los efectos de sentido. La escritura en relación a las actividades de comprensión está asociada a responder preguntas de contenido; seleccionar y clasificar clases de palabras; reconocer recursos de cohesión; hacer familias de palabras; reconocer el texto, trama, función del lenguaje, reconocimiento de *secuencia* (en el caso de los textos narrativos) o *tipo de estructura* (en el caso de los expositivos). Estas actividades (tanto las que no tienen nombre como las pertenecientes a A “*destejer*” *textos*) por lo general toman una forma de mera reproducción y transcripción, pues no suelen estar vinculadas a la producción de sentido, sino que más bien se trata de aplicar algún conocimiento al texto, sin ir más allá del reconocimiento y análisis.

En relación a las consignas de escritura, éstas se pueden organizar en dos grupos: uno encabezado por la sección A “*tejer*” *textos* y otras que se encuentran sueltas, sin un título o sección englobante. Lo que diferencia a ambos grupos es que las consignas de escritura de A “*tejer*” *textos* suelen ser más detalladas y están específicamente orientadas a escribir textos completos. En ocasiones, aluden al proceso de escritura en alguna de sus etapas, sin embargo, se encontraron excepcionales casos de una *planificación* y *revisión* puntillosas y exhaustivas (dos o tres actividades en los tres manuales). Asimismo, se observa mucho trabajo de transformación genérica (convertir un texto perteneciente a un género en otro: del cuento a la noticia, por ejemplo) y suelen aparecer recuadros que acompañan las actividades de escritura, encargados de explicar “*cómo describir*”, “*cómo revisar*”, “*como escribir un cuento*”. Muchas veces, los temas de escritura aluden a cuestiones personales o subjetivas del alumno, lo cual podría interpretarse como una manera de facilitar el trabajo de la búsqueda de contenido. Otras consignas de escritura muy frecuentes, si bien no se encuentran bajo un nombre específico (como A “*tejer*”

textos), proponen la escritura de unidades completas (textos) referenciales y sin demasiada explicitación del contexto o la *situación retórica*, ni alusiones al proceso de escritura. Algunas de estas actividades de escritura son propuestas luego del trabajo y la introducción de algún tema teórico.

En la sección *Y ahora... ¡Contame un cuento!*, se presentan uno o más cuentos relacionados temáticamente con los textos ya leídos pertenecientes al género que se trabaje en el módulo. Luego, se formulan actividades de comprensión variadas (contenido, estructura, recursos discursivos, gramática en relación al cuento leído). *La hora de la poesía* parece tener la finalidad de presentar diversos (sub)géneros poéticos como la canción, los romances, las coplas, las rimas. Éstos se relacionan temáticamente con los textos trabajados en el módulo y, a partir de ellos, suele aparecer una consigna de escritura *¡A “tejer” textos!* Nuevamente, la sección de noveno año, *Vinculando textos...*, presenta textos pertenecientes a diversos géneros que comparten la temática de los textos trabajados en el módulo.

Por último, está la sección “innombrada” de *gramática y normativa* (ejercitación relacionada con *ortografía, gramática, recursos de cohesión y sintaxis*). El adjetivo “innombrada” hace alusión al hecho de que no tiene un título específico o una sección que las organice, sino que los contenidos gramaticales y normativos se encuentran diseminados. Se trabajan diversos contenidos y, generalmente, prima un tratamiento autónomo de ambos campos: lo común es mantener desvinculados los diversos contenidos gramaticales con respecto a los textos leídos y trabajados. Se trata de consignas dispersas a lo largo de cada capítulo, que proponen actividades de completado, reconocimiento y análisis. En algunas ocasiones, se acude a textos cortos hechos o formulados a propósito del contenido en cuestión, pero generalmente se trabaja con niveles de palabras, fragmentos y oraciones.

A manera de síntesis, podría decirse que no parece existir una contextualización muy detallada de las actividades de escritura. Generalmente, se da bastante libertad a los alumnos en relación a cómo escribir (si bien, no tanto respecto al qué). Respecto a las actividades de comprensión, no se observa demasiada reflexión en torno a los efectos de sentido²¹. Se proponen muchas consignas que trabajan sobre la base de fragmentos y textos muy cortos y sueltos, sobre todo cuando se abordan cuestiones gramaticales, ortográficas y

²¹ Al menos en séptimo y octavo año; en noveno sí hay mayor trabajo sobre esto.

de *recursos de cohesión*. Con estos contenidos, también suelen primar las actividades de completado y formulación de definiciones. En séptimo, hay mucha actividad a nivel de palabra y en noveno, más trabajo de escritura de la opinión y valoración propia.

3.1.2. Santillana

Los manuales de esta editorial se titulan *Lengua (I, II, III). Prácticas del lenguaje*. Los tres ejemplares se organizan en nueve capítulos (a diferencia de *Comunicarte*, en el cual cada manual tiene un número diferente de módulos) y cada uno de estos capítulos posee una misma organización interna que se mantiene a lo largo de los tres años.

Los *géneros discursivos* son el eje organizador: cada capítulo gira en torno a un género literario específico. Sin embargo, el título de cada capítulo no da cuenta de forma explícita de qué género se trata, sino que se apela a expresiones sin terminología conceptual: *La realidad se vuelve cuento, ¿De qué nos reímos?, La tradición cuenta, Los poetas tienen la palabra*. Las secciones o submódulos que forman cada capítulo y que figuran en el índice son las siguientes: *Lecturas* (géneros literarios); *Actividades de comprensión*; *Herramientas de análisis*; *Pretextos para escribir*; *Textos y técnicas de estudio*; *Gramática y normativa de uso*; *Opinar para participar* (géneros no literarios); *Autoevaluación*. Asimismo, cada ejemplar cuenta con un *Paradigma verbal*, una *Antología literaria* y *Fichas de lectura de la Antología*.

Además de las secciones nombradas, cada capítulo abre con una serie de preguntas y actividades de carácter introductorio. Se trata de actividades variadas (desde la reflexión oral hasta la escritura de textos o fragmentos de textos) cuya finalidad sería promover una primera mirada o una aproximación inicial al tema (es decir, al género literario en cuestión), pero sin la intervención de elementos teóricos o conceptuales, sino intentando apelar a saberes y conocimientos previos de los alumnos. Estas consignas se aproximan al tema del módulo de una manera muy general e indirecta. Generalmente, intervienen fotos y dibujos, y no parece haber un concepto por aprender, sino más bien la recuperación de saberes a través de una modalidad lúdica. Siempre comienza con la cita de algún autor célebre y relacionada con el género o subgénero literario particular que vaya a estudiarse o alguna de sus características.

A continuación, se describirá cada una de las secciones de manera más detallada.

Las *Actividades de comprensión* están formadas por una serie de preguntas posteriores a la lectura de un texto ficcional perteneciente al género literario que da nombre al módulo. Se relacionan con la comprensión del contenido, para lo cual se retoman, generalmente, cuestiones como *el marco, los personajes, los hechos y acontecimientos principales*, y se procede a la reconstrucción del contenido y del texto en general. En estas preguntas, se hace uso de diversos recursos y conceptos lingüísticos que son puestos al servicio de la comprensión. En ocasiones, se apela a la opinión personal del sujeto o a que reformule ciertas partes del texto, para asegurar la comprensión. Hay varias actividades que no son de escritura, sino que están dirigidas a optar por afirmaciones propuestas por el manual (*multiple choice*). Estas actividades se proponen guiar la lectura y la interpretación del texto sin llegar a forzar la lectura o a pedir la reproducción de definiciones dadas previamente. También se incluyen datos biográficos sobre el autor y un glosario –de extensión variable– con palabras que aparecen en el texto y que pueden presentar problemas para los alumnos, quienes probablemente las desconozcan.

Las *Herramientas de análisis* forman un apartado con dos grandes partes. En la primera, se aborda un tema gramatical (*sinónimos, familia de palabras, formación de palabras, hiperónimos e hipónimos*, etc.) sobre todo mediante actividades de nivel léxico y oracional. Las definiciones teóricas otorgadas proponen reflexiones acerca del valor y el sentido éstas en relación al texto. La segunda parte se encarga de dar definiciones acerca del género o subgénero literario trabajado: sus características generales y otros temas relacionados con éste (*marco, los personajes, el conflicto, los núcleos*).

En relación a la primera parte, el abordaje gramatical, es posible destacar tres elementos:

-Las definiciones se brindan posteriormente a un trabajo práctico previo de manipulación que no apela a demasiada terminología teórica. De esta manera, se opera de una forma muy distinta a *Comunicarte*, cuyas autoras brindan primero la definición y posteriormente formulan preguntas en formas tales que el alumno no tiene más opción que reproducir esas mismas definiciones sin demasiada libertad de creación.

-Los títulos nunca dejan ver explícitamente el contenido que se trabajará: primero se da un nombre más bien implícito o metafórico y después el nombre técnico. Por ejemplo: “*Lazos*

de familia” (*familia de palabras*); “*Mundos enfrentados*” (*antónimos*); “*Lo mismo, con otras palabras*” (*sinónimos*).

-Estos temas gramaticales generalmente se ven en relación al texto, sobre todo en relación a su comprensión.

La sección *Pretextos para escribir* propone actividades de escritura de textos completos. Hay una fuerte focalización en el proceso de *planificación* (del contenido y, en menor medida, de la estructura) y en las actividades previas a la *textualización*. El puntapié para pensar el texto y la escritura asume diversas formas. De esta manera, es posible encontrar el fragmento de algún texto, un dibujo, una historieta, una foto, la imagen de un cuadro, etc. Luego, se apela a preguntas de contenido o a pautas que puedan ser productivas a la hora de generar contenido para escribir el propio texto (pensar los personajes, el narrador, el marco, ciertas características que el escrito puede tener y que pueden guiar la escritura). Sin embargo, la *revisión* está casi ausente y la *situación retórica*, escasamente definida o directamente omitida: el *destinatario* y la *finalidad* del texto a escribir, así como la circulación, están prácticamente desdibujadas o ausentes. Se plantea la actividad de escribir un texto que, al parecer, no será leído por nadie más que el docente.

Los *Textos y técnicas de estudio* conforman un apartado relacionado con textos no ficcionales. En su mayoría, mantienen una relación temática con algunos de los temas trabajados (por ejemplo, en la misma sección en la cual se estudia el cuento policial, se trabaja un texto expositivo relacionado con las huellas dactilares y la detección de crímenes a partir de éstas). Se abre con una breve introducción del tema que será estudiado (qué género es, finalidades, características, etc.). Posteriormente, se ofrece un texto que se adecua a dicha descripción y, a continuación, actividades de comprensión y escritura relacionadas con alguna particularidad o característica específica del (sub)género y/o del texto específico. A través del trabajo con este texto, se busca sobre todo poner en práctica y aprender técnicas de estudio (resumen, expansiones textuales, descripciones, esquemas, palabras claves, recursos explicativos, etc.).

La sección *Gramática y normativa de uso* propone una reflexión sobre *sintaxis*, contenidos de la *gramática textual*, las *clases de palabras* y *normativa ortográfica*. La modalidad es mixta: primero actividades y después definiciones, o viceversa. La relación de las actividades con el texto de las *Lecturas* es escasa o nula.

En *Opinar para participar*, se observan actividades de elaboración y explicitación de la propia opinión en relación a diferentes temas. También hay un amplio uso de imágenes como disparador de la reflexión. Se acude a géneros no ficcionales: crónicas, afiches, propagandas. Es alto el trabajo sobre la opinión, si bien no se observan demasiadas pautas de *planificación* y *textualización*. Asimismo, no queda demasiado explicitado si se trata de actividades orales o escritas.

La denominada *Autoevaluación* presenta actividades de repaso de los distintos temas abordados en la unidad. Generalmente, son actividades de escritura de fragmentos y/o de continuación de textos más o menos breves, siempre con la finalidad de aplicar algún contenido recientemente aprendido. Esta sección cuenta con un cuadro titulado “*Pienso y me evalúo*”. En éste, se proporciona una serie de opciones que, al ser seleccionadas por el alumno, lo ubicarían en alguno de los tres *niveles de comprensión* de los contenidos y procedimientos trabajados (niveles formulados y propuestos por las autoras de los manuales): “*Necesito dar un paso más*”; “*Bastante bien*” y “*¡Mucho mejor!*”

Al final de cada manual, se encuentra la *Antología*, una sección con cuentos breves y pertenecientes a los diversos géneros literarios trabajados a lo largo de cada libro. Luego de ésta, hay una serie de actividades relacionadas con cada uno de los cuentos, las cuales se orientan a la obtención de información, la comprensión global, la elaboración de una interpretación, la reflexión sobre el contenido, la reflexión sobre la forma y a un taller de escritura. A excepción del último, el resto son preguntas a responder sin un formato particular. Las propuestas del taller de escritura, sin embargo y a pesar de focalizarse en un texto particular y en el proceso de escritura, carecen de reflexión sobre el proceso de escribir. Simplemente, proponen un tema y un par de pautas para llevar a cabo la actividad. A veces, ni siquiera hay pautas de *planificación*. La *situación retórica* está ausente o muy simplificada, por lo que no sirve como ayuda a la hora de escribir.

En líneas generales, los manuales de la línea *Santillana* muestran una propuesta de planificación textual más completa y diversa que *Comunicarte*. Se observa un fuerte trabajo sobre las fuentes y la memoria, y las imágenes cumplen una función muy importante. Sin embargo, permanece muy descuidada la *revisión*. Asimismo, pareciera haber una relación aparentemente más productiva (en relación a *Comunicarte*) entre la gramática y la comprensión y la producción textual. Cada unidad, asimismo, tiene un eje y los contenidos

forman un todo coherente: es posible identificar una línea, no perderse. Por otro lado, la manera de encarar los temas es muy diferente, puesto que no se da primero el tema teórico y después actividades de reproducción, sino más bien al revés: las actividades de comprensión son anteriores a las definiciones teóricas. Resulta interesante destacar que, generalmente, las consignas piden explicar con las propias palabras y justificar las respuestas con partes de los textos leídos. A diferencia de *Comunicarte*, son comunes los pedidos de justificación y de reflexión sobre los efectos de sentido, y la puesta en juego de la propia opinión y conocimiento.

3.1.3. Estrada

Los ejemplares pertenecientes a esta editorial se titulan *Lengua. Literatura* (con una diferencia en el tamaño de la letra, lo cual hablaría de un énfasis mayor en la lengua que en la literatura). En la primera página de cada uno de los libros, la introductoria, aparecen cinco puntos: *Lectura y abordaje de obras literarias; Comprensión, análisis y producción de textos; Desarrollos prácticos de contenidos gramaticales y Antología literaria*. A excepción de séptimo año, los libros constan de diez capítulos. Nuevamente, el eje son los géneros literarios, que en esta línea editorial titulan los capítulos de una manera explícita: “*El cuento realista, La novela policial, El teatro*”, etc. El índice permite visualizar seis secciones generales o básicas presentes en cada capítulo y en los manuales pertenecientes a los tres años. Sin embargo, dentro de cada una de estas secciones es posible identificar “sub secciones” que se reiteran a lo largo de los capítulos y manuales.

Las seis secciones se denominan *Lecturas, Comprensión del texto, Sobre los textos, Sobre la lengua, Trabajo práctico y Otros textos*. Asimismo, cada tres capítulos, se encuentra una sección llamada *Actividades de integración*. Al final de cada libro, está el *Paradigma de la conjugación regular*, hay una sección de *Normativa* y una *Antología literaria*. A diferencia de las dos editoriales anteriores, *Estrada* presenta una introducción a los capítulos al comienzo y un breve curriculum vitae de las autoras al final. La introducción, ubicada a continuación del índice y cuyo subtítulo es “*Para aprovechar este libro*”, describe y justifica cada uno de las secciones y sub secciones de los capítulos. El curriculum vitae de las autoras, por su parte, funcionaría como una manera de legitimar el proceso de selección de los contenidos y las metodologías formuladas.

La sección *Lecturas*, de acuerdo a las palabras del mismo manual,

“tiene como objetivo formar lectores curiosos e interesados y, a la vez, dar a los alumnos las bases de una cultura literaria que pueda enriquecerse en el futuro. Incluye textos pertenecientes a los tres géneros tradicionales: narrativa, poesía y teatro. Los criterios adoptados para la selección fueron la calidad literaria de las obras, la representatividad de los autores, la variedad de estilos y géneros, y los intereses propios de los alumnos del tercer ciclo del EGB”.

En esta sección, se observa un breve texto que describe las características del género que se comienza a trabajar, unas *Claves para leer*, información sobre el autor y una subsección llamada *Vocabulario*.

Las *Claves para leer* junto al breve texto descriptivo y el recuadro con datos sobre el autor permitirían contextualizar la lectura y brindar a los alumnos información sobre el texto en cuestión. La subsección *Vocabulario* propone actividades sobre el léxico del texto leído. Según el manual,

“además de constituir una primera etapa en el proceso de comprensión, esta sección busca promover el uso y la reflexión sobre cuestiones léxicas: sinonimia, familias de palabras, uso del lenguaje connotativo, juegos de sentido entre lo dicho y lo no dicho, etc”.

Se trata de una sección que asocia la comprensión del texto con el trabajo a nivel de palabra. A veces, las actividades apuntan a una mejor comprensión textual, pero en ocasiones el texto se transforma en una excusa para trabajar cuestiones léxicas. Las preguntas y consignas de *Vocabulario* nunca implican la producción de un texto, sino que se trata más bien de actividades a nivel de palabra y expresiones que figuran en el texto, con la intención de promover la comprensión a través de un trabajo a nivel léxico y morfológico. Los tipos de actividades son: buscar palabras en una enciclopedia; buscar y comparar significados de distintas palabras del texto y decidir la acepción según el contexto; trabajo con *familia de palabras*, *campo de significado*, *clase de palabras*, etc.

La segunda sección, *Comprensión del texto*, está formada por preguntas de comprensión, actividades de tipo *multiple choice* y propuestas para que los alumnos realicen inferencias de distinto tipo en relación al texto. A los costados de las páginas, hay recuadros con definiciones teóricas relacionadas con las particularidades de los géneros trabajados y del texto particular leído. Las preguntas de comprensión incluyen estos conceptos y nociones presentadas y los ponen en relación al texto trabajado. En esta sección, siempre hay un cuadro de *Producción* que, por lo general, retoma algo del texto

leído (una situación, un personaje, un hecho) y lo plantea en una nueva situación o marco, proponiendo una actividad de escritura que mantiene, de alguna manera, una relación indirecta con el texto leído. En otras palabras, a través de algún elemento temático o de contenido del texto leído, se pide escribir un texto que tiene una relación bastante indirecta con la historia y cuyas características estructurales y discursivas no siempre están claramente definidas.

Sobre los textos es una sección donde aparecen definiciones y nociones relacionadas con los textos leídos, pero no en tanto este texto particular trabajado, sino más bien en tanto *tipo de texto (estructuras textuales)* y *género* a los cuales pertenece. Así, se presentan conceptos relacionados con cuestiones estructurales (“*la narración*”) y discursivas (“*los epítetos en los poemas épicos*”). Las actividades concluyen siempre con una consigna de producción escrita que incorpora los relevos del análisis, al igual que la sección anterior. Esta actividad de cierre de producción escrita suele plantear una situación (*personajes, macroestructura, marco*, etc.) a veces más general y abstracta y otras veces más concreta y detallada, a partir de la cual se pide escribir un texto que posea alguno de los elementos trabajados en esta sección (*tipos de estructura; tipos de recursos propios del género*, etc.).

En la sección *Sobre la lengua*, se trabajan cuestiones lingüísticas como *la formación de palabras, las categorías sintácticas*, etc. A veces, se las pone en relación a un *tipo de texto* o a un *género* particular (“*Los conectores en las notas enciclopédicas*”). A veces, los ejercicios tienen relación con el texto leído y, en ocasiones, no sucede ni una cosa ni la otra: sólo se piden actividades de aplicación independientes del texto leído y de algún otro tipo de texto. Suele brindar fragmentos de textos para trabajar estos conceptos. Las actividades de esta sección son de aplicación y siempre tiene una actividad de producción textual final. Para la escritura de este texto, se propone un tema y algunos detalles, y se pide el uso de los conceptos y nociones trabajadas en la sección (es decir, su aplicación en la escritura de un texto que no tiene relación con el leído al principio, y que tiene un tema definido y detallado a partir de la propia consigna).

En la sección *Trabajo práctico*, se propone un texto diferente, pero perteneciente al mismo género del texto ya leído en la sección *Lecturas*. A partir de este nuevo texto, se formulan actividades de comprensión, y algunas que proponen la aplicación y el uso de nociones estudiadas en las secciones *Sobre la lengua* y *Sobre los textos*. En ocasiones, se

plantean actividades de comparación entre este texto y el ya trabajado. Se finaliza con un trabajo de producción de un texto del mismo género y tipo que los trabajados.

Por último, la sección *Otros textos* propone textos no ficcionales (*texto explicativo, biografía, exposición oral, comentario crítico, debate*, etc.) cuyo tema está relacionado con el previamente trabajado desde la ficción en las secciones anteriores. Se proponen actividades de comprensión de la estructura y de las palabras y expresiones de este texto. Se observa un trabajo con las acciones, los núcleos de contenido, las relaciones entre los hechos, y actividades teóricas relacionadas con el género en cuestión (recursos discursivos, usos de verbos, conectores, etc). Hay una propuesta de producción textual (ficcional o no ficcional) que acude a algunos de los temas vistos en los textos leídos. A veces, el texto que se pide suele pertenecer al género literario trabajado en la sección.

Como se dijo, cada tres unidades hay una sección de *Actividades de integración* que retoma los contenidos de los capítulos trabajados, con la intención de –según el propio manual- “*facilitar la sistematización de los temas estudiados*”.

La sección de *Normativa* incluye contenidos de normativa gramatical y ortográfica. Las actividades suelen partir de errores y dificultades frecuentes y, por medio de juegos, crucigramas, problemas de ingenio, se estimula el reconocimiento del problema y la deducción de puntuación, del uso de *modos y tiempos verbales, concordancia, tildación y ortografía*, entre otros temas. En relación a la *Antología literaria*, se encuentra formada por lo que las autoras del manual consideran “*obras clásicas y contemporáneas, de autores consagrados y anónimos, de los tres géneros literarios ya leídos en los capítulos*”.

Entre las consideraciones generales de esta línea editorial, puede decirse que casi todas las secciones incluyen una actividad de producción como cierre, las cuales proponen recuperar conceptos y elementos estudiados en cada uno de los módulos. Sin embargo, cabe aclarar que, si bien la palabra utilizada por los manuales es “*producción*” (con lo cual se alude a un proceso), no siempre la formulación de estas consignas hacen ingresar las etapas del proceso ni la *situación retórica* que lo enmarca y le da sentido. Es decir que las consignas no siempre responden a una noción procesual de la escritura.

3.1.4. Cuadro comparativo entre las tres líneas editoriales: capítulos y secciones

COMUNICARTE: <i>Aprendamos Lengua</i>	SANTILLANA: <i>Lengua. Prácticas del lenguaje</i>	ESTRADA: <i>Lengua. Literatura</i>
<p><i>Capítulos:</i> entre siete y ocho</p> <p><i>Secciones comunes:</i> 1.Lecturas (géneros literarios) 2.A tejer textos 3.A destejer textos 4.Contenidos de normativa y de gramática</p> <p><i>Secciones especiales:</i> Octavo año: -Y ahora...¡Contame un cuento! -La hora de la poesía Noveno año: -Vinculando textos. Palabras que hacen volar la imaginación -Historia y evolución de la lengua española</p>	<p><i>Capítulos:</i> nueve por ejemplar</p> <p><i>Secciones comunes:</i> 1.Actividades introductorias 2.Lecturas (géneros literarios) 2.a. Autor 2.b. Glosario 3.Actividades de comprensión 4.Herramientas de análisis 4.a. Abordaje gramatical 4.b. Abordaje discursivo 5.Pretextos para escribir 6.Textos y técnicas de estudio 7.Gramática y normativa de uso 8.Opinar para participar (géneros no literarios) 9.Autoevaluación 9.a. Pienso y me evalúo</p> <p><i>Anexos:</i> -Paradigma verbal -Antología literaria -Fichas de lectura de la Antología: Obtención de la información; Comprensión global; Elaboración de una interpretación; Reflexión sobre el contenido; Reflexión sobre la forma; Taller de escritura</p>	<p><i>Capítulos:</i> entre nueve y diez</p> <p><i>Secciones comunes:</i> -Introducción: Los capítulos 1.Lecturas (géneros literarios) 1.a. Descripción teórica y Claves para leer 1.b. Datos del autor o de la autora 1.c. Vocabulario 2. Comprensión del texto: 2.a. Datos teóricos 2.b. Producción 3. Sobre los textos 3.a. Datos teóricos 3.b. Producción 4. Sobre la lengua 4.a. Datos teóricos 4.b. Producción 5. Trabajo práctico 6. Otros textos (géneros no literarios) 7. Actividades de integración</p> <p><i>Anexos:</i> -Paradigma de la conjugación regular -Normativa -Antología literaria -Las autoras</p>

3.1.5. A manera de síntesis: algunas características compartidas por las tres editoriales

Con la intención de plantear un panorama general de los nueve manuales consultados y de las tres líneas editoriales seleccionadas, se presentará un breve repaso sobre algunas cuestiones observadas, a manera de resumen y para facilitar la apreciación.

-Ejes: Las nociones de *texto* y de *género* (nociones discursivas y estructurales) resultan estructuradoras de los capítulos: los contenidos y las actividades se organizan en torno a éstas, si bien en ocasiones *texto* y *género* aparecen indistintamente mezclados en una misma clasificación (*Comunicarte*). Generalmente, los *géneros literarios* “bautizan” cada capítulo (implícita o explícitamente), mientras que los *géneros no literarios* aparecen

focalizados dentro de alguna sección especial dentro de cada capítulo. Sólo *Comunicarte* centra algunos de sus módulos en géneros no ficcionales.

-¿Escribir o discutir oralmente?: Son muchas las consignas a partir de cuya formulación no resulta posible afirmar si se trata de actividades de índole oral o escrita, con lo cual puede pensarse que no se respeta demasiado la *especificidad* de la escritura, ya que no es lo mismo explicar o justificar oralmente que hacerlo de manera escrita, mediante un texto que requiere de un tiempo y de una consigna que guíe el proceso a partir de una mayor cantidad de detalles.

-Actividad de escritura: el *proceso de producción* de escritura no es tomado en su real dimensión casi por ninguna línea editorial. Con diferencias en el énfasis y en el grado de detalle, las tres líneas destacan la *planificación*, la cual es propuesta a través de diversos medios o estrategias (fotos, dibujos, lecturas, textos). Cabe destacar, sin embargo, que ésta no es aludida en todas las consignas de escritura de textos y que se centra sobre todo en el contenido (facilitar la generación y búsqueda de contenido) y no tanto en la estructuración. Asimismo, se observa una fuerte ausencia de actividades de *revisión*, tendientes a una revisión superficial, y una escasa o casi nula referencia a una posible *audiencia/lectores* y a la circulación de lo producido. Esto tiende a volver artificiales las actividades de escritura y la representación de la escritura en sí. Prevalecen consignas de escritura de textos ficcionales y narrativos.

-Actividades de comprensión: hay múltiples actividades que focalizan en diversos aspectos de la comprensión (comprensión de diversas dimensiones del texto leído). Sin embargo, se observan diversos grados de complejidad en las consignas planteadas, pues no todas implican una comprensión igualmente profunda. Asimismo, en el caso de *Comunicarte*, se plantean consignas de comprensión mezcladas y que piden sólo la reproducción de palabras, expresiones, verbos, etc. y que, incluso, resultan muy similares y reiterativas de un texto a otro.

-La gramática: se observan actividades que proponen una mirada más autónoma de la gramática (practicar gramática sin vinculación con una unidad mayor, como el *texto*) y otras que ponen a la gramática en función de –sobre todo– la comprensión y el sentido.

-Normativa y antologías: dos elementos reiterados en dos de las tres líneas editoriales. Esto podría hablar de una tendencia a considerar los contenidos relacionados con la normativa

como un conocimiento que requiere de un espacio especial y de carácter anexo, con sus propias actividades y consignas. La antología, por su parte, hablaría de un interés por ampliar las lecturas o completarlas con ejemplares de los *géneros* y *subgéneros* trabajados.

-Modalidades de relación teoría-práctica: se puede hablar de dos grandes modalidades que caracterizan sobre todo a las consignas de aplicación de nociones teóricas. La primera modalidad es partir de la explicación teórica para luego plantear preguntas y actividades que pongan en uso –más o menos automáticamente- dicha noción. La otra es partir de la manipulación del saber ya adquirido del sujeto para, desde ahí, ir hacia la teoría (construcción del nuevo conocimiento). La presentación de los conceptos teóricos pueden estar, entonces, antes o después de las consignas de escritura propiamente dicha, y presentados de manera directa (ocupando un lugar central en la página) o indirecta (a través de pequeños cuadros localizados en los costados de la página).

Es destacable la profusión y diversidad de cuestiones que cada línea plantea de manera diferente y que hace particularmente interesante el trabajo, ya que impulsa a ir hacia lo no dicho para interpretar representaciones profundas y desarrollar al máximo el trabajo interpretativo de los supuestos.

3.2. Cuadro y clasificaciones

Una vez leídos los manuales y seleccionadas las consignas, se trabajó en la confección de un cuadro que pudiese exponer de manera clara una clasificación posible de las actividades didácticas. Este cuadro fue el resultado de diversas acciones y decisiones que implicaron reiterados acercamientos tanto a los manuales como a la teoría, con la intención de cruzar las lecturas de los libros de texto con determinados conceptos y categorías teóricas que resultaron productivos para la elaboración y fundamentación del cuadro y las clasificaciones.

A partir de una lectura exploratoria de los manuales pertenecientes a la línea editorial *Comunicarte*, se esbozó la base del cuadro original, con la intención de lograr una primera clasificación de las consignas didácticas. Para ello, se seleccionaron sólo aquellas consignas que involucraran a la escritura en todas sus posibles funciones. Posteriormente, a medida que se fueron trabajando las otras dos editoriales, el cuadro se amplió y la

taxonomización se completó paulatinamente con detalles y subclasificaciones que enriquecieron y complejizaron aquel primer esbozo. En otras palabras, el acercamiento a las diversas editoriales mostró elementos, actividades y tipologías que necesitaron, para ser adecuadamente contempladas, una reelaboración del cuadro original. Este proceso de reelaboración se mantuvo hasta el final, pues la intención era lograr un panorama lo más completo y detallado posible de todas aquellas consignas que tuvieran a la escritura en su foco.

Asimismo, el trabajo de construcción se complementó con continuas y diversas aproximaciones teóricas que dieron sustento al cuadro, brindaron terminologías y permitieron explicar con fundamento las diferencias entre las diversas tipologías de actividades. De esta manera, la teoría estuvo presente de múltiples maneras (directa e indirectamente, explícita e implícitamente), por lo cual, si bien se trató de una taxonomía construida a partir de lo observado en los manuales, no permaneció desligada de la teoría, sino que mantuvo (mantiene) con ésta una estrecha relación y retroalimentación. El modelo de escritura propuesto por Flower y Hayes, algunas consideraciones de Scardamalia y Bereiter, elementos y clasificaciones tomadas de divulgadoras como Alvarado, Finocchio y Milian y Camps, formaron parte del entramado teórico que proporcionó herramientas de análisis y organización, y otorgaron una serie de conceptos que ayudaron a detallar mejor las características e implicancias de la clasificación. A manera de ejemplo, Finocchio (2009) realiza una clasificación de las “*consignas para proponer prácticas de escritura*” mediante la cual, además de caracterizar diferentes clases de consignas, establece grados de complejidad cognitiva para cada una de ellas. Esto resultó particularmente interesante para cruzar con la clasificación elaborada en este trabajo, enriquecerla y explicarla.

Cuando se realizó la lectura del grupo *Comunicarte*, se hicieron visibles algunas cuestiones que fueron la base para construir el cuadro. La principal fue la observación de que los manuales presentaban dos grandes usos de la escritura, que inicialmente se denominaron *función instrumental* y *función autónoma y genuina*. La *función instrumental* se refería a un numeroso grupo de actividades que proponen la utilización de la escritura para algo más y diferente al proceso de escritura propiamente dicho o a su producto: se escribe para reproducir contenidos, aplicar nuevos conocimientos, analizar oraciones, responder preguntas de contenido, completar definiciones y cuadros. Por el contrario, la

función autónoma aludía a consignas que tenían como fin –de alguna manera- la escritura misma, la reflexión sobre sus procesos o la elaboración de productos con una *superestructura* específica o un *género discursivo* determinado (si bien muchas veces esto no era explicitado mediante términos teóricos, sino más bien indirectamente: “*escribir un relato, escribir una historia*”).

Posteriormente, se retomó las consignas pertenecientes a la “*función instrumental*” para realizar sobre ellas una nueva división sobre la base de la siguiente pregunta: ¿se utiliza la escritura para practicar algún contenido teórico, o bien para ponerla al servicio de la comprensión? Esto último acabó por conformar un grupo distinto e independiente.

Finalmente, a partir de la inicial división general en dos grupos, se decidió que era necesaria una categoría más que fuera intermedia a ambas, pues no siempre que se proponía una actividad de escritura de textos completos se aludía al proceso de composición (ya sea a sus subprocesos, la *situación retórica*, la recuperación y construcción de contenido, etc.). De esta manera, se decidió elaborar un cuarto grupo de consignas en donde ingresarían aquéllas que, si bien piden la escritura de unidades de sentido, no aluden a la secuenciación del *proceso de escritura* ni a la *situación retórica*.

Antes de pasar a explicar la clasificación definitiva (capítulo cuatro), se ofrecerá un cuadro comparativo entre la clasificación inicial y la definitiva:

CUADRO INICIAL	CUADRO DEFINITIVO
1. Escritura con función instrumental: 1.a. para practicar un conocimiento teórico	1. Actividades que proponen la escritura como ejercitación o aplicación de reglas, conceptos y nociones previas
1.b. al servicio de la comprensión textual	2. Actividades de escritura aplicadas u orientadas a la comprensión de un texto
2. Escritura con función autónoma: 2.a. sin alusión al proceso de escritura ni a la situación retórica	3. Actividades de escritura autónoma sin orientaciones específicas en relación al proceso de producción escrita
2.b. con alusión al proceso de escritura y/o situación retórica	4. Actividades de escritura autónoma con orientación específica del proceso de producción escrita

CAPÍTULO 4

ESTUDIO DE CAMPO

A partir de la propuesta metodológica presentada, se abordó el estudio del corpus conformado por los manuales pertenecientes a séptimo, octavo y noveno año de *Comunicarte*, *Santillana* y *Estrada* y se conformaron las siguientes categorías y subcategorías analíticas. Este trabajo permitió realizar de manera sistemática una tipología de las diversas actividades didácticas que requieren la puesta en práctica de la escritura por parte de los alumnos.

4.1. Grupos de actividades

4.1.1. *GRUPO 1: Actividades que proponen la escritura como ejercitación o aplicación de reglas, conceptos y nociones previas*

Son consignas en las cuales la escritura se aplica a tareas que no sólo son ajenas (ya que se trata de contenidos distintos a la escritura misma), sino también de bajo nivel cognitivo o que, al menos, implican operaciones cognitivas de menor complejidad que las necesarias para escribir un texto sobre un determinado tema y para una específica circunstancia o fin. En este apartado, ingresan actividades simples y bastantes mecánicas como aplicar una regla simple, reponer letras o palabras que faltan, completar o reproducir definiciones, escribir una regla ortográfica, reconocer determinado tipo de palabras.

Al ser actividades destinadas a ejercitar un contenido puntual, la escritura asume una *función instrumental*: se escribe en función de otra cosa diferente al proceso de escritura en sí y a su producto. Estos dos elementos no se constituyen en centro de interés o en objetos de enseñanza en sí mismos, sino en intermediarios para ejercitar algo más. De esta manera, la escritura resulta más bien una excusa para practicar o aplicar algún otro conocimiento cuyo entendimiento se quiere garantizar a través de estas actividades. Esto alude a la *función auxiliar y reguladora* de la escritura en la escuela: escribir el saber.

Este apartado, entonces, comprende todas aquellas actividades propuestas con la finalidad de ejercitar un contenido puntual (*reglas ortográficas, contenidos sintácticos, recursos de cohesión*). El producto resultante en sí es lo de menos, ya que la escritura,

como actividad y como producto, se vuelve una especie de pretexto. A partir de esto, se generó la idea de escritura (o de una de sus funciones) como *instrumento, auxiliar, medio*.

De esta manera, el fin principal es que el alumno pueda dar cuenta, por medio de un ejercicio de escritura, de la comprensión de un contenido puntual que ha sido previamente trabajado mediante términos teóricos. Una modalidad común (sobre todo en *Comunicarte*) es que las propias definiciones brinden las respuestas para las preguntas formuladas posteriormente: el alumno encuentra en ellas lo que se pide en las preguntas. Esto significa que es frecuente localizar la respuesta pedida en las mismas definiciones. Sin embargo, en ocasiones, se exige explicar estos conceptos con las propias palabras, lo cual conduce a reformular la definición dada. Otra forma adoptada posible es la de trabajar con el concepto primero desde los saberes del sujeto y sin terminología metalingüística, y después proponer definiciones teóricas más precisas.

Una característica propia de este primer grupo de actividades es que no le otorgan demasiada libertad de creación al alumno. En la mayoría, es posible identificar algo –un conocimiento, un concepto- que funciona claramente como parámetro de lo correcto, por lo cual el sujeto no tiene mucho para imaginar, crear o decidir, ya que hay una única respuesta correcta (con mayores o menores variantes, dependiendo, por ejemplo, de si se pide el uso de las propias palabras o no). Esto otorga a los ejercicios un carácter cerrado, del tipo formulario, pues no dan lugar a la iniciativa de quien escribe, sino que piden una reproducción un tanto mecánica a veces, y sobre cuya materialidad (el cómo está escrito) no se vuelve. Como ya se dijo, en este tipo de actividades, la escritura lleva a otra cosa, a un saber que está más allá de ella. Es interesante preguntarse qué implica que, en Lengua (al enseñar lengua), una gran parte de las consignas (casi la mayoría) ordene que se escriba sin reflexionar acerca de cómo se realiza esta actividad.

Puede decirse que las consignas de este grupo muestran una clara modalidad de escritura que se justifica sólo en el marco escolar de *responder-evaluar*. Su objetivo principal es la práctica, ejercitación y control de la apropiación o comprensión de determinados contenidos, y su exclusivo lector es el docente, que lee para controlar el grado de comprensión del alumno sobre el tema. En otras palabras, se trata de una *escritura plenamente escolar*. Asimismo, estas consignas no suponen un texto base, es decir que no están presentadas por considerar que permiten comprender mejor un texto determinado,

sino más bien para orientar un desarrollo conceptual en relación a al entendimiento de una noción teórica.

Los *niveles* involucrados por estas actividades son: *léxicos* (palabra), *morfológico* (formación de palabras), *sintácticos* (análisis y elaboración de oraciones) y *semánticos* (familia de palabras; significados de palabras).

En relación a este primer grupo, se observaron dos cuestiones puntuales, surgidas de las repetidas lecturas de los manuales. La primera cuestión se refiere a si los conocimientos que buscan ser aplicados son *explícitos* (si tienen un trabajo previo en el manual) o *supuestos* (no fueron abordados directa o explícitamente en el manual, sino que se los supone como conocidos o manejados por el alumno). De acuerdo a lo observado, la mayoría de las consignas proponen practicar un tema que por lo general es presentado primero teóricamente, a través de definiciones tanto brindadas por el manual como del tipo a completar (espacios en blanco para llenar con palabras que el propio manual otorga).

La segunda cuestión surgió fundamentalmente al leer los manuales pertenecientes a *Santillana*, y se refiere a las modalidades o tipos de aplicación. Se decidió llamar *aplicación directa* a aquellas actividades que piden la mera reproducción de alguna definición dada previamente por el propio manual. Las consignas *indirectas* son las que proponen cierta manipulación previa por parte del alumno, a partir de su conocimiento previo y sin intervención de conceptos o términos teóricos, que son proporcionados posteriormente por el manual, una vez realizadas estas primeras actividades en las que no intervienen nombres técnicos.

A continuación, se explica la subclasificación y las diferentes categorías del grupo.

4.1.1.a) Aplicar normativa. Se trata de consignas en las cuales la escritura se utiliza para realizar correcciones de índole ortográfico, vinculadas con la normativa del sistema lingüístico: *mayúsculas*, *reglas de acentuación*, *diptongo e hiato*, *clases de palabras* según el acento, *signos de puntuación*, entre otras. La modalidad es tanto a través de correcciones de textos y oraciones, como de completados de espacios en blanco. Lo que se aplicaría, en este caso, es el conocimiento acerca de distintas reglas (ortográficas, de acentuación, de puntuación) y sus diversos y respectivos usos. Estos conocimientos, por su parte, pueden estar explicitados previamente o no en el libro. Por lo general, aparecen explicados en

definiciones anteriores a los ejercicios propiamente dichos, por lo cual se trataría de una aplicación totalmente directa (leer la definición y aplicar, posteriormente, lo leído). En ocasiones, se suele pedir una breve justificación del porqué de los distintos usos (por qué se escribe con b; por qué la palabra necesita acento; etc.), lo cual significa aplicar la normativa y explicar dicha aplicación. Tipos de acciones formuladas: corregir, completar, agregar.

4.1.1.b) Aplicar concepto o noción teórica. Se trata de consignas que generalmente se ubican a continuación de la explicitación y presentación teórica de alguna noción de diverso tipo, y que tienen como principal (y hasta única) finalidad dar cuenta de haber entendido dicha noción. La aplicación de los conceptos recientemente presentados es una actividad muy común que hace un uso de la escritura destinado a demostrar comprensión (una vez leída la definición, ver si el alumno puede aplicarla con sentido y de manera correcta). Las actividades más comunes son: escribir oraciones; corregir textos, oraciones o fragmentos de textos ya escritos; escribir palabras o sintagmas sueltos o para utilizarlos en oraciones. En ocasiones, además de la aplicación del concepto en cuestión, se pide cuestiones como *originalidad*, generalmente sin un trabajo demasiado fuerte en este sentido (cómo lograr originalidad, con qué recursos), lo cual muestra una representación de la originalidad no tanto como resultado de un trabajo conciente y cognitivamente costoso, sino más bien como una capacidad innata que no es necesario incentivar.

Este segundo ítem, a su vez, se subdividió de acuerdo al campo teórico al que pertenece el concepto o la noción a aplicar:

-Gramaticales. Aplicar una categoría perteneciente al sistema gramatical en sus diversos niveles. Dentro de este grupo, se encuentran consignas que utilizan la escritura para dar cuenta de ejercicios como los siguientes: identificar y clasificar clases de palabras (*verbos, sustantivo, adjetivo, adverbio, preposiciones, pronombres*: accidentes y caracterización); formación de palabras (prefijación, sufijación, composición, distintos tipos de terminaciones), trabajo con relaciones de significado (*familia de palabras; sinónimos y diversas acepciones de las palabras*), transformación de palabras (*nominalizaciones* a partir de verbos; *adjetivos y adverbios* a partir de otro tipo de palabras). También se encuentra en este punto un trabajo a nivel de sintaxis (*tipo de oraciones; sujeto; predicado*;

modificadores del sujeto y del predicado; coordinación y subordinación: analizar sintácticamente; explicar conceptos; escribir modificadores; etc.).

-Textuales. Incluye consignas vinculadas a *tipologías, secuencias y superestructuras textuales*, y a nociones relacionadas con la *gramática del texto*. A pesar de ser nociones que necesariamente involucran un trabajo con textos, no se trata de actividades para escribir textos o fragmentos, sino que más bien focalizan en el uso de la escritura para responder preguntas puntuales acerca de diversas nociones relacionadas con este campo teórico. Entre estas consignas, se encuentran aquellas en relación a *tipos de textos*²² (caracterización y definición de la noción *texto* en general y de los distintos *tipos* en particular); *estructuras textuales* (identificar superestructuras y secuencias); *coherencia, recursos de cohesión, progresión temática, cohesión* (identificarlos, clasificarlos, justificar su presencia).

-Discursivas. Identificar y trabajar con nociones teóricas específicas de un determinado género o subgénero (como *métrica y rima*, en el caso de la *poesía*), *recursos literarios y estilísticos; narradores, actantes*.

-Sociolingüísticas. Ejercitar conceptos relacionados con la relación entre los usos del lenguaje y la sociedad. Es el caso de las nociones de *registro, dialecto, sociolecto, cronolecto (variedades lingüísticas), tono*. Aquí, ingresan consignas que piden dar cuenta de estas nociones a partir de breves textos, fragmentos y oraciones.

-Referidas a la historia de la lengua. Se trata de actividades relacionadas con la evolución de la lengua y sus distintos momentos históricos.

-Pragmáticas. Consignas que focalizan nociones vinculadas a contenidos de la pragmática, como la *comunicación, la superestructura conversacional, el circuito de la comunicación*.

-Para estudiar o repasar. Incluye consignas que tienen la intención de utilizar la escritura para construir y usar diversos recursos o estrategias de estudio y, de esta manera, re-escribir y aplicar conocimientos y contenidos abordados y estudiados en el manual. Se trata de consignas que buscan aplicar o usar una palabra para la elaboración y fijación de definiciones, conceptos teóricos, metalenguaje estudiado; elaboración de resúmenes, cuadros y esquemas sinópticos de estudio. Al respecto, puede acudir a los aportes de Finocchio, quien se refiere a las consignas de escritura que denomina *consignas para*

²² Cabe decir que, en los manuales, se observa cierta ambigüedad conceptual entre las nociones de tipos de texto y géneros y subgéneros.

recuperar lo estudiado, caracterizadas por solicitar que el alumno recupere cierta información y la codifique en “*textos de estudio*” (2009:10).

4.1.2. GRUPO 2: Actividades de escritura aplicadas u orientadas a la comprensión de un texto

A diferencia del grupo 1, los diversos tipos de actividades de este grupo están en relación a una *unidad textual* particular, literaria o no. El supuesto que subyace es que la realización de estas consignas redundaría en una mayor y mejor comprensión del texto en cuestión. En otras palabras, se parte de una unidad textual y se propone una serie de actividades que promoverían su comprensión. Por lo general, éstas se ubican con posterioridad a la lectura de tipos de textos diversos pertenecientes a diferentes géneros y subgéneros. En las tres líneas editoriales, la mayoría de estas preguntas están orientadas a asegurar cierta base en la interpretación, comprensión y lectura del texto.

Sin embargo, una vez que se abordaron las líneas editoriales *Estrada* y *Santillana*, surgió la necesidad de realizar una distinción entre los tipos de actividades de comprensión observadas. Por un lado, se identificaron aquéllas que plantean una vuelta al texto sólo para reconocer categorías o conceptos, pero sin que este trabajo signifique una mayor comprensión del texto en sí mismo, con lo cual, éste se transformaría en una mera excusa para practicar conceptos de diversa índole, sin incidir en su comprensión. Por otro lado, están aquellas consignas que plantean la necesidad de regresar al texto para buscar en él nociones de distinto tipo, pero a partir de las cuales sí se trata de comprenderlo mejor.

Este grupo incluye actividades relacionadas con los siguientes puntos²³:

4.1.2.1. Consignas que plantean preguntas sobre el contenido. Preguntas que abordan cuestiones que aluden a diversos aspectos del contenido del texto leído: los personajes, el tema, el argumento, etc.

4.1.2.2. Consignas relacionadas con el nivel textual y estructural. Se refieren a rasgos organizativos y estructurales del texto, a su *superestructura* y a la identificación de *secuencias textuales* (dimensión estructural del texto).

²³ Para la realización de esta clasificación, se tuvieron en cuenta algunos aportes de Anna Camps, Marta Milian y otros en “Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura” (2000).

4.1.2.3. Consignas de índole valorativa. Explicitación y explicación de la opinión personal acerca de algún aspecto del texto leído.

4.1.2.4. Consignas relacionadas con la ortografía y puntuación. Identificar cuestiones relacionadas con la normativa, su funcionamiento y sentidos (o efectos de sentido) en relación a un texto particular.

4.1.2.5. Consignas relacionadas con aspectos gramaticales. Cuestiones vinculadas a conceptos relacionados con los diferentes niveles gramaticales, pero en vinculación a algún texto particular (ya sea el reconocimiento de estas nociones en el texto o el reconocimiento y trabajo sobre los efectos de sentido de su uso).

4.1.2.6. Consignas relacionadas con el aspecto léxico-semántico de la lengua: trabajo con clases de palabras; significado de palabras y expresiones para comprender mejor los sentidos del texto.

4.1.2.7. Consignas relacionadas con rasgos discursivos. Reconocimiento y trabajo sobre cuestiones más bien discursivas como narrador, recursos literarios o estilísticos, pero en relación a un texto determinado y a su comprensión.

4.1.2.8. Consignas para escribir palabras claves, ideas principales, subtítulos. Cuestiones macroestructurales que dan cuenta de la comprensión de ideas principales y de la jerarquización de información del texto.

4.1.2.9. Consignas para escribir paratextos. La escritura de este tipo de elementos textuales ayudaría a mejorar la comprensión o a dar cuenta de un mayor grado de comprensión por parte del sujeto, pues supone ser capaz de reformular el texto en una macroestructura como un paratexto.

Por otro lado, además de estas actividades, es posible encontrar dentro de este grupo consignas que demandan la escritura de un *párrafo*, un *fragmento*, una *secuencia* o un *texto*

completo, pero con la particularidad de hacerlo siempre en relación a un texto previamente trabajado, con lo cual se supone que la escritura de este producto (*texto, secuencia o segmento*) ayudaría a comprender mejor aquel texto otro ya leído, o bien daría cuenta, indirectamente, de la comprensión de éste. Este tipo particular de consignas de escritura, entonces, favorecería la comprensión del texto base en relación al cual se plantea la actividad.

En estas consignas, la formulación de la escritura de unidades se propone con la intención de practicar algo más. A manera de ejemplo, puede pensarse en las denominadas por Finocchio "*consignas para aprender lengua*", que ponen en juego saberes del sistema de la lengua, por lo cual funcionan como meros pretextos que impulsan la producción escrita con la incorporación de algún contenido gramatical. Esto estaría sostenido por una representación según la cual se escribe con el propósito de apropiarse del sistema de la lengua. Esto lleva a afirmar que las actividades de este subgrupo, a pesar de proponer la escritura de unidades de sentido, siguen estando en función de algo más y diferente al proceso de escritura propiamente dicho. No sólo que no aluden a ninguna de sus características propias (*situación retórica, proceso de escritura, etc.*), sino que se formulan para algo más y están en función de otra cosa diferente a la escritura (estudiar un contenido, aplicarlo, practicarlo, mejorar la comprensión –escritura en relación a la comprensión–). En cuanto al tipo de actividades propuestas, se observan: transformaciones (de un género a otro; de una estructura a otra); reformulaciones, ampliaciones y continuaciones de textos bases; escritura de breves textos.

4.1.2.10. Consignas para escribir:

- **Textos sueltos.** Piden la escritura de un texto completo a partir de algún otro que se haya trabajado con anterioridad y con el cual mantiene, entonces, una relación más o menos estrecha. Se trata de consignas que proponen la escritura de textos que retoman algún elemento, personaje o situación temática de un texto previamente leído. Se incluye dentro del grupo de consignas relacionadas con la comprensión porque se considera que la capacidad de realizar la escritura de un texto completo a partir de alguna situación o particularidad presente en otro texto es una manera de demostrar comprensión de este último. Cabe aclarar que estas actividades pueden o no aludir al proceso de escritura.

-Secuencias o segmentos. En este punto, se alude a la noción presentada por Jean Michel Adam (1997): las *secuencias* en tanto *porciones estructurales* presentes en el texto (lo cual, asimismo, permite pensar a este último como conjunción de varias *secuencias textuales* con la preponderancia de una de ellas). Cinco tipos de secuencias pueden explicar la estructura de todos los textos posibles²⁴. Esta forma de caracterizar los textos está basada en un *criterio estructural*, de acuerdo al modo de organización del discurso.

De esta manera, en este punto se alude a aquellas consignas que piden escribir una *descripción*, fragmento narrativo, una *explicación*, para ponerlo en relación, de alguna manera, con un texto previamente trabajado: ya sea porque se pide que sean añadidas al texto base, ya sea porque ese texto base funciona como el disparador. La resolución de las tareas de escritura de secuencias daría cuenta de una mayor comprensión del texto previo, de la posibilidad de manipularlo. Estas *secuencias* pueden ser sueltas (cuando se trata de escribir una *descripción*, *argumentos*, una *explicación*, sin necesidad de insertarla dentro de un texto base en el cual ocuparía un determinado lugar y desempeñaría una determinada función), o bien pueden ser *secuencias* que deben ser ingresadas en un texto (cuando a estas secuencias, además de escribirlas, es necesario insertarlas en un texto base, ya sea como la descripción de uno de los personajes, una explicación a agregar, un argumento a añadir).

Por su parte, la noción de *segmento* hace referencia a una modalidad bastante común de los manuales, que muy generalmente proponen la escritura de un final distinto, o la continuación de un texto, con lo cual no se alude ni al concepto de secuencia ni al de *párrafo*, sino a uno más relacionado con nociones estructurales o discursivas como introducción, final, estrofa, etc. Esto es lo que se denomina *segmento*.

-Párrafos. A diferencia del punto anterior, no se trata de escribir una *secuencia textual* en particular ni un *segmento*, sino más bien una unidad conceptual: el *párrafo*. En ocasiones, antes de este tipo de consignas, se ha trabajado teóricamente la noción de *párrafo*. La modalidad general es pedir que el alumno introduzca el párrafo escrito dentro de algún texto base.

²⁴ De acuerdo con Adam, los tipos de texto son: narración, descripción, explicación, argumentación y diálogo, y lo que los define es la preponderancia de un tipo de secuencia textual.

4.1.3. GRUPO 3: Actividades de escritura autónoma sin orientaciones específicas en relación al proceso de producción escrita

Otro tipo de consignas está formado por aquellas que proponen la escritura de unidades de sentido textuales, pero sin poner el proceso mismo de escritura en la escena didáctica, ya sea porque lo presuponen (no es el objeto de enseñanza focalizado, sino supuesto) o bien porque lo desconocen quizás pensando que sólo determinados textos o textos “mayores” lo requieren. Es decir que son actividades que no reflexionan sobre el *producto*, el *proceso*, ni la *situación*, pero en las que también existe una unidad de sentido como finalidad. De esta manera, se observa una ausencia de reflexión metacognitiva sobre el *proceso de escritura*.

Asimismo, tampoco están dominadas –como en el caso de los grupos 1 y 2- por un texto dado, ajeno, al cual hay que completar, identificar, rellenar, retomar, insertar *secuencias* o *párrafos*, sino que se trata de que el alumno tome la iniciativa y escriba un texto propio. La palabra *autónoma* da cuenta, justamente, de esto: el eje no es completar otro texto, sino producir uno propio. A diferencia de las actividades del grupo 2, que proponen la escritura de *textos* o partes de textos (*párrafos*, *secuencias*, *segmentos*), estas consignas piden la escritura de *un texto completo y autónomo* que no funciona como una herramienta indirecta de comprensión de otro texto.

Las consignas de este grupo pueden agruparse en los siguientes subgrupos:

4.1.3.1. Consignas con indicación sobre el tema. Son actividades que, mediante la presentación de algún *tema*, plantea la escritura de un texto nuevo y propio. Los temas son presentados de manera muy sucinta y sin demasiado detalle, generalmente formulados en una frase.

4.1.3.2. Consignas con referencia a cuestiones estructurales/textuales. Cuando el manual hace una alusión a la *estructura* o a la *secuencia* específica del texto que se pide: *explicativa*, *argumentativa*, *narrativa* o *descriptiva*. Sin embargo, lo más común es que éstas no se nombren metalingüísticamente (*estructura narrativa* o *estructura descriptiva*), sino que más bien se utilicen términos como *relato*, *cuento*, *historia*, *descripción*, con lo

cual no sólo se brindan datos estructurales, sino también algunas pistas discursivas del tipo de género.

4.1.3.3. *Consignas a partir de un modelo.* Se trata de consignas que, a partir de un texto en particular, proponen la escritura de otro texto similar, *a la manera de*. Generalmente, se trata de textos literarios que se presentan como modelos en relación a la estructura y/o a la manera de tratar el contenido. No siempre hay un trabajo previo de comprensión y manipulación de las particularidades de este modelo, sino que, por el contrario, muchas veces simplemente se lee el texto y, de forma inmediata, se pide la escritura de uno similar.

4.1.3.4. *Consignas a partir de imágenes.* Cuando la consigna consta de una imagen que se presenta como especie de disparador para escribir algún texto, con o sin indicaciones estructurales o discursivas o de otro tipo.

4.1.3.5. *Consignas con referencia a cuestiones discursivas y genéricas.* Si bien hay un manejo ambiguo en relación a la diferencia entre *tipos de texto* y *género* (cuestiones más estructurales de los textos son tratadas como sinónimas de cuestiones de índole más social o cultural), es común que el disparador para escribir el texto sea una alusión a un *género* o *subgénero* en particular (una crónica, un cuento realista, una noticia, etc.). Algunas consignas se plantean luego de un trabajo particular con el género o subgénero en cuestión, pero también es muy común que se formulen sin demasiada explicitación o trabajo previo, con lo cual se supone un cierto conocimiento por parte del sujeto sobre el género y sus características. También ingresan aquí consignas que aluden a contenidos discursivos como los de *narradores*, *actantes*, etc.

4.1.3.6. *Consignas que combinan algunas de las anteriores.* Cuando la consigna acude a dos o más de las anteriores cuestiones para formular la actividad de escritura. Cabe aclarar que, además de posibles combinaciones entre estas tipologías, también existe la posibilidad de que se pida la consideración de características de otra índole, como la longitud y el tono (humorístico, absurdo).

4.1.4. GRUPO 4: Actividades de escritura autónoma con orientación específica del proceso de producción escrita

Tanto el grupo 3 como el 4 poseen la palabra *autónoma* para caracterizar al tipo de escritura que sus consignas formulan. Como ya se dijo, esta palabra alude al hecho de que el eje no es completar otro texto (con lo cual ayudaría a su mayor comprensión), sino producir un texto propio. Se trata de actividades orientadas a la producción genuina de un producto completo y global, a la escritura de un texto que comunica algo a alguien (o al menos debería hacerlo). Son actividades de carácter autónomo porque, a diferencia de las otras (en las cuales el centro sería otro texto), la base es el propio texto a producir y, en el caso de este cuarto grupo puntual, la alusión al proceso mediante el cual éste es producido. La finalidad es ejercitar la actividad de escribir propiamente dicha, por lo cual el foco está en esta actividad, en su *situación retórica* y/o en el *texto* a producir. Este grupo de actividades cuentan, además, con la secuenciación del *proceso de escritura* (o al menos de algunos de sus *subprocesos*).

De esta manera, en este grupo, hay dos cuestiones para focalizar: *el texto a producir* y lo que rodea a éste (*memoria, receptor, situación, etc.*). Sin embargo, siempre es posible reconocer una finalidad otra y diferente a la de la simple práctica de la escritura: ejercitar un contenido complejo como la *narración* o un *género* determinado, como una crónica o un editorial. Esto conduce a pensar que, cuando se escribe un texto en el marco de la escuela y con el uso de manuales, se busca ejercitar tanto el proceso complejo de producción como, sobre todo, algún conocimiento trabajado. Esto significaría que, en la enseñanza, el contenido *escritura* aparece siempre mixturado por otro: nunca parece ser un objeto en sí mismo, singular y propio. En otras palabras, quiere decir que su *autonomía* es casi siempre relativa. Al respecto, puede recordarse la afirmación de Milian y Camps (2000), quienes sostienen que, cuando los alumnos escriben, realizan simultáneamente dos cosas: una “*actividad de composición textual*” que tiene sus propios objetivos y metas, en tanto actividad de comunicación; y una “*actividad de aprendizaje*” relativa a conceptos específicos que se vinculan con diversos contenidos curriculares: los *géneros escritos, tipologías y superestructuras textuales* propias de la tarea (2000:137). Por otra parte, esto implica sostener el alto nivel de complejidad cognitiva que representan este tipo de consignas que piden la escritura de un producto global (un *texto*).

Para dejar aún más clara la complejidad cognitiva que implica este tipo de consignas, puede apelarse a Alvarado (2006), según la cual la resolución de problemas de lectura y escritura no sólo presentan “*desafíos de orden cognitivo*”, sino que también “*convocan conocimientos diversos*”, ya que

“*se desarrollan habilidades de lectura y escritura y habilidades más generales, vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico*” (2006:13).

De esta manera, escribir (cuando por *escribir* se entiende la realización de la compleja actividad procesual de producción de un texto propiamente dicho, una unidad global con sentido completo) no sólo requiere de complejas, variadas y generales habilidades, sino que incluso posibilita y promueve su desarrollo. Por otra parte, conceptos como “*metacognición*”, “*creatividad*” y “*pensamiento crítico*” implican necesariamente un costo cognitivo mucho mayor que los involucrados en la mera aplicación de un concepto o el completado de una definición.

En este grupo, ingresan tres preguntas particulares relacionadas a las consignas: ¿promueven la invención? ¿Se trata de consignas–problema que requieren la producción de un texto como respuesta o solución? ¿Crean o facilitan un clima de escritura? Asimismo, pueden reconocerse tres grandes modalidades de escritura: 1) en grupo; 2) individual; 3) combinación de instancia grupal e individual. Por lo general, la instancia grupal ocupa un importante lugar en el momento de planificar, ya que tiene como principal función generar y manipular el contenido, trabajar con la información del texto a producir.

Antes de explicitar este grupo, cabe hacer una breve acotación de índole teórica. Tanto los aportes de Flower y Hayes relacionados con su modelo de escritura, como algunos de Scardamalia y Bereiter, entre otros, proveyeron fundamentos teóricos para la elaboración y organización de este grupo de consignas. A grandes rasgos, los aportes se relacionan con los conceptos de *situación de comunicación*, *procesos de planificación*, *textualización* y *revisión*; con las ideas desarrolladas en torno a la importancia de la consideración del *lector*, a la necesidad de generar contenido, desarrollar estrategias de búsqueda de contenido en la memoria, fijar *objetivos* de distintos tipos y niveles. De esta manera, el modelo de Flower y Hayes ayudó a realizar la siguiente clasificación de las consignas ubicadas en este grupo:

4.1.4.1. Consignas con indicación de la situación de comunicación. Se refiere a consignas que plantean algunos de los *elementos del problema retórico*, por lo cual, a partir de su formulación, se pueden encontrar referencias a la *audiencia*, al *problema de expresión* que se plantea, al *propósito* y/o al *tema*. Se trata de consignas que apelan a más de un elemento de la situación retórica o de comunicación para proponer la escritura de un texto.

De acuerdo con la definición de Bas y otros (1999), el *problema retórico* es el punto de partida de cualquier trabajo de escritura, ya que presenta una situación (social, cultural, pautada, con ciertas reglas) que le exige al escritor como respuesta la producción de un texto escrito. Forman parte de este problema cuestiones como: *el tema* (sobre qué se escribe), *el auditorio* (para quién/es), *el efecto* que con él quiere lograrse (para qué) y *los objetivos* de escritura que se plantea el escritor (que, en los manuales, la mayoría de las veces, están planteados por la propia actividad). La importancia de estos elementos está en que posibilitan que el sujeto escritor se haga una adecuada representación de la *situación retórica* en su totalidad. Según Bas y otros, si esta representación es imprecisa, “*la tarea y el producto de la tarea se resienten*” (1999:22). Este elemento representado por la *situación de comunicación (problema retórico)*, además de ser uno de los componentes que guía y orienta el texto escrito a producir, puede ser leído en las maneras de formular las consignas.

En este punto, asimismo, puede acudir a los aportes de Finocchio (2009), quien realiza una clasificación de “*consignas para proponer prácticas de escritura*” entre las cuales ubica las denominadas “*consignas-problema*”. Justamente aquí podrían ingresar las actividades de este subgrupo, pues plantean una *situación comunicativa* en términos de problema que los alumnos deben resolver escribiendo. En esta clase de consignas, “*el foco está en que el sujeto pueda sortear creativamente el desafío propuesto por la situación*” (2009:107). De acuerdo con la autora, este tipo de entrenamiento en la escritura significa un importante desafío cognitivo para el sujeto. Esto último es explicado por Alvarado (2003), quien sostiene que, cuando se resuelven problemas de lectura y escritura, se ponen en juego necesariamente diversos tipos de conocimientos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos), los cuales no sólo plantean sino que también promueven desafíos cognitivos, habilidades de lectura y escritura y otras más generales vinculadas a la metacognición, la creatividad y el pensamiento crítico.

Cabe destacar que, en las actividades didácticas seleccionadas, la explicitación de la *situación de comunicación* no es siempre igual, sino que se proponen diversos grados de detalle y explicitación. Incluso, no siempre se hace referencia a todos los elementos de esta situación, sino que se enfatizan algunos en detrimento de otros. En este trabajo, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos de la situación de comunicación, los cuales siempre aparecen combinados en las consignas (es decir que no se encontraron consignas que acudan sólo a uno de estos elementos):

-Tema: Hay diferencias en el grado de detalle y explicitación del tema. En relación a este particular tipo de actividades, puede aludirse nuevamente a la clasificación de Finocchio (2009), en este caso, las denominadas por ella “*consignas temáticas o referenciales*”. De acuerdo con la autora, se trata de consignas que plantean la escritura a partir de un tema en particular. En los manuales, este tema puede ser formulado directamente, a través de la breve narración de una situación o mediante preguntas cuyas respuestas originarían el contenido y su filiación temática.

En este punto, cabe realizar una breve aclaración relacionada con la diferencia entre la alusión al tema dentro de este grupo 4 y la alusión al tema en las denominadas “*consignas con indicación sobre el tema*” pertenecientes al grupo 3. Existe una diferencia vinculada con las maneras que tienen los manuales de presentar el contenido de escritura o el *tema*. Puede decirse que, de acuerdo con lo observado, hay dos grandes modalidades de presentar el contenido de escritura: o bien con una simple oración (“*escribir un texto sobre...*”), o bien a través de la presentación de una situación determinada. Aquellas consignas que meramente se limitan a consignar el tema con una oración fueron consideradas como formando parte del grupo de actividades número tres, pues no se tomó dicha formulación breve como una manera de dar cuenta de la *situación comunicativa*.

-Lectores (audiencia). Se trata de actividades que explicitan quién va a leer los textos o a quiénes estarán dirigidos. Por lo general, no hay demasiada información al respecto, con lo cual se presupone que es el docente quien leerá los textos, exclusivamente. Cuando aparece, la reflexión se limita a pensar quién será el lector o a escribir para alguien. No se utiliza a una audiencia concreta como una manera de guiar la escritura. Son excepcionales aquellas actividades que explicitan un sujeto lector determinado que, además, sea diferente al docente. Una variable es cuando se propone que el texto circule en el aula, con lo cual los

alumnos se transforman en los lectores (si bien generalmente esta circulación tiene como finalidad una mirada de *revisión* o *corrección*: que los compañeros lean para que descubran errores u opinen acerca de la coherencia general del texto).

-*Datos estructurales*. Se trata de actividades que plantean escribir un texto a partir de conceptos o categorías propios de la *superestructura textual* que se propone como objetivo. Por ejemplo, que los alumnos escriban cuentos recordando incluir una *introducción*, un *nudo* y un *desenlace* o dar una introducción y el nudo para que inventen el desenlace o que cambien el desenlace de un cuento.

-*Datos discursivos*. Se recurre a información acerca de alguna particularidad referida al *género*, a *recursos discursivos*, al *narrador*, entre otros contenidos que pueden englobarse bajo la noción de *discursivos*. Finocchio (2009) sostiene que, en este tipo de actividades, subyace la idea de que es posible que los sujetos aprendan a escribir

“*si dominan la organización en partes de los géneros discursivos planeados, como si el desarrollo de ideas y su vinculación al interior de esas partes sucediera por contigüidad con el conocimiento de cómo se suceden esas partes*” (Finocchio 2009:101)²⁵.

-*Propósito o finalidad de escritura*. Se trata de actividades que explicitan una *finalidad* determinada y específica diferente a la de, simplemente, realizar una actividad o tarea escolar de escritura. Se refiere a cuando las consignas manifiestan para qué es necesario escribir este texto puntual o qué se busca conseguir con el texto en cuestión. Es muy raro que se expliciten dichas finalidades: por lo general parecen quedar presupuestas o sin un papel relevante.

A manera de resumen, puede decirse que en este primer bloque de actividades con indicación de la *situación de comunicación*, ésta puede aparecer más o menos detallada. Incluso, pueden identificarse diferentes niveles de explicitación de la situación (sólo el tema, datos de estructuración, etc.).

4.1.4.2. Consignas con indicación del proceso de escritura: planificación del contenido.

Se trata de consignas que dejan entrever la alusión a la escritura como un proceso que

²⁵ Sin negar la importancia del conocimiento y apropiación de formatos textuales, Finocchio duda de que sean productivos si no son adecuadamente combinados con otros saberes (situación de comunicación, registro, temas a tratar y su desarrollo, la vigencia del género).

implica *planificar*, *textualizar* y *revisar*. Sin embargo, cabe aclarar que, de estos tres procesos, sólo será considerada la *planificación del contenido*, ya que no se encontraron ejemplos de consignas que hagan alusión a la *textualización* o a la *revisión* exclusivamente, sino que las consignas que involucran estos dos últimos procesos siempre se encuentran combinadas con algún otro *proceso* o con algún/os elemento/s de la *situación retórica* (grupo 4.3). Igualmente, se hará una breve explicación de las nociones de *planificación*, *textualización* y *revisión*, por más que las últimas dos no aparezcan de forma exclusiva en las consignas.

En relación a la *planificación*, tal como se explicó en el capítulo dos²⁶, ésta consta de varios *subprocesos*: generar o concebir ideas (recuperación de la información pertinente de la *MLP*); organizar esa información (dar un sentido a las ideas y adaptaras a la situación retórica); y fijarse objetivos. Asimismo, la *planificación* puede ser tanto del contenido como de la estructuración y organización del contenido. De esta manera, en la formulación de las consignas, es posible distinguir varios elementos que aluden a *distintos tipos de planificación*, de acuerdo a: a) los *subprocesos* en particular enfatizan; b) a si se trata de una *planificación del contenido y/o de la estructura*; c) al tipo de *objetivos* que plantean; d) a la recuperación de elementos de la memoria; etc. Es decir que habría diversos tipos de planificación con diferentes grados de orientación o pautación, lo cual lleva a pensar en una tensión entre una excesiva libertad e iniciativa de escritura y un excesivo acompañamiento y didactización del proceso. En cuanto a la *planificación de los objetivos*, cabe decir que algunas consignas dan cuenta de tipos de metas planteadas a los alumnos. La mayoría, parecen poder cumplirse tan sólo siguiendo los pasos que proponen los manuales y usando el contenido que presentan estos mismos manuales.

En relación a la *textualización*, se trata de un proceso que resulta difícil de formular didácticamente, salvo a través de la enunciación de tiempos y espacios: la *textualización* aparecería como espacios y tiempos dados a los sujetos para que ocurra el proceso, resguardando la privacidad. Los espacios son lo único que pueden proponer los manuales.

En relación a la *revisión/corrección*, se trata de consignas que proponen actividades o estrategias para identificar problemas y corregirlos. El acto de *revisión* y *corrección*, si bien acompaña todo el proceso de escritura, generalmente está propuesto al final del

²⁶ Modelo de Flower y Hayes.

proceso. De acuerdo con Bas y otros (1999), la *corrección* puede tener como finalidad la solución de “*problemas locales*” (la ortografía de una palabra) o “*globales*” (la coherencia del texto) (1999:24). De esta manera, puede pensarse en dos grandes tipos de *revisión/corrección*: una más *superficial* y otra más *profunda*, respectivamente. La *superficial o cosmética* se refiere a consignas que proponen revisar el cumplimiento de reglas ortográficas, de acentuación, de cohesión, etc., pero sin hacer alusión al contenido global o a la coherencia general del texto. Es decir que las correcciones que se hacen quedan dislocadas del texto como unidad global de sentido. Este tipo de revisión focaliza en la *normativa* (ortografía, uso de mayúscula y de signos de puntuación) y en un sentido estilístico de los *recursos de cohesión* (eliminar repeticiones, por ejemplo, pero sin dar mayores explicaciones o pautas). Por su parte, la *revisión profunda* alude a pautas de revisión que implican considerar al texto como un todo que va construyendo su sentido con cada palabra y con cada relación que entre ellas el escritor decide establecer. En este segundo caso, la revisión puede ser de contenido (si se alude a la construcción de sentido ya sea mediante referencias a la *progresión temática* o al sentido no estilístico de los *recursos de cohesión*, sino relacionados con la *coherencia*) o estructural (cuando se alude a maneras de revisar la estructuración y organización del contenido, lo cual va a depender, a su vez, del tipo de texto con el cual se esté trabajando).

Sin embargo, como ya se explicó en un comienzo, la *revisión* y la *textualización* no serán consideradas como subgrupos independientes (como sí ocurre en el caso de la *planificación del contenido*), ya que estos dos procesos nunca aparecen solos en las consignas, sino que están siempre combinados con algún otro *proceso* y/o elemento de la *situación de comunicación*.

Las consignas pertenecientes a este subgrupo, entonces, trabajan con los objetivos relativos a la recuperación, generación y elaboración de contenido. Se identificaron distintas modalidades para generar contenido: trabajo en grupos; preguntas formuladas por la consigna; elaboración detallada de la situación que motiva la escritura y de las características de lo que hay que escribir; recuperación del propio contenido. Una modalidad interesante para ayudar a generar contenido es el recurso de las imágenes (dibujos y fotografías). En este punto, se ubica el trabajo con la memoria.

Esta idea de pensar en diferentes modalidades de planificación nació al entrar en contacto, particularmente, con la línea editorial *Estrada*. A partir de la lectura de estos manuales, surgió una duda que terminó por convertirse en la posibilidad de ampliar y completar la clasificación: ¿hasta qué punto las consignas que presentan preguntas o pautas detalladas de lo que hay que escribir no son maneras de proponer la planificación del contenido? Esto llevó a considerar la posibilidad de identificar, dentro del grupo de actividades de escritura autónoma, distintos tipos de “ayudas” para la planificación y diferentes grados de detalle.

4.1.4.3. Consignas que combinen alguna de las anteriores. Cuando se alude a combinaciones entre algunos de todos los elementos presentados en los dos subgrupos anteriormente consignados (es decir, diversas combinaciones entre *elementos de la situación de comunicación* y los *procesos de planificación, textualización y revisión*).

4.2. Resumen de la clasificación

A continuación, se presentarán el cuadro final de estos cuatro grandes grupos y sus clasificaciones internas.

GRUPO 1: Actividades que proponen la escritura como ejercitación y aplicación de reglas, conceptos o nociones previas

- | | |
|----------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1.a. Aplicar normativa | 1. b.4. Sociolingüísticas |
| 1.b. Aplicar concepto o noción teórica | 1. b.5. Referidas a la historia de la lengua |
| 1. b.1. Gramaticales | 1. b.6. Pragmáticas |
| 1. b.2. Textuales | 1. c. Para estudiar o repasar |
| 1. b.3. Discursivas | |

GRUPO 2: Actividades de escritura aplicadas u orientadas a la comprensión de un texto

- | | |
|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 2.1. Consignas que plantean preguntas sobre el contenido | 2.4. Consignas relacionadas con la ortografía y puntuación |
| 2.2. Consignas relacionadas con el nivel textual y estructural | 2.5. Consignas relacionadas con aspectos gramaticales |
| 2.3. Consignas de índole valorativa | |

2.6. Consignas relacionadas con el aspecto léxico-semántico de la lengua

2.7. Consignas relacionadas con rasgos discursivos

2.8. Consignas para escribir palabras claves, ideas principales, subtítulos.

2.9. Consignas para escribir paratextos

2.10. Consignas para escribir:

2.10.a. Textos sueltos

2.10.b. Secuencias sueltas

2.10.c. Secuencias/segmentos para insertar en un texto

2.10.d. Párrafos para insertar en un texto

GRUPO 3: Actividades de escritura autónoma sin orientaciones específicas en relación al proceso de producción escrita

3.1. Consignas con indicación sobre el tema

3.2. Consignas con referencia a cuestiones estructurales/textuales

3.3. Consignas a partir de un modelo

3.4. Consignas a partir de imágenes

3.5. Consignas con referencia a cuestiones discursivas y genéricas

3.6. Consignas que combinan algunas de las anteriores:

3.6. a. Tema + cuestiones estructurales + cuestiones discursivas

3.6. b. Tema + cuestiones estructurales

3.6. c. Tema + cuestiones discursivas

3.6. d. Cuestiones estructurales + cuestiones discursivas

3.6. e. Modelo + tema + cuestiones discursivas

3.6. f. Modelo + cuestiones discursivas

GRUPO 4: Actividades de escritura autónoma con orientación específica del proceso de producción escrita

4.1. Consignas con indicación de la situación de comunicación

4.1. 1. Tema + datos discursivos + datos estructurales

4.1. 2. Tema + datos estructurales

4.1. 3. Tema + datos discursivos

4.1.4. Datos estructurales + datos discursivos

4.1 5. Tema + datos discursivos + finalidad

4.1.6. Tema + datos estructurales + lector

4.1.7. Tema + lectores + fin + datos discursivos

4.1.8. Tema + Lectores + datos discursivos + datos estructurales

4.2. Con indicación del proceso de escritura: planificación del contenido

4.3. Alguna combinación

4.3.1. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación del contenido + revisión

4.3.2. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación del contenido.

- 4.3.3. Tema + datos estructurales + datos discursivos + audiencia + planificación del contenido
- 4.3.4. Tema + datos estructurales + datos discursivos + finalidad + lector + planificación del contenido y la estructura
- 4.3.5. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación del contenido y la estructura + revisión
- 4.3.6. Tema + datos estructurales + finalidad + lector + planificación del contenido y la estructura + revisión
4. 3.7. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación contenido
4. 3. 8. Tema + datos estructurales + planificación del contenido y la estructura
- 4.3.9. Tema + datos estructurales + planificación del contenido + revisión
- 4.3.10. Tema + datos estructurales + planificación del contenido
- 4.3.11. Tema + datos estructurales + textualización
- 4.3.12. Tema + textualización
- 4.3.13. Tema + datos estructurales + revisión
- 4.3.14. Tema + datos discursivos + planificación contenido y la estructura
- 4.3.15. Tema + datos discursivos + planificación del contenido
- 4.3.16. Tema + datos discursivos
- 4.3.17. Tema + datos discursivos + audiencia + planificación contenido
- 4.3.18. Datos discursivos + datos estructurales + planificación del contenido y la estructura
- 4.3.19. Datos discursivos + datos estructurales + planificación del contenido + revisión
- 4.3.20. Datos discursivos + planificación del contenido y de la estructura
- 4.3.21. Datos discursivos + planificación del contenido
- 4.3.22. Datos discursivos + audiencia + planificación del contenido

Cabe aclarar que en la sección *Anexo* se ofrecen ejemplos concretos de cada una de las actividades catalogadas en esta serie, transcritos directamente de los manuales que conforman el corpus de este trabajo. La decisión de consignar los ejemplos en un apartado, obedece a la necesidad de no interrumpir la actividad interpretativa del lector y conducirlo más rápidamente hacia las discusiones conceptuales que dan sentido a la labor empírica. De todas maneras, el lector puede acudir a este *Anexo* en cualquier tramo de su lectura y observar allí los textos de las consignas de las actividades didácticas ofrecidas por los manuales escolares que dieron origen a la clasificación aludida.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

Este capítulo tiene la finalidad de ofrecer un análisis crítico de las consignas y algunas conclusiones a las cuales se arribaron después de un largo trabajo de relación y cruce entre las consignas didácticas y la teoría. De esta manera, esta *Discusión* se organiza en tres partes. La primera parte ofrece un análisis didáctico de las consignas de escritura seleccionadas, con el fin de dar cuenta de un panorama general de las características más comunes que éstas comparten. La segunda parte ofrece las conclusiones elaboradas, ordenadas en diferentes ejes o ítems englobantes. En la última parte, por último, se proponen unas palabras finales a manera de *esbozo de cierre* para este trabajo.

5.1. Análisis integrador de las consignas didácticas de escritura

Antes de presentar las conclusiones de este trabajo y de ofrecer unas conclusiones más detalladas y exhaustivas de lo observado en los manuales, se presentará una serie de afirmaciones en relación a diversas cuestiones que han sido observadas en las consignas seleccionadas y transcritas.

Para empezar, se observaron dos modalidades generales mediante las cuales los manuales formulan consignas de escritura de textos. Una de ellas es otorgarle a la consigna un segmento o bloque específico, lo cual implica brindarle un espacio determinado y estable a la escritura dentro y a lo largo de los distintos capítulos. La otra manera es proponer consignas de escritura “desparramadas” a lo largo de las diversas secciones de los manuales.

En relación a la noción *tema*, se observaron distintos niveles o grados de explicitación y detalle. Su formulación puede ser más o menos abstracta: desde una frase, una situación, la alusión a los actantes, hasta un texto o fragmento que dé cuenta del ámbito temático del texto a producir.

En relación a las nociones *género* y *texto*, por lo general, al proponer la escritura de unidades globales mayores, se utiliza la de *texto*, si bien es común que se la use con cierto matiz discursivo y no tanto estructural (sobre todo en la editorial *Comunicarte*). A

continuación, se presentarán tres actividades de esta editorial a manera de ejemplo, las cuales dan cuenta de esta ambigüedad teórica:

-En el manual perteneciente a noveno año, se propone que los alumnos elijan un “*tipo de texto*” para escribir y se presentan las siguientes opciones: “*una editorial*” y “*un texto de opinión*”. Sin embargo, ambas opciones pertenecen a un único *tipo de texto*: el *argumentativo*. Lo diferente no está en la *tipología textual*, sino más bien en los *subgéneros* que cada uno encarna. La diferencia, entonces, es de *tipología discursiva*.

-El manual perteneciente a octavo año presenta una consigna que propone la escritura de un *afiche*. Al explicar “¿*Qué es un afiche?*”, brinda la siguiente explicación:

“es un tipo de texto que aparece en el ámbito urbano. Incluye texto e imagen para comunicar un mensaje. El texto debe ser simple, breve y directo. Las ilustraciones deben apoyar el texto y captar la atención del público. Para ello se deben utilizar letras grandes y fondos de colores contrastantes y atractivos”. (2006:100)

En la definición, la palabra *texto* se utiliza para designar al *subgénero* (o *clase de texto*, según la línea teórica) *afiche* y para referirse al contenido y su manera de estructurarse (“*el texto debe ser simple*”).

-En el manual perteneciente a séptimo año, se identifica una consigna que pide completar un cuadro con “*tipos de textos, tramas y funciones del lenguaje*”. En la parte correspondiente a *tipo de texto*, aparecen términos como: “*cuento*” y “*nota de enciclopedia*”, con lo cual nuevamente se estarían mezclando cuestiones discursivas con estructurales.

Asimismo, puede pensarse en la manera en que el manual perteneciente a noveno año designa al género poético: “*texto poético*”.

Resulta muy común también que directamente las consignas pidan la escritura de “*un cuento, un poema, una crónica*”, con lo cual se acude al término discursivo referente al *género*, confiando en el conocimiento que el sujeto pueda tener acerca de las peculiaridades de estos géneros, o bien en que podrá aplicar los conocimientos que se trabajaron en el capítulo del manual en relación al género en cuestión.

En relación a la gramática, se observaron algunas consignas que resultaron interesantes por la forma en que asocian los contenidos gramaticales con la producción textual. Sin embargo, se observan diferencias entre las líneas editoriales. Los manuales *Santillana* muestran contenidos gramaticales y lingüísticos relacionados a la comprensión

(generar y producir sentido) y la producción (en menor medida). En el caso de *Comunicarte*, la gramática queda bastante desligada de la unidad mayor texto: se trabaja con fragmentos o textos hechos a priori, o se presentan actividades de comprensión de un texto, pero con la consigna de seleccionar (sin más, sin una vuelta al texto leído), transcribir o subrayar *clases de palabras* (semánticamente, sintácticamente, por acentuación), *recursos de cohesión*, etc.

A continuación, algunos ejemplos de esta particularidad de los manuales respecto de la gramática.

En el manual *Comunicarte* de octavo año, se presenta un cuadro con la pregunta: “¿Por qué es importante distinguir entre sujeto y predicado?”, cuya respuesta es la siguiente:

“Cuando leemos un texto, para comprenderlo, debemos localizar el tema, que generalmente está dado por el sujeto, mientras que el predicado agrega información sobre él. Cuando escribimos un texto debemos tratar de que cada párrafo tenga un solo sujeto. Éste podrá ir variando a lo largo de los párrafos del texto”. (2006:84)

Este cuadro da cuenta de una asociación entre la reflexión gramatical (*sujeto y predicado*) y la práctica de escribir (en este caso, cómo estructurar los *párrafos* del texto). Lo interesante es la frase “cuando escribimos”, ya que el manual tiende a reducir la diversidad de la práctica de escribir: siempre se escribe casi de la misma manera y pensando en un mismo producto textual. Sin embargo, cabe destacar el vínculo que se intentó realizar entre unidades lingüísticas menores (*la oración: el sujeto y el predicado, unidades sintácticas*) y unidades lingüísticas mayores (*el texto*).

Asimismo, es posible destacar la modalidad que tiene la línea *Comunicarte* para abordar los contenidos relacionados con la *gramática textual*. Lejos de ver y trabajar estos contenidos en relación a los diversos textos, los aborda a partir de oraciones, fragmentos o breves textos contruidos a propósito de los contenidos teóricos que quieren enseñarse y practicarse/aplicarse. Por su parte, cuando se asocian los conceptos de *coherencia, cohesión, recursos de cohesión* a un texto determinado, se lo hace con la única finalidad de transcribir sinónimos, antónimos, entre otros, del texto en cuestión, pero sin ir más allá o reflexionar acerca del porqué de su uso o de los posibles efectos de sentido.

A manera de ejemplo, *Comunicarte* de octavo año aborda el concepto “*Recursos de cohesión gramatical: la elipsis, los conectores y la referencia*”. Para trabajar con estos

conceptos, las autoras del manual operan con la siguiente modalidad: proponer una definición teórica del concepto y, a continuación, presentar brevísimos fragmentos de textos u oraciones aisladas en las cuales realizar una serie de tareas: marcar, indicar, rescribir, siempre con la intención de poner en práctica los conceptos presentados y, de esta manera, mostrar la apropiación y dominio por parte del alumno²⁷.

Otro elemento que resultó curioso fue la presentación por parte de *Comunicarte* de una serie de *esquemas de organización de ideas* de los textos expositivos. Luego de mostrar los diferentes tipos de modelos, sus características y esquemas de organización de la información, se encuentra una breve explicación del sentido de estos esquemas. De esta manera, el manual sostiene: “*Los esquemas ayudan a retener la información en la memoria a largo plazo y sirven de soporte para las exposiciones orales*”. Con esta breve explicación, se hace énfasis en la actividad de comprensión textual y en la posibilidad de retener información. Pero eso no es todo: la retención y el soporte de información están orientados a facilitar la exposición oral, práctica característica del ámbito escolar. Entonces, no sólo que se centra casi exclusivamente en la actividad de comprensión, haciendo caso omiso a los esquemas como posibles facilitadores o guías para escribir estos tipos de textos expositivos, sino que asocia estos esquemas a una práctica exclusivamente escolarizada como es la exposición oral.

Otro ejemplo de la relación gramática/texto es aquél relacionado con la escritura de cartas (la correcta manera de escribir cartas). El libro de *Comunicarte* de noveno año presenta una explicación acerca de los “*Requisitos para su correcta redacción*”, donde aparecen algunos *tips* sobre cómo escribir una carta, relacionados sobre todo con cuestiones gramaticales (uso de pronombres, de personas gramaticales, de adjetivos, de conectores). Se destacarán los tres últimos puntos:

“g. Evitar adjetivos inútiles o abundantes. h. Evitar oraciones demasiado extensas. i. Utilizar correctamente los conectores para unir los párrafos y ordenar el texto (por lo tanto, por consiguiente, aunque, no obstante, finalmente, en conclusión)”. (2006:111)

²⁷ Ej.: Pág. 89, La elipsis: “b. Realicen la elipsis necesarias en los siguientes textos: *La ambulancia avanza a gran velocidad. La ambulancia lleva un herido al hospital. La ambulancia toca bocina y los vehículos le dan el paso.* c. La elipsis no debe provocar ambigüedades ni malentendidos como en los siguientes casos. Rescriban las oraciones evitando las ambigüedades: *Arturo paseaba con su perro por la playa. Es grandote y malhumorado (¿Quién? ¿Arturo o el perro?)*”

En este caso, resulta interesante que se presenta una serie de cuestiones a tener en cuenta a la hora de escribir un texto perteneciente a un género determinado: la carta, con lo cual se respetarían las particularidades que cada (sub)género tiene. Sin embargo, aparecen expresiones como “*adjetivos inútiles o abundantes*”, “*oraciones demasiado extensas*” y “*usar correctamente los conectores*”. “*Inútiles*”, “*abundantes*”, “*demasiado extensas*” y “*correctamente*” intentan funcionar como pautas, pero no otorgan una clara guía sobre cómo evitar determinados usos y cómo promover otros. Asimismo, ¿qué significa “*abundante*”? ¿cuánto es “*demasiado*”? ¿qué vuelve “*correcto*” el uso de los conectores? Con esto, se observa cierta confianza en que el alumno es suficientemente capaz de resolver las consignas sin ayudas externas, capaz de hacer una apropiación, una transposición y un uso concienzudo de lo aprendido. A pesar de esto, es destacable el vínculo que se intenta realizar entre contenidos gramaticales y la escritura de cartas.

En *Comunicarte* de noveno año, hay un recuadro con los “*Pasos para la escritura de un texto argumentativo*”. Además de aludir al proceso de escribir, subyace un reconocimiento de que no es lo mismo escribir un texto narrativo que uno argumentativo. Esto se opone a otros recuadros que dejan entrever una concepción de que la práctica de escritura es siempre igual, sin importar la *tipología textual* o el *género*. En este cuadro, hay una alusión a la *audiencia* y la *finalidad* del texto a escribir (“*Piensen para qué y para quién lo escribirán*”). En relación a los contenidos gramaticales, se propone explicitar “*la tesis que van a defender*” sin olvidar formularla “*con una oración bimembre afirmativa o negativa que exprese una opinión*”. También se aboga, nuevamente, por un uso de “*los conectores adecuados para relacionar las ideas*” y por una correcta construcción de los párrafos, cuyas ideas deben estar relacionadas.

Por otro lado, algo que resulta necesario destacar es que se reconocieron diversas maneras de plantear la *planificación* y recuperación del contenido.

Una de las maneras es pedirles a los alumnos que investiguen acerca de un tema y que busquen información en otras fuentes²⁸. En el caso de los *géneros ficcionales* pertenecientes a la *superestructura narrativa*, una modalidad común es presentar un tema-

²⁸ Ej. Estrada, 8º, 129: “*Para ampliar el texto “El romancero” y dar más información al lector, investiguen los siguientes temas: trovadores, juglares y cantares de gesta. Busquen en diccionarios y enciclopedias su definición, alguna descripción o nuevas explicaciones. Para cada tema, escriban un párrafo que pueda incluirse en el texto. Tengan en cuenta los conectores que utilizan para introducir estos temas y, también, para relacionar las ideas dentro de estos párrafos.*”

situación de escritura bastante detallado o formular preguntas que tienen la intención de motivar respuestas e ideas acerca del marco espacio-temporal, las características y motivaciones de los personajes; el conflicto u otras características específicas del género en cuestión. Otra de las maneras más comunes de plantear la *planificación* es a través de la formulación de varios pasos, algunos de los cuales pertenecen al *nivel léxico, sintagmático* u *oracional*, pero que, considerados en su totalidad, integran una actividad que intenta brindar elementos para resolver la instancia de generación y planificación del contenido. De esta manera, los pasos deben cumplirse para generar el producto *texto*, lo cual deja entrever la idea de un proceso que subyace al producto²⁹.

Otra manera de plantear la planificación del contenido es presentando una serie de preguntas cuya respuestas, supuestamente, deberían generar el contenido necesario para escribir el texto y, de esta manera, cumplir la consigna con éxito³⁰. Además, se reconocieron consignas que plantean determinadas condiciones que el texto tiene que cumplir. Muchas veces, intervienen conceptos propios de una *superestructura* o de un *género* en particular³¹. Otra opción es mediante una combinación de estas modalidades³².

²⁹ Ej. Estrada, 7º, 48 y 49: “a) En la siguiente lista de adjetivos inexistentes o raros, hay cuatro palabras que no pueden ser adjetivos por su terminación. ¡A ver si descubren cuáles son las palabras intrusas! No pierdan de vista los sufijos. b) Imaginen que los siguientes sustantivos nombran seres estrafalarios. Elijan uno e indiquen: qué clase de ser es, dónde vive, su tamaño, rasgos sobresalientes de la cara, rasgos sobresalientes del cuerpo, algún otro detalle relevante (por ejemplo, qué come o si tiene un olor o un grito particular, si se mueve de un modo especial). c) Ahora, al sustantivo elegido en b), únanle dos adjetivos de a). Realicen los cambios necesarios para que concuerden en género y número con el sustantivo. d) Imaginen que los adjetivos califican aspectos del carácter y la inteligencia del ser estrafalario. Escriban entonces una definición de cada adjetivo por separado. e) Completen la descripción del ser estrafalario con rasgos de su carácter e inteligencia. Enriquezcan este texto con adjetivos de las página”.

³⁰ Ej. Estrada, 8º, 171: “Narren un encuentro entre ustedes y un Sherlock Holmes anciano, en el que se produzca un diálogo que rememore alguna de sus aventuras. Tengan en cuenta: ¿Dónde encuentran al detective? ¿Por qué? ¿Para qué?; ¿Qué características mantiene y/o ha perdido este personaje?; ¿Qué aventura desean comentar? Pueden elegir el caso de Estudio en rojo u otra aventura de Sherlock Holmes; ¿Cuál ha sido su último caso? ¿Qué ha hecho durante todo este tiempo? ¿Qué hará de ahora en adelante?”

³¹ Ej. Estrada, 9º, 98: “Escriban una narración cuyo conflicto sea verosímil y suceda en el contexto de la vida cotidiana en una gran ciudad. Algunas condiciones: El conflicto tiene que producirse entre dos fuerzas que sean: un personaje humano o un grupo de seres humanos y un personaje inanimado, por ejemplo, un aparato cuyo manejo no resulta fácil para todos (una grúa, un ascensor, etc.). Se debe incluir, como mínimo, una descripción de lugar y una de personaje/s, utilizando los verbos característicos. Una de ella debe ser estática y la otra dinámica. El narrador no tiene que ser personaje y, en lo posible, debe ser omnisciente”.

³² Ej. Estrada, 8º, 83: “Elijan uno de los siguientes enunciados para incluir dentro de un relato fantástico (opciones). Decidan quién protagonizará la historia, dónde transcurre, qué desea el o la protagonista, cómo es su mundo cotidiano, qué es lo extraordinario que irrumpe, y su esa irrupción representa una ayuda o un obstáculo. Finalmente, cómo se resuelve el conflicto. Conversen sobre estas ideas con un compañero y luego escriban el relato. Al terminarlo, titúlenlo”.

Esto muestra dos cuestiones: por un lado, la diversidad en las maneras de proponer el trabajo con contenidos e informaciones. Por otro lado, el recurso a la instancia de trabajo con compañeros como una manera de generar ideas y contenidos. En el caso del trabajo con modelos, se plantea la actividad de *escribir a la manera de*, para lo cual el texto presentado por el manual se toma como modelo explícito en relación a su estructuración y a la manera de trabajar el contenido.

En relación a la *revisión*, puede decirse que se reduce a una *revisión superficial* o que está directamente ausente. A continuación, algunos ejemplos que permiten comprender mejor el sentido que el subproceso de revisar adquiere en los manuales.

El manual de *Comunicarte* perteneciente a octavo año presenta una “*Guía para la corrección de cuentos*”, en la cual se señalan cuatro preguntas para que el alumno tenga en cuenta:

“¿*Plantearon claramente la complicación y la resolución?*; ¿*Mantuvieron la misma persona del narrador en todo el cuento?*; ¿*Revisaron la cohesión para evitar repeticiones innecesarias?*; ¿*Corrigieron la ortografía y la puntuación?*” (2006:104)

Estas preguntas, si bien incorporan el nivel más profundo de la revisión (el de la complicación y la resolución, por ejemplo), no brinda propuestas claras que ayuden al alumno a identificar posibles problemas, ni muestran una orientación hacia la *autorrevisión*. A manera de ejemplo, ¿a qué se refiere con plantear “*claramente*” la complicación y la revisión? ¿Cómo define el autor “la claridad” del planteo?

En *Comunicarte* de noveno año, se presenta un recuadro “*Cómo planificar un cuento*” y, en la parte referida a la revisión, propone: “*Revisen la coherencia y la cohesión. Corrijan errores de ortografía y de puntuación*”. Sin embargo, estas propuestas siguen adoleciendo del cómo: cómo corregir, en qué fijarse. El manual parece confiar demasiado en que el alumno sabe cómo proceder, o en que las actividades previamente realizadas en relación con estos temas (*coherencia, cohesión, ortografía, puntuación*) fueron suficientes para generar una fuerte conciencia de *revisión* y *corrección*.

En el mismo libro, se proponen “*Pasos para la escritura de un texto argumentativo*”. El párrafo de la revisión dice: “*Revisen la puntuación y la ortografía*”. Eso es todo. “*Construyan correctamente los párrafos y relacionen las ideas de cada párrafo y de éstos entre sí*”. Nuevamente, el adverbio “*correctamente*” (esta vez referido a

la construcción y estructuración del contenido) y la confianza en que el alumno sabrá cómo hacerlo.

A manera de síntesis, puede decirse que sí se observa una representación de la escritura como práctica procesual, como un *proceso* que consta de una serie de *subprocesos* (que generalmente son formulados por los manuales a la manera de pasos). Sin embargo, hay un mayor énfasis en la recuperación y generación de contenido (abordado de diferentes maneras), en la *planificación* de este contenido (y no tanto en planificar cómo estructurarlo) y en una *revisión superficial* del texto producido: su ortografía, las repeticiones, el uso de conectores, etc. Puede destacarse un intento de asociar la gramática con el momento de *revisar* el texto y con algunas pautas para *textualizar* (usar oraciones bimembres para expresar la opinión en la tesis de los textos argumentativos; escribir un sujeto por párrafo, etc.). Sin embargo, esta asociación no es demasiado provechosa, además del hecho de la excesiva confianza que se observa por parte de los manuales en que los alumnos interpretarán sin demasiadas ayudas o soportes externos los adjetivos y adverbios como “*correcto uso*”, “*oraciones no demasiado extensas*”, entre otras. De esta manera, a la representación de la escritura como proceso, se le suma una representación del sujeto alumno como sujeto capaz de resolver este complejo proceso sin demasiadas guías (como si tuviera un conocimiento ya adquirido de cómo escribir).

Con esto, lejos se está de desvalorizar a los alumnos o de subestimar sus capacidades de escritura y de decisión. Lo que se afirma es, por un lado, la excesiva confianza que se tiene en la capacidad de los alumnos para resolver una serie de cuestiones sin guías demasiado explicitadas o puntualizadas. Por otro lado (y en relación a lo dicho), resulta al menos extraña la manera en que los manuales se mueven en un arco que va desde una excesiva puntualización de las decisiones que los sujetos deben tomar (de lo cual se lee una representación del sujeto alumno como un escritor novato que necesita una guía y maneras de facilitar las diversas tomas de decisión) a una escueta presentación de las acciones que los alumnos deben realizar para planificar, redactar y revisar lo escrito. Excesivo detalle y ausencia de indicaciones son los dos polos de la propuesta editorial.

Asimismo, es notable que no siempre que se propone la consigna de escritura de un texto aparece consignado el proceso. En otras palabras, no se lee una representación de la escritura como proceso en todas las consignas de escritura de textos, sino sólo en algunas,

aun cuando todo ejercicio de escritura ameritaría la puesta integral de todo el proceso: planificar, textualizar, revisar, reescribir, etc.

5.2. Conclusiones generales

A partir de la lectura de los manuales y de la consideración de los elementos teóricos abordados, los objetivos y el problema de investigación planteado en este trabajo, es posible presentar una serie de conclusiones tentativas a las cuales se ha arribado luego de un intenso trabajo tanto teórico como empírico con los manuales escolares.

5.2.1. Confusiones y ambigüedades: géneros y textos

“Los textos son siempre representantes de un género de textos”.
(Elena Ciapuscio, 2007)

Un primer aspecto que se identificó a partir de la lectura de los manuales –y, más particularmente, de sus consignas de escritura- fue la ambigüedad conceptual y terminológica vinculada al tratamiento de los objetos *texto* y *género* como dos elementos que parecieran referirse a lo mismo. En otras palabras, no predomina un respeto por la central diferencia conceptual que existe entre ambos. Mientras los *géneros* son tipos de enunciados relativamente estables, de carácter abierto y en permanente mutación, asociados a prácticas sociales e históricas³³, los *textos* pueden definirse en términos de *estructuras* (textuales) más o menos universales y acrónicas que, además de tener un fuerte sentido cognitivo, actúan como soportes posibilitadores de una gran cantidad de géneros. De esta manera, no es correcto plantear una relación de sinonimia inexistente entre ambas nociones.

En este punto, cabe acudir a Marina Cortés (2001), quien afirma, justamente que

“A pesar de que frecuentemente se suele utilizar ‘texto’ y ‘discurso’ como sinónimos, resulta pertinente mantener la distinción puesto que pertenecen a campos de investigación diferentes”. (2001:136)

De acuerdo con la autora,

“Los estudios sobre textos están más ligados al ámbito de la lingüística, mientras que el discurso es un objeto de investigación transdisciplinario, que se define en la articulación de lo lingüístico y las condiciones sociales de producción”. (2001:136)

³³ “Los géneros se distribuyen en los distintos campos de la práctica social (...) son históricos, cambian con el tiempo” (Alvarado y Yeannoteguy, 1999:27).

De esta manera, queda claro que “*los géneros discursivos se definen desde una perspectiva más centrada en lo sociocultural que en lo lingüístico*” (2001:136).

En los manuales, la ambigüedad conceptual es leída cuando éstos presentan las noticias, las crónicas, los editoriales en términos de “*tipos de textos diferentes*”, cuando en realidad se trata de *subgéneros* de un *macro género*: el discurso periodístico. La crónica periodística y las noticias incluso puede decirse que comparten una misma *superestructura textual* básica y predominante: la narrativa. La confusión permanece cuando, además de utilizar el término “*tipo de texto*” para referirse a estos *discursos*, se lo utiliza para referirse a organizaciones o estructuraciones del contenido. Así, estos conceptos teóricos (*texto*, *tipos de textos*) son utilizados indistintamente para referirse tanto a una dimensión estructural como social.

Para entender mejor las diferencias centrales entre *texto* y *género*, puede acudir a Elena Ciapuscio (2007), quien propone tres conceptos para evitar caer en confusiones o reduccionismos: *géneros*, *patrones textuales* y *texto*.

En relación a los *textos*, Ciapuscio sostiene que

“*son siempre representantes de un género de textos (clases textuales), los cuales pueden describirse en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos –de naturaleza prototípica- que se refieren a sus distintas dimensiones constitutivas*”. (2007:1)

Esto da cuenta del error que representa considerar el *texto* como sinónimo del *género*, pues no se trata de conceptos intercambiables, sino de categorías diferentes, si bien estrechamente vinculadas. El *texto* siempre representa un determinado *género discursivo* en virtud de unos rasgos que comparte con otros textos. Los *géneros discursivos* están conformados por los *textos* que comparten dicho rasgos.

Acerca de los *patrones textuales*, Ciapuscio explica que éstos dan origen a los *géneros textuales*. Los *textos*, por su parte, siempre pertenecen a algún *género textual* por el hecho de compartir con otros textos –justamente- determinados *patrones textuales*. Según la autora, los *patrones textuales* son

“*recursos preformados de orden social y estructural para ‘solucionar’ tareas comunicativas recurrentes, son orientaciones generales sobre propiedades de los textos, variables según la experiencia comunicativa del individuo, según la formulación y área de actividad*”. (2007:2)

Ciapuscio presenta una fuerte relación entre estos patrones y las *experiencias comunicativas* de los sujetos: “*el conocimiento de los patrones textuales globales se*

*adquiere y amplía sobre la base de las experiencias comunicativas” del sujeto (2007:2), y desempeña un papel central en las actividades de producir y de comprender textos. De esta manera, la autora se refiere a un “budget comunicativo” (Bergmann y Luckmann 1995:301, en Ciapuscio, 2007) que todos los hablantes disponen, formado por “diferentes tipos de procesos comunicativos, gran parte de los cuales tiene una estructura sistemática, esto es, un campo de géneros comunicativos”. (2007:2). Con estas explicaciones y nociones, la autora deja en claro la diferencia entre los *textos* y los *géneros*, pues pertenecen a campos y naturalezas diferentes, por más estrecha que sea la relación que mantienen.*

Es cierto que no es necesario someter a los alumnos a una sobreexposición metalingüística, es decir, entrar en detalles demasiado finos y poco funcionales acerca de las diferencias entre texto y discurso. Sin embargo, esta actitud de “resguardo” hacia los alumnos es peligrosa cuando deviene en una confusión terminológica muy poco productiva para promover un mayor dominio de la escritura.

5.2.2. En relación a la gramática

“Una gramática explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada”.
(Teun Van Dijk, 1978)

No parece visualizarse una relación suficientemente productiva entre la enseñanza de la escritura y de la gramática, la cual pareciera mostrar señales de cierta dislocación o separación respecto a la escritura de textos completos. De esta manera, podría pensarse que, por lo general, la gramática no interviene significativamente en el momento de proponer la producción escrita de textos, ni ingresa como herramienta para solucionar cuestiones de la *textualización*. Más bien, daría indicios de permanecer en una sección particular del libro, donde adquiriría cierto valor en sí misma, lo cual hablaría de una especie de autosuficiencia. En relación a esto último, las actividades de escritura propuestas y vinculadas a la gramática parecerían centrarse sobre todo en unidades lingüísticas de nivel léxico y sintáctico (*la palabra y la oración*) o bien en fragmentos de textos o breves textos.

En la mayoría de los manuales, prevalece un análisis gramatical mayoritariamente estructural y oracional, así como un ejercicio de descripción teórica de las *categorías gramaticales* en sus aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos, con una fuerte

tendencia a la clasificación (aplicación de definiciones o categorizaciones). Los contenidos gramaticales aparecen como una presentación teórica en ocasiones (no siempre) algo dislocada de la comprensión, la producción y la reflexión lingüística, y son retomados como sección de ejercitación en cada uno de los capítulos, ejercicios éstos, por otra parte, de pura resolución que encuentran su fin en ellos mismos. Esta sección especialmente gramatical generalmente tiene un espacio destinado y fijo en el manual, ya sea dentro de cada una de las unidades que conforman el manual (*Santillana y Estrada*), como a la manera de una separata (*Estrada*). En el caso de la sintaxis, muchas veces aparece como un contenido aparte, un compendio de actividades de completado, corrección o reescritura, análisis y subrayado, que apuntan al nivel de palabra, oracional o fragmento de textos.

Esto significa suponer que, para los manuales, gran parte del valor de la gramática estaría en ella misma: se trataría de un conocimiento que adquiere valor en sí mismo. Esto se observa en la dificultad que encuentran los manuales para proponer actividades de escritura de textos (“*macroactividades*” *procesuales*) en relación a las cuales los contenidos gramaticales puedan adquirir significatividad. Estos procesos no pueden desconocer la importancia básica de los elementos exclusivamente lingüísticos y gramaticales que intervienen y sin los cuales no podrían ser llevadas a cabo por los sujetos. Se podría pensar, entonces, en un déficit a la hora de hacer ingresar la gramática para orientarla fundamentalmente hacia estos dos complejos procesos cognitivos.

Sobre todo, no se observa una clara propuesta para relacionar la escritura de textos completos con los conocimientos gramaticales abordados. Sólo consignas aisladas y muy pocas numéricamente, o en relación a fragmentos de textos y textos cortos, descontextualizados y sueltos. Sin embargo, sí se observaron intentos para integrar contenidos gramaticales-normativos en el momento de *revisión* textual. También algunos manuales suelen utilizar nociones de índole gramatical para facilitar o promover una mayor comprensión textual, en relación a la cual sí son más comunes, claras y visibles distintas propuestas que hacen ingresar contenidos gramaticales³⁴. De esta manera, no puede simplificarse la situación, ya que sí se han encontrado ejercicios y consignas que intentan

³⁴ Éste es el caso de preguntas de contenido acerca de algún texto leído que retoman elementos como “el narrador” en relación a los pronombres usados, o la temporalidad de las acciones en relación al sistema verbal.

una mejor aproximación entre los contenidos gramaticales y aquellos contenidos y saberes procesuales propios de la práctica de producción y –sobre todo- comprensión textual.

En relación a la función de la gramática en el momento de escribir un texto, Bas y otros (1999) sostienen que es durante el momento de *textualización* (momento sobre el cual los manuales no parecen encontrar la manera de intervenir demasiado) cuando el escritor necesita considerar las reglas de la gramática para enfrentar la tarea de selección de estructuras sintácticas y lexicales. Esto le permitiría transformar las ideas planificadas en contenido legible y coherente, “*de acuerdo con el sistema de normas que rige la lengua*” (1999:102). Cassany (1997), por su parte, afirma que la función de la “*instrucción gramatical*” debería ser brindar las reglas y el conocimiento sobre la lengua en el momento de *corrección textual*: manejar y comprender la gramática significa disponer de diversos conocimientos teóricos sobre lingüística y sobre la estructura de la lengua que permiten llevar a cabo la actividad de corrección (1997:86).

Dentro de los manuales, podría pensarse en dos tipos de funciones mayoritarias que cumple la gramática: una función autónoma (ejercitar la gramática en oraciones, sintagmas y fragmentos de textos sueltos) y una función reservada al ejercicio de *corrección* textual (si bien bastante superficial, que no parece incidir en el texto en tanto unidad global de sentido). En cuanto a su función de guía durante la *textualización* (*qué quiero decir, cómo quiero decirlo, con qué tipo de palabras, qué construcciones me conviene utilizar*), no se observan demasiadas marcas. Sí es posible identificar contenidos gramaticales en relación a los efectos de sentido o a la construcción de sentido (como la voz pasiva; los subjetivemas; los verbos, etc.). Pareciera resultar difícil su inclusión en el marco de la producción escrita de una unidad global textual determinada. La gramática tiende a adquirir, entonces, un rol normativo y de *autojustificación* difícilmente integrado al proceso de escritura en todas sus fases y no sólo en la final³⁵.

En este punto, es posible retomar algunos conceptos de Cassany (1997). Como ya se dijo, el autor plantea la distinción entre la *competencia* (conocimientos sobre el *código*: la gramática y la lengua) y la *actuación* (el conocimiento acerca de *estrategias comunicativas* para producir un texto determinado). La “*habilidad de la expresión escrita*” se lograría cuando se desarrolla un dominio sobre ambos aspectos, ya que el conocimiento del código,

³⁵ Sobre esto, se volverá en el apartado reservado al proceso cognitivo de revisión.

si bien es necesario, no es suficiente para adquirir la habilidad de composición textual. Para ello, es necesario dominar otro tipo de estrategias que permitan aplicar los conocimientos del código en cada situación concreta. La gramática –los conocimientos gramaticales- no garantizaría por sí misma la posibilidad de escribir un texto, sino que representa uno de los tantos conocimientos que el sujeto debería tener para llevar a cabo la producción. Los manuales no sólo que estarían enfatizando sobre todo los conocimientos acerca del *código* (lo que Cassany llama “*competencia*”) por sobre la actuación, sino que además estarían promoviendo cierta representación de la escritura por la cual la gramática no pareciera ocupar un lugar muy importante durante el proceso.

La enseñanza de la lengua no debería reducirse al mero manejo de conceptos y nociones gramaticales sin reflexionar acerca de su sentido y productividad. Esto no significa negar la necesidad de una adecuada descripción y/o clasificación de las categorías gramaticales en sus aspectos sintácticos, semánticos y morfológicos. Significa, más bien, afirmar que eso no es suficiente, más si se lo encara de manera aislada, en forma de ejercicios desintegrados de una propuesta mayor de producción o de comprensión textual.

Sin embargo, cabe aclarar que sería una simplificación excesiva desconocer la existencia de actividades gramaticales en los manuales puestas en relación a la comprensión o a los efectos de sentido de determinados textos. En otras palabras, si bien este tipo de actividades son la minoría, sí es posible reconocerlas.

5.2.3. En relación a la situación de escritura

Generalmente, podría considerarse cierta *artificialidad* en la situación de escritura elaborada por los manuales, lo cual lleva a pensar en situaciones de escritura (y, por ende, en textos) *específicamente escolares*. Esto significaría que las situaciones construidas por los manuales se manifiestan y traducen en actividades que cobran sentido casi exclusivamente en el marco de la *situación manual*, cuyo receptor principal es la/el docente. En pocas ocasiones, se propone una circulación extraescolar que resignifique la producción textual y el proceso de escritura. Asimismo, y vinculado a esto, la reflexión en torno al receptor emerge muy suavemente a la hora de planificar la escritura.

Afrima Finocchio (2009):

“si pensamos cómo circula la palabra fuera del marco escolar (o en la versión social de la escritura), es evidente que quien escribe lo hace para distintos lectores o destinatarios (...) y con muy diversas finalidades (compartir ideas, conseguir un empleo, seducir a otro, solicitar información, expresar una queja, etc.)”. (2009:62)

Podemos preguntarnos, entonces, qué ocurre con la circulación de la palabra escrita dentro de la escuela, qué ocurre con sus *lectores* y *finalidades*. En otras palabras, cómo se configura y caracteriza la *situación retórica* de escritura en el marco escolar.

5.2.3.1. Características de la situación retórica escolar de escritura

“En los ámbitos educativos –en la escuela, en la universidad– se reconocen también situaciones retóricas particulares (...). Todas estas situaciones tienen características retóricas distintas, ante las que el escritor debe responder con textos adecuados y eficaces”.
(Alcira Bas y otros, 1999)

Bereiter y Scardamalia (1987) afirman que existen determinantes situacionales que marcan la escritura producida por los alumnos dentro del ámbito escolar, en comparación a aquella escritura llevada a cabo por un sujeto adulto en situaciones sociales no escolarizadas. A manera de ejemplo, nombra la naturaleza artificial de las tareas escolares y su falta de audiencia (1987:342). Milian y Camps (2000), por su parte, identifican un contexto particular, el aula, que influye fuertemente sobre la naturaleza del proceso de producción escrita de los alumnos y sobre el producto propiamente dicho que éstos confeccionan: el texto. En el contexto áulico, docente y alumno interactúan y ambos trabajan en el marco de una finalidad: enseñar y aprender. Este contexto, entonces, promueve un tipo de conducta tanto en el alumno como en el docente, quienes, respectivamente, se ubican en una posición de demostrar el saber y controlar el saber, y realizan una serie de acciones para satisfacer el deber hacer de esas posiciones. En palabras de Milian y Camps:

“los textos compuestos por los alumnos en el espacio escolar se integran a menudo en el contexto del aula donde los alumnos aprenden y tienen que demostrar lo que saben y en el que el docente es, de uno u otro modo, el destinatario de todos los textos creados”.
(2000:158)

En ese sentido, las autoras afirman que muchas decisiones y reformulaciones que realizan los alumnos sobre el texto tienen como una de sus funciones principales adaptarlo al contexto del aula (2000:159), tanto lingüísticamente como desde el punto de vista del

contenido (lo que se espera que el sujeto diga y sepa sobre lo que dice en tanto alumno). Esto significa que los alumnos son concientes de que la situación escolar espera algo de ellos y presenta un contexto retórico particular en el proceso de textualización (Milian y Camps, 2000). Un estudio de campo llevado a cabo por estas mismas autoras da cuenta no sólo de las particularidades de la *situación retórica escolar*, sino también del hecho de que tanto alumnos como docentes parecen ser concientes de dichas especificidades. Al respecto, la hipótesis formulada por Milian y Camps muestra que todos los alumnos que participaron de la investigación intentaron “*que su texto sea funcional y se adecue al contexto retórico que ha creado la Secuencia Didáctica*”. En otras palabras, “*Los textos que se escriben aparecen insertos en un situación retórica conocida por los alumnos*” (2000:159).

En relación a este particular trabajo de investigación relacionado con los manuales, puede decirse que las consignas de escritura analizadas parecen reforzar esta idea de una situación retórica y comunicativa escolar específica y generalmente siempre igual a sí misma. Un posible efecto o consecuencia de ofrecer continuamente una situación retórica siempre igual y repetida sería la dificultad –por parte de los alumnos- de producir textos acordes a situaciones comunicativas diferentes, objetivo principal de la institución educativa (Montserrat Castelló Badia, 2000:70).

Al respecto, puede traerse a colación a Linda Allal (2000), quien propone el concepto de “*cognición situada*”. El concepto alude al contexto dentro del cual la enseñanza se desarrolla y a la importancia e influencia que éste tiene sobre los procesos de enseñanza y de aprendizajes de los sujetos. Según Allal, la cognición situada se refiere a “*los modos en que el contexto llega a formar parte del contenido del aprendizaje*”. En esta definición, subyace una determinada idea de *contexto*:

“el contexto no es tanto un conjunto de estímulos que actúan sobre una persona, sino una telaraña de relaciones que se mezclan para formar el tejido del significado. La actividad del alumno se encuentra siempre inmersa en un contexto y, al mismo tiempo, contribuye a la creación de dicho contexto”. (2000:188)

El *contexto* es concebido, entonces, no como un mero marco espacio-temporal, sino como un factor determinante e influyente en las prácticas y procesos desempeñados en el aula y en las características que estas prácticas y procesos adquieren. La *situación retórica* propuesta en el espacio escolar sería uno de esos elementos que, en virtud de desarrollarse dentro del contexto áulico, adquiere determinadas particularidades. De esta manera, la

noción de *cognición situada* puede ayudar a entender las particularidades que la situación retórica adquiere dentro del contexto escolar-áulico.

5.2.3.2. La importancia de una buena definición de la situación retórica

Una *situación retórica real* (entendiendo como tal una situación propia del espacio social extraescolar, que tiene como elementos fundamentales un *propósito* y un *lector* específicos, en función de los cuales el contenido a transmitir se estructura y textualiza de unas determinadas maneras y no de otras) debe cumplir una serie de exigencias para ser considerada una guía adecuada y completa del proceso de escritura. Una de estas exigencias está referida a la necesidad de que el escritor tenga ideas específicas para explicar y alguien a quien brindarle u ofrecerle esa explicación (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Milian y Camps (2000) afirman que “*las propuestas didácticas de escritura inmersas en una situación retórica real*” ofrecen al alumno un contexto otro, capaz de determinar el sentido de sus decisiones y reformulaciones para adecuarlas “*a los posible lectores y al marco en el que el texto será mostrado o publicado*” (2000:161). Castelló Badia (2000), por su parte, sostiene que “*La interpretación específica de una situación comunicativa sirve de guía al proceso cognitivo de composición concreto que debe ser llevado a cabo*” (2000:67).

Si además de considerar las afirmaciones anteriores acerca de las potencialidades de una *situación retórica real*, se considera esta afirmación de Castelló Badia acerca del carácter de guía que una buena definición de dicha situación implica a la hora de escribir, se puede preguntar qué ocurre cuando la situación comunicativa es, como sucede en la mayoría de las consignas trabajadas, deficiente, incompleta o siempre idéntica (profesor, único destinatario; aprobar y demostrar comprensión de un determinado tema, finalidad predominante). También es posible preguntarse qué tipo de guía representa una situación comunicativa de estas características, que simplemente se plantea en términos de *escribir un texto acerca de X situación*.

5.2.3.3. Situación retórica en los manuales

*¿Por qué el estudiante está tratando de componer en primer lugar
–simplemente para producir un trabajo para complacer al profesor?
(Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, 1987)*

Si se piensa en las consignas y actividades analizadas, puede decirse que, en ellas, la *situación retórica* está ausente o muy escasa y superficialmente definida, sin llegar a configurarse como una verdadera ayuda a la hora de escribir. Cuando aparece, simplemente suele hacerlo como una mera descripción del *tema* –y, en ocasiones, una alusión al *tipo de texto* o a su filiación discursiva-, ya que el posible *lector* y la *finalidad* aparecen soslayados y prácticamente ausentes: se pide la escritura de textos que no tienen un lector claro, explícito o diferente al docente, ni una finalidad demasiado expresa.

Este accionar de los manuales en la manera de presentar la situación retórica no parece funcionar como una verdadera ayuda para que el alumno se cree una representación adecuada de ésta y, tal como afirman Bas y otros (1999), “*si la representación que el escritor se hace de la situación retórica es imprecisa o inadecuada, la tarea y el producto de la tarea se resienten*” (1999:22). Esto, entre otras cosas, significa que, de todos los objetivos que el escritor se plantea al empezar el proceso, los retóricos son “*los que afectan en mayor grado el proceso de organización de ideas en todos los niveles*” (1999:65). Flower y Hayes también dan testimonio acerca de lo importante que resulta que el escritor considere la *situación retórica* y este tipo de objetivos, pues actúan como “*restricciones discursivas*” a la hora de escribir un texto y tomar decisiones para adecuar el contenido (1999:65).

En el caso de las actividades didácticas enmarcadas en el contexto escolar áulico, el sujeto necesita ayuda para representarse esa situación y plantearse adecuados objetivos retóricos: el alumno depende de soportes y guías externas antes de poder internalizar la necesidad de representarse la situación en todas sus aristas (antes de volver *intrasubjetiva* esta necesidad). Uno de estos soportes es –o debería ser, al menos- el libro de texto y, más puntualmente, las diversas consignas didácticas de escritura, a partir de cuya formulación debería ser posible que los sujetos obtengan la información necesaria para representarse la situación de comunicación puntual y enunciar los objetivos adecuados para resolver este problema. Sin embargo, no parece observarse que los manuales brinden suficiente ayuda

para que el alumno genere –o aprenda a generar por sí mismo- una representación adecuada de diferentes problemas retóricos y de sus componentes, lo cual podría acabar por incidir en el tipo y calidad tanto del proceso de escritura como del producto.

Si se considera la capacidad de delimitar el problema retórico es uno de los rasgos que permite distinguir a un escritor mediocre de uno que no lo es, resulta sugestivo que los manuales no definan correctamente dicho problema en las actividades didácticas de escritura de textos, o que no le otorguen al sujeto demasiadas herramientas para hacerlo. A través de este accionar, los manuales estarían reforzando una escritura mediocre.

A continuación, se presentan algunas conclusiones referidas a tres elementos puntuales de la situación retórica en los manuales: el lector, las finalidades y las convenciones del género.

-El lector, otra gran ausencia

*“Todo escritor reconoce que la competencia del destinatario
no coincide necesariamente con la suya.
De tal modo que escribe para un lector que es un otro diferente de él”.*
(Alcira Bas y otros, 1999)

El hecho de que la comunicación escrita sea diferida significa, entre otras cosas, que el intercambio entre lector y escritor ocurre en un tiempo y un espacio diferentes y no compartidos. De esta manera, para lograr una comunicación apropiada, resulta necesario que el escritor se represente cabalmente al lector a quien destina su texto, ya que será justamente este último quien actualice sus sentidos (Bas y otros, 1999:28,29). Al respecto, Bas y otros (1999) afirman que *“Construir un lector significa adjudicarle a otro una serie de competencias capaces de dar contenido a las expresiones que el escritor utiliza”* (1999:30). Esto lleva a considerar la construcción del lector por parte del escritor como una estrategia y un recurso fundamental en el momento de escribir un texto, cualquiera éste sea, ya que no es lo mismo escribir para un par, para un experto en el tema o para alguien que leerá con una mirada evaluadora e incluso pondrá una nota sobre la base del texto producido. Es decir que, entre los saberes que resultan necesarios desarrollar en el alumno escritor, el de considerar las competencias e intereses de los lectores a lo largo del proceso de escritura resulta un aspecto esencial. Por ende, sería esperable que la enseñanza formal

de la escritura asuma el desarrollo de esta estrategia, de forma tal que promueva en el sujeto su correcto uso e internalización.

En las consignas abordadas, se observaron algunas particularidades respecto al lector. Por un lado, son excepcionales las actividades de escritura de unidades globales en las cuales hay una descripción explícita y completa de éste. Es más, ni siquiera son comunes las actividades que proponen algún lector en absoluto. Esto lleva a pensar en dos hipotéticas explicaciones: o bien el conocimiento acerca del lector y la elaboración de su correcta y completa representación no se consideran herramientas fundamentales a la hora de planificar y pensar la escritura en el marco escolar; o bien, en este tipo de *textos escolares*, no resulta necesario detallar quién es el lector porque “todos sabemos” que éste es el docente, que siempre lee con una mirada evaluadora lo que el alumno escribe. Sea una u otra opción, la idea subyacente es que la reflexión en torno al lector es innecesaria, no representa un dato importante o no sirve demasiado como ayuda estratégica para pensar y llevar a cabo el proceso de escritura.

Por otra parte, sostener que el único lector de los textos producidos en el ámbito escolar es siempre e invariablemente el docente implica suponer varias otras cosas. Entre ellas, que si no existe un lector diferente al profesor, no resulta necesario trabajar sobre el contenido y la estructuración del texto desde la perspectiva de otras distintas audiencias. Además, supone que se escriba siempre en función a una misma finalidad: demostrar conocimiento o escribir lo que el docente quiere y espera leer.

Esto conduce a un aspecto fundamental de la escritura: la socialización y circulación de los textos producidos. Pareciera ser que, en el marco escolar y a través de la guía de los manuales, los textos producidos por los alumnos sólo circulan dentro del espacio áulico, entre los compañeros y el docente. Esto no es algo negativo en sí mismo, ya que la escritura, al devenir en objeto de transposición didáctica dentro del ámbito escolar, no comparte necesariamente las mismas características que tiene el objeto por fuera de la escuela, por lo tanto es esperable encontrar diferencias. Lo que ocurre es que esta particularidad del objeto-proceso escolar escritura, según la cual la consideración del lector no interesa (ya sea porque no es productiva o porque el único lector que tienen los textos producidos es el docente), contribuye a generar una representación del proceso en la que el sujeto lector no ingresa en absoluto como elemento constitutivo.

Lo preocupante, entonces, está en las ausencias que pueden leerse en la formulación de las consignas didácticas de escritura de textos. Con esto, no se trata de ignorar las particularidades del objeto escritura dentro de la escuela (entre las cuales está la del docente como uno de los lectores centrales), sino de hacer ingresar a otros lectores como un elemento más –aún a la manera de juego–, como un ejercicio de manipulación de la escritura. Tampoco equivale a desconocer que en el marco de la escuela el principal lector es el docente y la escritura se desarrolla en un ámbito de evaluación. Sólo se trata de hacer ingresar a otros sin ignorar la tríada docente-corrección-evaluación, y de darle a los textos producidos (si no a todos, al menos a algunos) una circulación por la cual, además de la mirada del profesor, el texto entre en contacto con otras miradas. Incluso podría pensarse en crear instancias de trabajo donde no sea el docente el que intervenga en la evaluación de los textos, sino otros destinatarios: padres, especialistas, alumnos de otras escuelas o cursos, etc. Esta ampliación de la circulación necesariamente influirá en el proceso de escritura y en las decisiones que el sujeto deberá tomar a lo largo de su composición.

Resulta interesante advertir, entonces, que en las consignas analizadas no se observa un trabajo de explicitación de las diferencias que existen siempre entre el sujeto que escribe y sus posibles lectores (diferentes saberes, competencias, intereses). Esto habla de una tendencia a silenciar la consideración del lector como un elemento estratégico, o bien de una idea subyacente y compartida por todos los involucrados: los alumnos escriben siempre para el profesor. En este punto, el bache en relación a la forma en que se desarrolla la escritura por fuera de la escuela es bastante notable. Este silenciamiento de la audiencia resulta aún más significativo si se considera la afirmación de Flower (Cassany, 1997), según la cual la escritura novata suele aparecer a menudo *egocéntrica*, estructurada de acuerdo con la memoria o experiencia del escritor más que de acuerdo con el proceso que el lector hará a través de la comprensión. De esta manera, los manuales, a través del tipo de *consignas sin lector*, estarían promoviendo y reforzando este aspecto puntual de la escritura novata, lejos de intentar revertirlo.

-Escritura y finalidades

“Escribir puede ser significativo para el escritor en diferentes niveles, desde la mera urgencia de decir (...) al deseo de manipular ideas a través de la composición, que son muy complejas para elaborar de otras maneras”.
(Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, 1987)

La consideración del lector va de la mano de aquella otra consideración relativa al propósito de la escritura: ¿Para qué escribir un texto? ¿Qué finalidades orientan el proceso de escritura de este texto en particular, a diferencia de cualquier otro texto? Al respecto, Vanesa Pittard y Margaret Martlew (2000) sostienen que, en las situaciones de escritura cotidianas, la resolución de un *problema de escritura* es, a menudo,

“un medio de alcanzar otros objetivos como convencer a alguien sobre un punto de vista determinado, obtener una buena nota o mantener una relación a larga distancia con un amigo”. (2000:112)

Esto quiere decir que *“el propósito de cualquier escritor es dotar (...) de un **sentido social**³⁶ a su escritura”*, sentido que, según las autoras, caracteriza toda resolución de problemas (2000:112).

Sin embargo, lo que prevalece en las diferentes actividades de escritura observadas que tienen como centro la producción de un texto determinado, es una especie de silenciamiento de las *finalidades* u *objetivos* que orientan el proceso de escritura. La pregunta acerca de por qué o con qué fin escribir este texto en particular propuesto por la consigna, no aparece explícitamente formulada. Esto conduce a proponer dos posibles explicaciones: o bien no resulta necesario, desde las perspectivas de los manuales, considerar otros propósitos que guían la escritura –propósitos diferentes a la mera finalidad de aprobar o de demostrar dominio sobre un tema determinado- como un elemento constitutivo de la *situación retórica* que condiciona e influye sobre las decisiones que el escritor debe tomar durante el proceso de composición; o bien la finalidad es “tan obvia” (resolver la actividad de escritura sólo para cumplir los ítems pedidos, ejercitar, aprobar o demostrar conocimiento), que permanece implícita.

Nuevamente, no se trata de ocultar o negar esta finalidad siempre presente en el marco escolar (dar cuenta del conocimiento, aprobar), sino de explicitar y trabajar sobre otras posibles finalidades que también pueden ingresar sin que con ellas se desconozca el

³⁶ El destacado es de las autoras.

aspecto evaluativo y de control que existe en todo ámbito educacional. En los manuales observados, estas otras finalidades ni siquiera ingresan como orientaciones sobre el texto a elaborar. De esta manera, así como existe un único lector de los textos a producir, parece existir también una única y principal finalidad que guía la producción textual: dar cuenta del conocimiento desde un exclusivo papel de escritor alumno, a un único lector (el docente) cuya única finalidad es evaluar. Al respecto, podría pensarse qué ocurre con aquel *sentido social* de la escritura subrayado por Pittard y Marrtlew (2000) cuando la mayoría de actividades proponen escribir textos que escapan a la circulación social extra-áulica y hacen un foco exclusivo en la lectura del docente y en el fin de demostrar saber.

-Las convenciones del género

“Una de las operaciones que realiza el escritor para dar respuesta a un problema retórico es buscar en la memoria a largo plazo cuál es el tipo de texto o género discursivo que le permite cumplir con su objetivo”.
(Alcira Bas y otros, 1999)

Las afirmaciones teóricas permiten sostener que el lector dispone de un *esquema de conocimiento* que permanece guardado en su memoria y que le brinda información acerca de diversos aspectos: *el tema, el registro, la finalidad y el género discursivo* (Bas y otros, 1999:32). En este punto, se hará énfasis sobre el *conocimiento acerca del género discursivo*. En las consignas de escritura que tienen como foco una unidad global texto, quedó de manifiesto que es muy común formular el pedido de escritura sobre la base de un *género o subgénero* de manera indirecta, sin una explicitación demasiado detallada acerca de sus características y particularidades³⁷.

En este punto, puede destacarse una especie de confianza, por parte de los manuales, en que los alumnos tienen ciertas representaciones bastante sólidas acerca de *estructuras textuales* y particularidades genéricas (sobre todo relativas a la *estructura narrativa*). De esta manera, son muchas las ocasiones donde no se explicitan las características y funcionamiento del género o subgénero en cuestión, con lo cual se considera que el sujeto sabrá cómo resolver este punto. Así, muchas consignas piden escribir *un cuento, un relato, una historia*, sin un trabajo detallado de descripción en torno al subgénero. Pueden

³⁷ Incluso, como ya se comentó, con una tendencia a confundir las nociones de texto y género, o de usarlas como sinónimos.

proponerse dos posibles explicaciones de este accionar. Por un lado, el hecho de que suele haber definiciones teóricas previas relativas al género o subgénero en cuestión y un trabajo previo de comprensión y manipulación sobre algún texto perteneciente a éstos. Por otro lado, la existencia de una modalidad de trabajo muy común a partir de textos pertenecientes a determinados géneros, que funcionan como modelos previos que darían cuenta de una base a partir de la cual elaborar un texto nuevo sin demasiadas explicitaciones.

Al respecto, Bas y otros (1999) afirman que cuando el escritor “*no encuentra en su memoria información suficiente como para adecuar su texto a las convenciones del género, puede recurrir a modelos del género que está escribiendo*” (1999:32). Esta estrategia

“lo lleva a funcionar como lector: lee para conocer cómo se escribe determinado tipo de texto. En esta lectura, intentará apropiarse de los modos de organización, del registro lingüístico y de expresiones propias de ese género”. (1999:33)

La pregunta, en este punto, está relacionada con el grado de autonomía de este proceso de recuperación de las convenciones del género, y con la guía que el sujeto puede necesitar al respecto. En este marco, se entiende el sentido de actividades en las cuales los alumnos, antes de producir cualquier texto propio, leen y analizan ejemplos de *textos auténticos* que ilustran un nivel de prácticas existentes en contextos sociales extraescolares (Bain, 1987, en Milian y Camps, 2000). En relación a esto, Cassany (1997) sostiene que la acción de *leer para escribir* es un medio de “*adquirir información y de generar ideas para la escritura, como asimismo un recurso para descubrir cómo están contruidos dichos textos*” (1997:190). Sin embargo, de acuerdo con las consignas de los manuales analizados, pareciera subyacer una representación del sujeto alumno según la cual éste sería capaz de *escribir como lector* (Cassany) de una manera bastante innata y natural, sin demasiadas explicaciones o ayudas.

5.2.4. En relación al proceso de escritura: planificación, textualización y revisión

Los momentos de escritura formulados por autores como Flower y Hayes ingresan y aparecen consignados, pero no en todas las actividades de producción textual, sino sólo en algunas, como si no todos los textos merecieran la consideración y explicitación del proceso. En tal sentido, el nivel de explicitación de estas instancias no pareciera ser

demasiado alto. La ausencia y la simplificación observadas al formular el proceso de escritura de textos pueden explicarse por el verdadero problema didáctico que representa la multiplicidad de conocimientos, y la simultaneidad y recursividad de los procesos cognitivos que implican las prácticas de escritura.

5.2.4.1. Planificación

*“Escribir un texto no es una operación espontánea y simple
ni una mera reproducción sobre el papel
de las ideas que se tienen en mente,
sino su progresiva organización en una estructura significativa”.*
(Alcira Bas y otros, 1999)

De los tres grandes procesos que Flower y Hayes reconocen en su modelo, la *planificación* es el más presente y mejor considerado en las consignas didácticas de escritura de textos en estos manuales. Sin embargo, se reconocieron distintas formas y grados de detalle y explicitación en el planteo de este proceso.

-Diversos tipos de planificación

Es posible considerar distintos tipos de *objetivos* a la hora de planificar un texto: a) con relación al *contenido*, b) con relación al *procedimiento*; c) con relación a la *situación retórica*; d) aquéllos que controlan y guían la *organización* de los contenidos, lo cual no equivale a un mero orden de temas (por el contrario, de estos últimos “*dependen otras decisiones y objetivos que el escritor se formula y que regirán también los procesos de textualización y revisión*” (Bas y otros, 1999:65)).

Esto lleva a preguntarse dos cosas: por un lado, qué papel tienen los manuales a la hora de guiar la formulación de objetivos (en otras palabras, en qué medida asumen el rol de promover la generación de objetivos, lo cual, en situaciones de escritura extraescolares, quedaría bajo el ejido propio y exclusivo del sujeto escritor). Por otro lado, si todos estos objetivos son considerados y planteados por las consignas con el mismo grado de importancia y detalle o, por el contrario, alguno aparece más desarrollado que otro.

En relación a lo primero, puede decirse que los manuales constan de un grupo de actividades didácticas de diversa índole que funcionan como orientadoras de la formulación de objetivos del proceso de escritura en su totalidad. Sin embargo, cabe aclarar que este

tipo de actividades más completas y complejas, que consideran tanto el producto como el proceso de escritura, no ocupan un lugar central: cuantitativamente, son más bien escasas (no son en absoluto la mayoría) y están generalmente reservadas a momentos de “síntesis” de conocimientos.

En relación al segundo elemento, el de los objetivos considerados por las consignas, puede afirmarse que, generalmente, aquéllos relacionados con el *contenido* son los más explicitados y desarrollados, seguidos por los relativos al *procedimiento* y, por último, los vinculados a la *situación retórica*. Si bien diversos autores afirman que, de los objetivos señalados, son los retóricos los que afectan en mayor grado el proceso de organización de ideas en todos los niveles, la *situación retórica* está bastante descuidada o presupuesta en los manuales, tal como ya se afirmó anteriormente. A pesar de que estos conjuntos de objetivos resultan fundamentales para llevar a cabo de manera completa y adecuada el proceso de escritura de un texto propiamente dicho, queda de manifiesto que las consignas de los manuales muestran un fuerte déficit a la hora de explicitarlos y proponerlos: cuando no los pasan por alto, los plantean superficialmente.

A continuación, se proponen algunas razones posibles de este accionar editorial. Una posibilidad sería que, en la confección de los manuales y en el planteo de las consignas, prevalezca cierta confianza en que los alumnos –*escritores inexpertos*– saben generar por sí mismos los objetivos necesarios para ello. Otra explicación probable es que los manuales no sepan cómo formular lingüísticamente un subproceso recursivo y no lineal con las características de la planificación de estos distintos tipos de objetivos. Una tercera opción es que los manuales confíen en que el docente sabrá completar lo que falta y guiar a los alumnos tanto en la formulación de objetivos como en todo aquello que permanece silenciado. Ya sea una u otra explicación, lo importante es destacar esta ausencia y esta dificultad de los libros de texto escolares.

-En relación a la búsqueda y generación de contenido

A lo largo de la lectura de las consignas, se han encontrado diversas maneras de proponer la manipulación y la recuperación de la memoria del contenido relativo al tema de escritura. Éste es el caso de las actividades previas a la escritura de un texto propiamente dicho, las cuales suelen tener la intención de generar contenidos tanto sobre el tema como

sobre la superestructura textual y el género (estos dos últimos aspectos, en repetidas ocasiones a través del recurso al trabajo con modelos).

Afirman Bas y otros (1999):

“No se puede escribir sobre un tema del que no se sabe nada o del que se sabe muy poco. Las instancias de búsqueda de información ocupan un lugar y un tiempo importantes en las tareas de escritura”. (1999:23)

Esas instancias, por lo general, ocurren antes de que el escritor comience a escribir y, en los manuales, están representadas por preguntas de comprensión acerca de un texto previo y actividades que focalizan en el trabajo sobre las peculiaridades del género en cuestión y de su *superestructura textual*. Este tipo de consignas tiende a presentar, entonces, actividades que permitan resolver cuestiones relativas al contenido (qué decir y, en ocasiones, cómo) y, en menor medida, a su disposición y organización en determinadas superestructuras y con reflexión respecto al género o subgénero específico.

Sin embargo, y sin negar lo interesante y diverso de algunas modalidades de generación y propuesta de contenidos, se observan algunos grandes vacíos. Por un lado, permanece casi ausente la explicitación de *objetivos de organización*, es decir, la explicitación de maneras de organizar y jerarquizar los contenidos en una estructura textual. Por otro lado, como ya se dijo, no se encontraron demasiadas referencias a los *elementos de la situación retórica* –quién va a leer el texto y qué finalidad guía su escritura y la lectura de su audiencia-.

De esta manera, si bien los contenidos pueden resultar interesantes o las maneras de generarlos, variadas, esto pierde productividad al no prestarse ayuda –desde los manuales y las consignas mismas- para planificar la organización y las relaciones interoracionales y entre los párrafos. Está ausente la planificación acerca de *qué pongo primero, qué me conviene escribir después, cómo me conviene presentar la información, qué palabras es mejor utilizar, etc.* En otras palabras, parece observarse una excesiva confianza en la capacidad integradora de los alumnos, en que serán capaces de cruzar los conceptos trabajados (*narradores, conflicto, argumentos, etc.*) de manera adecuada en la elaboración de un texto coherente y completo, sin necesidad de guiarlos demasiado, como si los objetivos y datos a nivel de contenido fueran suficientes para generar una estructuración, organización y jerarquización adecuada de la información. Otra manera de explicar esto es pensar que la excesiva confianza está puesta no tanto en los alumnos, sino en el docente,

que se encargará de guiarlos, sabrá cómo completar lo que no está presente en las consignas y subsanar las posibles fallas y “despistes” de las actividades.

La manera de formular y presentar la planificación en los manuales (una manera bastante simplificada) parece dar cuenta de que, en estos libros, este proceso aparece en un nivel más bien de tipo *local* (Scardamalia y Bereiter, 1987): planificar o evaluar una pequeña unidad de discurso, sólo el contexto inmediato o el tema general. Esto no hace sino reproducir una práctica ya de por sí propia de los *escritores novatos*: decir el conocimiento tal como está guardado en la memoria, sin realizar demasiadas transformaciones.

En este punto, resultan interesantes ciertas afirmaciones realizadas por Bas y otros (1999): “*La información, por sí misma, no resolverá el problema del escritor acerca de qué escribe*” (1999:38). Esto da cuenta de que el trabajo sobre el contenido no es suficiente si no se dan verdaderas pautas de organización. Por otro lado, la organización no puede ser pensada como sinónimo de un mero ordenamiento de temas, sino como algo mucho más complejo que merece una explicitación y formulación lingüística adecuada en los manuales. Una vez que se cuenta con la información, lo más complicado es encontrar criterios para seleccionar, clasificar y relacionar los datos (Bas y otros, 1999:38).

Pareciera que las consignas elaboradas por los manuales promueven y facilitan o no la planificación dependiendo del tipo de actividad y de la importancia que el propio manual le dé a este proceso en cada actividad. Teniendo en cuenta que se trata de *escritores novatos* o *inexpertos* que no están habituados a planificar sus escritos, sería esperable que las consignas estén formuladas en términos tales que posibiliten dicha planificación, con lo cual se facilitaría la escritura y una buena respuesta al problema de escritura.

5.2.4.2. Textualización

La principal conclusión relativa al proceso de la *textualización* parece ser que ésta no aparece explicitada en las consignas ni es posible identificarla en la formulación de las actividades didácticas. La explicación de esta ausencia puede estar en el carácter privado e interno de la *textualización*, lo cual lleva a afirmar que no parece haber posibilidades de intervenir en ese momento: cualquier intervención deviene en *revisión* o *planificación*. De esta manera, parece ser que la didáctica puede actuar antes o después (en el momento de la toma de decisiones o en la de revisión de productos), pero no en el momento mismo de la

textualización, de la traducción de las ideas en palabras y relaciones lingüísticas concretas, cuestiones éstas que quedan bajo el dominio del sujeto.

Pareciera que resulta complicado o difícil para los manuales intervenir en el proceso de *textualización*, marcado por una serie de decisiones simultáneas y superpuestas, pertenecientes a diferentes niveles lingüísticos. El sujeto, en el momento de decidir qué y cómo textualizar, debe considerar aspectos pragmáticos y semánticos que restringen todas sus otras decisiones lingüísticas. Asimismo, debe sostener la *coherencia* (*el tema, la superestructura* relativa al género), *la progresión*, debe considerar simultáneamente la conexión, la planificación oracional, la selección léxica y de *registro* de acuerdo a la *situación* y al *género*. El escritor debe construir, a través de *recursos cohesivos*, relaciones intratextuales significativas, o sea, un texto autónomo con respecto al contexto situacional. Los manuales parecen encontrar complicado intervenir en el tipo de decisiones que debe tomar el escritor en este punto.

5.2.4.3. Revisión

“No hay tal cosa como una buena escritura, sólo una buena reescritura”.
(Carl Bereiter y Marlene Scardamalia, 1987)

Desde la teoría, el proceso de *revisión* está a cargo del sujeto; desde los manuales, no es visible que se le otorgue a la *revisión* una forma didáctica tal que pueda quedar en manos del sujeto. Asimismo, se identifica una fuerte tendencia a considerar la *revisión* meramente como *corrección* y a no hacer de ella un proceso cada vez más autónomo.

Finocchio (2009) sostiene que existen diferencias entre las nociones de “*corregir*” y “*revisar*”. De acuerdo con sus palabras, la idea de *corrección* estuvo ligada a una tarea específica del docente: valorar los escritos de los alumnos a través de calificaciones, marcas y observaciones. Por el contrario, la *revisión* alude a un proceso que se pone en juego en cualquier situación de escritura y que es llevado a cabo no por el docente, sino por el propio escritor, que vuelve al texto para evaluar su propia escritura. De esta manera, la diferencia fundamental entre ambos conceptos está en manos de quién permanece la actividad: del docente (*corrección*) o del alumno (*revisión*).

La ausencia de *pautas de revisión* interesantes puede hablar de dos supuestos subyacentes en los manuales. Por un lado, que la *revisión* no es un proceso cognitivo

demasiado importante o que necesite explicitarse. Por otro lado, que en el marco escolar la *revisión* posee ciertas características que la acercan más a la *corrección*, con lo cual quedaría a cargo del docente, quien guardaría para sí el poder de decidir qué focalizar y qué evaluar del texto como totalidad. Así, es posible afirmar que los manuales no proveen suficientes elementos ni herramientas para que el sujeto sea capaz de operar de una manera cada vez más autónoma en relación a la revisión de su texto (esto es, para promover un proceso de autonomización en el sujeto).

Por otra parte, se observa que la mayoría de las *pautas de revisión* permanece dentro del ámbito de la *normativa*, la *ortografía* y los *recursos de cohesión* desde una perspectiva más bien estilística (evitar repeticiones, incluso sin considerar que las repeticiones son necesarias en determinados (sub)géneros). En otras palabras, no se observa una revisión que apunte a niveles profundos del texto (al texto como unidad de sentido, a cuestiones macroestructurales o superestructurales), sino que estaría más bien destinada a resolver dificultades o problemas superficiales que saltan fácilmente a la vista. En relación a esto último, diversos autores consideran que existen distintos niveles de complejidad a la hora de identificar los elementos a revisar, dependiendo de las cuestiones focalizadas. Así, pueden plantearse diferentes cuestiones tales como los problemas retóricos, los aspectos globales del texto (problemas más difíciles de definir) y otros como las restricciones sintácticas, problemas de puntuación y ortografía (más fácilmente definidos, los previamente denominados superficiales).

Por otro lado, en esta ausencia de marcas de revisión es posible leer que subyace una fuerte dependencia por parte del alumno respecto al docente, quien tendría la última palabra en el momento de leer el producto final. La única revisión relativamente autónoma pareciera ser la vinculada a las reglas ortográficas y a las normativas generales de la lengua.

Este dato resulta aún más alarmante cuando se lo cruza con los resultados de investigaciones que muestran una tendencia, por parte de los estudiantes, justamente a dedicarle al proceso de revisión menos del 9% del tiempo empleado en la composición de sus textos (Bas y otros, 1999:107). La gravedad del caso estaría en que los manuales actuarían reforzando esta tendencia, en lugar de generar los mecanismos apropiados para revertirla. Respecto a este punto, Bereiter y Scardamalia (1987) sostienen que la *escritura novata* aparece a menudo egocéntrica, por lo cual el escritor inexperto encuentra difícil

descentrarse o distanciarse de lo que ha escrito. Esta condición explicaría, entre otras cosas, su incapacidad para revisar: como saben lo que sus textos significan, no pueden imaginar que nadie falle en comprenderlos (1987:350).

De esta manera, los manuales no parecen brindar los elementos adecuados para que los escritores novatos superen esta deficiencia en la revisión, ni les otorgan las herramientas necesarias para generar acciones de diagnóstico –más que de remediación- de lo que se escribe. Al focalizar la atención de los alumnos casi exclusivamente en los aspectos superficiales de sus textos, los manuales parecen evadir el problema de las demandas cognitivas pesadas de atención durante la revisión, para reforzar un accionar que los sujetos ya realizan por *motu proprio*: la estrategia que Bereiter y Scardamalia denominan de “*menor esfuerzo*”, consistente en cambiar primero lo que es más fácil de cambiar (1987:86). Estos mismos autores sostienen que la habilidad de trascender las opciones originales de uno mismo depende de tener accesos a “*clases de alternativas*”. Los manuales no muestran un papel interesante en la generación de alternativas que puedan ser consideradas por los sujetos novatos, o en el mejoramiento, autonomización e internalización de alternativas productivas a la hora de revisar el texto.

Por todo lo dicho, es posible proponer dos representaciones particulares del proceso de *revisión*: una, sostenida por los aportes teóricos que toman la escritura como objeto de estudio; la otra, surgida a partir de la lectura de las consignas didácticas de escritura. La primera representación considera la revisión como un complejo proceso cognitivo de evaluación permanente, activado de forma recurrente a lo largo de toda la actividad de producción. La representación desprendida de los manuales, en cambio, deja entrever la revisión como sinónimo de evaluación que ocurre al final –y sólo al final- del proceso. A esta representación se le suma, además, una asociación de la *revisión* a la *corrección* de aspectos superficiales y cosméticos de los textos.

Asimismo, los autores que hablan de este proceso sostienen que el sujeto escritor devenido en revisor debe necesariamente distanciarse de su texto y realizar sobre éste una lectura evaluativa, lo cual conduce a plantearse de qué maneras los manuales proponen parámetros o pautas para evaluar lo escrito (si es que las proponen). Al respecto, es llamativo que las actividades de revisión se reservan sobre todo a cuestiones de nivel léxico y normativo, referidas mayormente a relaciones micro. Esto puede contrastarse, incluso,

con la afirmación de Camps y Milian (2000), según la cual, en el momento del primer borrador del texto, los problemas de ortografía y puntuación son secundarios (2000:147).

Otro elemento interesante a destacar en este punto es el lugar que se le otorga a la gramática durante la revisión. La gramática, en los manuales, es puesta en relación con tres cuestiones fundamentales: 1) los procesos de comprensión y, en mucha menor medida, producción textual; 2) el conocimiento de la misma gramática (actividades gramaticales cuyo principal fin es practicar y aprender gramática, que son la mayoría); 3) como cuerpo de conocimiento necesario o útil para realizar la *revisión-corrección* textual. Es muy común, entonces, plantear las actividades de revisión y corrección de los textos haciendo uso de los conocimientos gramaticales estudiados hasta el momento, lo cual llega a convertirse en una manera más de practicar y aplicar los saberes gramaticales estudiados.

A manera de síntesis, puede decirse que no se observan pautas claras para revisar algo diferente a las cuestiones superficiales del texto, ni se identifica una revisión anclada en momentos diferentes al de la corrección final.

5.2.4.4. Síntesis acerca del proceso de escritura

En relación a la versión didáctica del proceso de escritura representado o transpuesto por los manuales, pueden identificarse varios puntos débiles. Respecto al trabajo con el contenido, no parece promoverse demasiado la investigación acerca de lo que el alumno no sabe o desconoce, lo cual corre el riesgo de redundar en un mero *decir el conocimiento*, con la variación de si ese conocimiento es brindado por la propia consigna o si es tenido desde antes por el sujeto. Respecto al *problema retórico*, no hay explicitación de posibles *lectores* ni de posibles *finalidades*: pareciera que o bien se escribe siempre para un mismo lector y con un mismo fin, o bien tanto *lector* como *finalidad* no resultan aspectos interesantes para planificar la escritura dentro de la escuela. Otro punto a destacar durante la *planificación* es la ausencia de génesis de objetivos, sobre todo los relacionados con la *organización* de la información y con el *problema retórico*. En otras palabras, la *situación retórica* parece estar ausente o muy por encima, sin llegar a configurarse como una ayuda a la hora de escribir. Simplemente, suele aparecer como una mera descripción. Si no, sólo se pide la escritura de textos que no tienen un lector claro (diferente al docente) ni una finalidad demasiado clara.

En relación a la *textualización*, no se observa que ésta ocupe un lugar dentro de los manuales, lo cual hablaría de su aspecto interno y privado, dentro del cual el manual no encuentra la manera de intervenir. Respecto a la *revisión*, se la propone en un momento ubicado cronológicamente al final del proceso, en relación a aspectos superficiales del texto (elementos y conocimientos gramaticales y normativos) y con una concepción similar y casi sinónima a la de la *corrección*.

Por último, la manera en que los manuales formulan las actividades de escritura, lejos de promover un cambio en las acciones que caracterizan a los *escritores novatos* (no pensar en el lector, creer que sus conocimientos coinciden con los de la audiencia, no revisar cuestiones globales, etc.), lo que hacen es reforzarlas a través de silenciamientos o ausencias: ausencia de consideración del lector, de herramientas de revisión y diagnóstico de errores, entre otras.

5.2.5. En relación a la autonomía y subsidiariedad de la escritura

“Los actores que se mueven por motivos epistémicos ven en la escritura un fin en sí mismo, mientras que aquellos que se mueven por motivos prácticos o instrumentales ven en la escritura un medio para alcanzar algo”.
(Montserrat Castelló Badia, 2000).

Se pueden identificar indicios de una gran cantidad de actividades que focalizan los procesos de comprensión y producción textual, los cuales parecen transformarse en dos de los principales nortes de la enseñanza. Sin embargo, se observa un predominio de aquellas actividades orientadas a la comprensión. En estrecho vínculo con esto, se puede pensar en cierto carácter subsidiario de la escritura, que es muchas veces –la mayoría- puesta en juego para responder preguntas de comprensión o para realizar tareas de completado. Esto llevaría a pensar que las actividades relacionadas con la escritura en su carácter de *proceso de producción de textos* parecen ser menores en relación a aquéllas que enfatizan otros de sus posibles usos (usos que hablarían de cierta *dimensión técnica* o de cierto carácter de herramienta de la escritura). Si se considera como lo más genuino y autónomo de la escritura aquello que está relacionado con su principal función (la producción de textos-discursos circulables y sociales), podría pensarse que, en los manuales, el proceso completo de escritura (su dimensión cognitiva y procesual) está algo relegado e incluso “tironeado” por otros usos posibles.

Esto conduce a pensar que la escritura (en tanto práctica social escolar) se hace subsidiaria del aprendizaje de la escritura y de otros conceptos y contenidos diversos. Al respecto, Finocchio (2009) afirma que el propósito central de la escritura en la escuela es, justamente, aprender a escribir. Según sus propias palabras, en la escuela,

“se escribe para aprender a escribir (el acceso a la alfabetización inicial en las primeras etapas, el respeto por la norma y la apropiación del léxico más tarde, el conocimiento de los géneros y sus recursos característicos en las últimas etapas). Este propósito, legítimo en principio, ya que está implícito en la función misma de la escuela, suele asfixiar o cercenar las propuestas de enseñanza, debido a que expulsa de los escritos de los alumnos otros propósitos que tiene el escribir fuera de la escuela”. (2009:53)

De esta manera, podría pensarse en la construcción –mediante prácticas, supuestos teóricos y acciones- de una *“versión escolar de la escritura”*, tal como lo propone Delia Lerner (2003), versión que, por escolar que sea, *“no debería apartarse de la versión social no escolar”* (Lerner, 2003, en Finocchio, 2009).

De la anterior afirmación de Finocchio, podrían deducirse dos cuestiones. Por un lado, que, dentro de ambientes académicos, escribir significa tanto aprender contenidos como utilizar un vehículo para otros objetos de aprendizaje. Por otro lado, que la escritura tiene varias funciones, dos de las más comunes y presentes en los manuales podrían ser particularmente la epistémica y la instrumental. La *función epistémica* pone énfasis en aquellos aspectos de la escritura que la vinculan a su capacidad de construcción y manipulación de conocimiento. Por el contrario, la *función instrumental* focaliza la posibilidad que tiene la escritura de devenir en un medio para transmitir el pensamiento y no para elaborarlo. Al respecto, Castelló Badia (2000) afirma que

“la mayoría de los estudiantes primarios y secundarios –así como algunos adultos- desconocen la función epistémica de la escritura y tienen una concepción instrumental de la misma, lo que implica concebirla como un simple vehículo del pensamiento”. (Nystrand, 1982, en Bereiter y Scardamalia, 1987)

En este punto, resulta interesante la siguiente cita de Bas y otros (1999), quienes explican las diversas funciones que caracterizan a la escritura dentro de espacios sociales como la investigación y el estudio. De acuerdo con las autoras, en estos ámbitos pueden identificarse actividades que

“ponen en juego distintas funciones de la escritura: la transcripción, la puesta en relieve, la memorización, la organización lógica del contenido del texto, la materialización del propio acto de escritura (Archad, 1994). A menudo, es una función de intermediación entre la lectura y la producción de un texto posterior, y en este sentido puede pensarse en estos

usos de la escritura como parte de las estrategias de planificación del texto. Pero también se trata de un uso instrumental de la escritura, con el fin de ayudar a la comprensión del texto que se lee, así como a su retención y a la evaluación de la propia comprensión". (1999:48)

Entre las consignas que estarían enfatizando la *función instrumental* de la escritura, se puede pensar en aquéllas que piden completar definiciones, responder preguntas teóricas o aplicar la escritura a la ejercitación de algún concepto o noción teórica. De acuerdo a la clasificación construida en este trabajo y explicada en el capítulo tres, se trataría de muchas de las actividades didácticas pertenecientes sobre todo a los grupos uno y dos (*Actividades que proponen la escritura como ejercitación y aplicación de reglas, conceptos o nociones previas y Actividades de escritura aplicadas u orientadas a la comprensión de un texto*, respectivamente), ya que, como se dijo, se trata de consignas que piden aplicar la escritura para practicar un contenido diferente (gramatical, normativo, textual, etc.) o para comprender mejor un texto previamente leído. En otras palabras, son las actividades que harían un uso instrumental de la escritura por utilizarla como vehículo de diversos conocimientos o cuestiones.

De esta manera, puede decirse que los manuales parecen ayudar a sostener una concepción instrumental de la escritura, ya que proponen una gran cantidad de actividades didácticas en las cuales ésta tiene como principal finalidad ser un instrumento para algo más y diferente a la escritura propiamente dicha, dejando en un segundo plano su naturaleza epistémica vinculada a la construcción y la transformación del pensamiento. En otras palabras, una buena parte de las consignas didácticas observadas y seleccionadas de los manuales son promotoras de una *función instrumental* de la escritura, lejos de aquella otra más bien epistémica, que ayuda a construir conocimiento.

5.2.6. La escritura como objeto de enseñanza en la escuela: ¿un nuevo género?

"La escritura se sitúa dentro del mundo social y está por lo tanto fuertemente estructurada por la forma del entorno". (Vanessa Pittard y Margaret Martlew, 2000)

Cuando los manuales formulan consignas de escritura de textos completos, si bien suelen proponer un *género* y una *superestructura* determinados, en muchas ocasiones piden simplemente "*escribir un texto que*", con lo cual contribuyen a generar una representación

de un *tipo de texto* y de un *género escolar* bastante híbrido y muy distante de aquéllos que circulan por fuera de la escuela. Así, si bien ingresan diferentes conceptos respecto a los diversos tipos de géneros y de textos y a sus características y recursos, es muy común que, al formular las actividades didácticas de escritura, se hable simplemente de “*un texto*”, o bien se apele a nociones muy generales, como los términos “*relato*” o “*historia*”. Estos últimos, por ejemplo, a pesar de enmarcar al texto en una determinada superestructura (la narrativa), no manifiestan mayores especificaciones.

Todo esto hace pensar en dos cosas. Por un lado, una excesiva confianza respecto a que el alumno “sabe a qué nos estamos refiriendo”, con lo cual se supone que es conciente de la existencia de “*un tipo relativamente estable de enunciado*” (definición de *género discursivo*) que responde a este pedido. Por otro lado, una escritura destinada a aprender y practicar la propia actividad de escritura –más allá de las *finalidades*, los *lectores* concretos y el *género* específico-, o con la intención de poner en funcionamiento otros saberes (gramaticales, léxicos, sintácticos, etc.).

Esto lleva nuevamente a plantear las nociones de *género discursivo* y de *texto*. Pareciera que el uso que los manuales hacen del término *texto* es sumamente amplio y general, a tal punto que su utilización evita realizar apreciaciones mayores respecto al *género*, *subgénero* u otro tipo de aproximaciones discursivas. Simplemente, se pide “*escribir un texto*”, “*ampliar el texto*”, sin explicitaciones respecto a su anclaje social, como si faltara una cuestión reflexiva en torno a lo discursivo. De esta manera, las actividades de escritura quedan muy enmarcadas en la situación libro de texto o actividad escolar, con lo cual tanto los procesos como los textos adquieren bastante *artificialidad* y pueden pensarse como formando parte de un género particular: el escolar.

Para entender esta hipótesis acerca de la construcción de un *género escolar* por parte de los manuales, resulta necesario realizar primero algunas consideraciones teóricas relacionadas, entre otras cosas, con los contextos sociales particulares en los cuales se desarrolla la escritura: la escuela y el aula.

De acuerdo con Vanessa Pittard y Margaret Martlew (2000), el texto que el escritor desarrolla en un determinado contexto social es razonable sólo en relación a dicho contexto. De este modo,

“el éxito de los escritores al escribir está definido por su capacidad de construir y manejar adecuadamente este contexto de escritura, mientras que al tiempo negocian las exigencias particulares de la tarea en su relación con el entorno inmediato de la misma”. (2000:113)

Asimismo, afirman que

“la función general de escribir es crear un sentido o un significado dentro de un contexto o contextos particulares y es esto lo que enmarca la actividad cognitiva del escritor”. (2000:116)

Por otro lado, Castelló Badia (2000) sostiene que, durante todo proceso de composición, se establece una interacción entre el escritor y el lector, interacción que

“permite la creación de un contexto concreto que define las características del texto a ser producido y determina el proceso cognitivo a ser respetado”. (2000:69)

De acuerdo con todo lo dicho, entonces, este proceso de escritura específico está en relación de dependencia con la interpretación que el escritor realiza sobre las condiciones particulares de cada *situación comunicativa* y cada *contexto de escritura* (Castelló Badia, 2000:68).

Por su parte (y tal como ya se explicó con anterioridad), Ciapuscio (2007) sostiene que los textos

“son siempre representantes de un género de textos (clases textuales), los cuales pueden describirse en términos de agrupaciones de textos a partir de rasgos –de naturaleza prototípica- que se refieren a sus distintas dimensiones constitutivas”. (2007:1)

Esto lleva a preguntarse si algunos de los textos solicitados a los alumnos en las consignas de escritura de los manuales representarían o aludirían a algún tipo de *género* en particular diferente a los géneros discursivos extraescolares (es decir, diferente de aquéllos que circulan por fuera del espacio escolar), en virtud de esos rasgos que comparten (rasgos relacionados con el *contexto* o *ámbito de actividad* en el cual se desempeña la escritura). Ciapuscio afirma, en una línea similar a Mijaíl Bajtin, que

“cada ámbito de actividad desarrolla su propias formas genéricas como estrategias de solución preformadas para las tareas propias de ese ámbito”. (2007:5)

¿Qué ocurre, entonces, en el ámbito escolar? ¿Sería posible pensar en una serie de tareas propias del ámbito escolar y en formas genéricas estratégicas que servirían como solución en ese marco?

De acuerdo con la autora, los diversos géneros tienen una estrecha relación con una determinada *comunidad de discurso*. En este punto, toma el ejemplo de *“los géneros del*

proceso de investigación”, acuñados y empleados por una comunidad de discurso “*formada por los miembros expertos de la disciplina en cuestión*”. Lo interesante es que, según Capuscio, estos sujetos expertos tienen algo en común: “*comparten la meta social y comunicativa de producir y transmitir conocimiento relevante en sus áreas disciplinares*”. (2007:5) Traslado al aula, es posible pensar en una determinada “*meta social y comunicativa*” compartida por los miembros de esa *comunidad de discurso* particular que conforman docentes de lengua y alumnos.

Ahora bien, luego de considerar estos aportes teóricos, es posible preguntar cómo pensar estas cuestiones en relación al contexto social escolar: ¿Qué ocurre cuando la *situación comunicativa* y el *lector* son siempre los mismos, sin que exista socialización ni circulación extra-áulica del texto producido, sin que haya otra *finalidad* además de aprobar o demostrar la comprensión o el entendimiento de conceptos y nociones cuya aplicación suele ser la finalidad principal de la tarea de escritura?

Las respuestas a estos interrogantes parecen indicar que la permanente repetición de este tipo de situación comunicativa puede llevar a la construcción y sostenimiento de un *género* determinado y particular, *el escolar*, que acaba por ser reconocido tanto por los docentes como por los alumnos, en tanto sujetos participantes de esta situación. El conocimiento de los géneros –*conocimiento retórico*– forma parte de la competencia de los sujetos, por lo cual es posible sostener que este género específico también podría integrar el conocimiento retórico de alumnos y docentes.

Como todo contexto particular, el escolar promovería determinadas exigencias y significados a los escritores y a las funciones de sus tareas y procesos de escritura. De esta manera, la escritura, al desarrollarse en este contexto social particular, bien podría tener características específicas que se manifiesten en un *género propiamente escolar* o, al menos, en ciertas características específicamente escolares ancladas en el marco de este contexto. Esto podría constituir un efecto de la *transposición didáctica* de la escritura.

En este punto, es posible acudir a Mijaíl Bajtin (1990), quien en “El problema de los géneros discursivos”, elabora la idea de “*formas genéricas estables del enunciado*”. Esto representa un interesante aporte para complejizar la idea de “*textos para el aula*” o, más bien, de un *género escolar* definido en relación a la especificidad de la esfera social y discursiva de este contexto social determinado que es la escuela. Afirma Bajtin:

“La voluntad discursiva del hablante se realiza ante todo en la elección de un género discursivo determinado. La elección se define por la especificidad de una esfera discursiva dada, por las consideraciones del sentido del objeto o temáticas, por la situación concreta de la comunicación discursiva, por los participantes de la comunicación, etc. En lo sucesivo, la intención discursiva del hablante, con su individualidad y subjetividad, se aplica y se adapta al género escogido, se forma y se desarrolla dentro de una forma genérica determinada. Tales géneros existen, ante todo, en todas las múltiples esferas de la comunicación cotidiana”. (1990:267)

En este caso puntual, la *esfera discursiva* está relacionada con el espacio social escolar, que cuenta con características, participantes y finalidades específicas. La situación concreta de la comunicación discursiva y los participantes de esta comunicación, dentro de esta esfera, también cuentan con características particulares. ¿Es posible sostener, entonces, la constitución de un nuevo género a partir de los planteos de los manuales? En caso de que la respuesta sea afirmativa, se trataría de un género bastante particular, dentro del cual la *situación retórica* se desdibuja y se limita casi exclusivamente a un único *receptor* (docente) y una única *finalidad* (aplicar algún concepto teórico, demostrar el aprendizaje de algún saber). Se trataría de un género casi exclusivamente ligado a esta esfera social determinada: la escuela y, más puntualmente, el aula. Podría decirse que esta esfera social particular propone un uso específico del lenguaje y desarrolla sus propios tipos de expresiones relativamente estables con la ayuda de –entre otros– los manuales. Éstos parecieran aportar a la construcción de este nuevo género escolar al proponerle a los alumnos, repetida y hasta invariablemente, una misma y específica *situación comunicativa* (escolar), con las restricciones propias que de ésta se desprenden.

Al respecto, son varios los autores que les atribuyen a los textos producidos por los estudiantes una serie de características peculiares, con lo cual se reforzaría esta idea de *género escolar*. Por caso, Liliana Tolchinsky (2000) afirma que

“Los escritos de los estudiantes son efímeros, no se los usa más allá de la asignatura particular, casi nunca son consultados por los otros discípulos con el propósito de aprender; poseen una extensión determinada por las instrucciones y no por el contenido o argumento a desarrollar: poseen una información innecesaria y redundante; se escriben para exponer un conocimiento”. (2000:56)

Los alumnos, entonces, responderían con unos textos particulares y de manera tipificada a las restricciones propias de esta situación escolar.

Por otra parte, los sujetos poseen y desarrollan conocimientos respecto a las prácticas escolares de escritura que son propias de –y se desarrollan específicamente en–

esta esfera particular de la actividad humana. Entre estos conocimientos, es posible identificar un amplio grado de conciencia acerca de que los textos que ellos escriban

“tendrán consecuencias en tanto estudiantes y en muy escasas ocasiones tendrán un impacto en otros terrenos –político, divulgación del conocimiento fuera de la clase, desarrollo de nuevos procedimientos-. El impacto fuera de la clase de lo que un estudiante ha escrito aparece como hecho excepcional”. (2000:56)

Tal como ya se dijo, los estudiantes escriben –y saben que escriben- para los profesores, con el fin de ser evaluados o mostrar lo que saben. Por el contrario, otros sujetos sociales –científicos, periodistas, sujetos inmersos en prácticas sociales no escolares- saben que escriben para unos otros determinados, por lo cual tratan de modelar su texto de acuerdo a lo que suponen acerca del conocimiento del lector y a sus fines específicos. Esto lleva a la distinción de Tolchinsky (2000) entre una *escritura curricular* y una *profesional*, con la aclaración de que, para los profesionales, la escritura es una tarea real y *“para los estudiantes, una actividad impuesta y simulada”* (2000:57).

Con esto, se refuerza la posibilidad de pensar en un *género escolar* propio del ámbito escuela, con una *situación retórica* determinada que impone restricciones y particularidades de las cuales los alumnos podrían ser conscientes. Por lo que se ha observado, los manuales tienden a reproducir y construir este *género escolar* al no plantear distintas *situaciones retóricas* ni proponer la circulación y socialización de los textos producidos, que muchas veces ni siquiera se entroncan en un género determinado. A esto, se le suma una gran cantidad de actividades didácticas que hacen un uso totalmente instrumental de la escritura, lo cual refuerza en los sujetos esta representación de la *escritura escolarizada* como práctica no tanto para construir conocimiento o aproximarse a la complejidad cultural, sino más bien como ejercicio que permite dar cuenta del conocimiento, aplicarlo o demostrarlo.

En relación a *situaciones retóricas simuladas*, algunos estudios dan cuenta de que, a pesar de la simulación, los estudiantes definen el trabajo con la escritura

“como una tarea dirigida al profesor para demostrarle cómo han comprendido el problema y no como una tarea capaz de cambiar la propia comprensión del problema”. (Tolchinsky,2000:57)

Este tipo de estudio muestra, entonces, que *“el actual contexto institucional moldea a la escritura, incluso cuando se simula la situación de trabajo”* (Tolchinsky, 2000:57).

5.2.6.1. ¿Camino sin salida?

“Los contextos institucionales en los que trabajan los estudiantes hacen de cada tarea de escritura una tarea escolar y simulada”.
(Liliana Tolchinsky, 2000)

Son entonces las características de los contextos escolares e institucionales las que generan o promueven estos tipos de rasgos textuales y modos de escribir. Sin embargo, si el rol del contexto es tal y si dichas características no pueden ser completamente modificadas (pues hacerlo implicaría una pérdida o desconocimiento de la especificidad y particularidad de dicho contexto), pareciera que se llega a un camino sin salida que plantea serias restricciones al sentido de la reflexión. En palabras de Tolchinsky (2000), la única salida para generar cambios en los rasgos de la escritura podría ser tan sólo que los sujetos alumnos participen de una forma directa y gradual *“en otro tipo de tareas de escritura, con diferente motivación social”*. Esto lleva a proponer la metáfora de la *“participación periférica”*, a través de la cual se propondrían a los estudiantes problemas retóricos reales cuya resolución traería como resultado una creciente sensibilidad *“hacia las exigencias de la situación de comunicación científica”*. De esta manera, es posible que la tarea de escribir

“pueda llegar a ser concebida como un instrumento de aprendizaje y de transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1982), aun dentro de un contexto institucional estrictamente escolar” (Tolchinsky, 2000:59),

y no sólo una excusa para aprender otra cosa o para decir el conocimiento.

Para pensar posibles salidas ante esta dicotomía *situaciones retóricas reales/situaciones retóricas escolares*, diversos autores formulan maneras de evitar la reproducción estéril de situaciones comunicativas demasiado escolarizadas. Milian y Camps (2000), por ejemplo, proponen utilizar *situaciones retóricas reales* como una estrategia para generar verdaderas tareas de escritura que otorguen un sentido a la actividad del alumno. A esto, se le sumaría la necesidad de que dicha situación esté bien detallada y definida³⁸. De acuerdo con las autoras, este tipo de actividades de escritura propuestas sobre la base de situaciones retóricas reales actúan como un *“factor motivante”* que compromete a los alumnos con la tarea, ya que no sólo presentan una *audiencia* y una *finalidad* claras y bien recortadas, sino que también ofrecen un espacio de circulación y

³⁸ Sin embargo, a partir de lo observado en las consignas seleccionadas y en la manera de formular las actividades, no parece observarse una tendencia hacia este tipo de comportamiento por parte de los manuales.

socialización diferente al aula y al binomio alumno-docente. A manera de ejemplo, las autoras nombran

“una entrevista a alguien interesante para ellos, una carta sobre un tema de actualidad para el periódico local, una campaña publicitaria para promocionar productos ecológicos, etc.”. (2000:15)

Linda Allal (2000), por su parte, también presenta una posible salida y compara las denominadas *“actividades de escritura contextualizada”* con las *“tareas académicas tradicionales”*. Según sus propias palabras,

“En las actividades de escritura contextualizada, las consideraciones retóricas referidas a la relación entre el escritor, los contenidos y los lectores adquieren una importancia que no se encuentra en las tareas académicas tradicionales”. (2000:190)

Sin embargo, la autenticidad y productividad de estos contextos comunicativos áulicos no se consigue de cualquier manera, sino que resulta necesario

“usar estrategias educativas que simulen, del modo más convincente posible, las relaciones retóricas que otorgan significación a la escritura en situaciones de la vida real”. (2000:190)

De esta manera, a diferencia de Milian y Camps, no se trataría de proponer *situaciones retóricas reales*, sino más bien de hacer un uso de ellas al simularlas a través de diversas estrategias. En última instancia, se trataría de estrategias que otorguen significatividad a aquello que escriben los alumnos y al proceso mismo de escritura. En este punto, la autora presenta tres enfoques que difieren en relación a cómo lograr la *“significatividad”* de la situación de escritura. El primer enfoque postula darle prioridad a la producción de textos que estén dirigidos a audiencias bien definidas por fuera del espacio escolar³⁹. El segundo, enfatiza la expresión: *“se incentiva a los alumnos a escribir sobre tópicos elegidos por ellos mismos y a refinar el estilo expresivo según la propia identidad personal y cultural”*. El tercer enfoque adopta la idea del aula como comunidad de escritura cuyo público

“está constituido por los propios miembros de la clase, que leen y discuten los textos ajenos, y por el maestro u otro tipo de instructor que participan activamente en la escritura” (Heath y Branscombe, 1989, en Milian y Camps, 2000:187)⁴⁰

³⁹ Consignas de este tipo son casi nulas en los manuales

⁴⁰ Si se consideran las consignas analizadas, puede decirse que, de estas tres opciones, son las dos últimas las más comunes.

En relación a las propuestas temáticas que puedan enfatizar la expresión, Finocchio (2009) considera algunos elementos que dan cuenta de la debilidad de este tipo de consignas que apelan a una temática como disparador de escritura, en lugar de apelar a la explicitación de la *situación o contexto retórico*. La debilidad más importante se refiere a que la mera presentación de un tema particular no garantiza ni facilita la escritura y suele desconocer el proceso cognitivo de construcción de sentido que hay detrás del producto que se espera conseguir. Según la autora, este tipo de consignas (sobre todo cuando son combinadas con un género particular, caso muy común en los manuales) lleva implícitas dos ideas: primero, que la supuesta atracción que los alumnos sentirán por el tema hará despertar inmediatamente su interés por escribir acerca de ellos, lo cual redundaría en aprendizajes significativos para su inmersión en la cultura escrita. Segundo, que

“con sólo mencionar el tema en el enunciado de la consigna, bastaría para ‘tocar la varita mágica de la inspiración’ de los alumnos, quienes rápidamente dejarían fluir los saberes y experiencias de su mundo interior y de su enciclopedia cultural para dar respuesta a su tarea”. (2009:97)

Asimismo, sostiene que, con estas consignas, el desarrollo de la subjetividad de los sujetos tampoco se ve incentivado, pues

“algunas de estas propuestas, si bien intentan interpelar la subjetividad de los alumnos, los encamina a que den cuenta de la experiencia escolar en los términos en los que el docente espera”. (2009:98)

Por último, Finocchio sostiene que muchas veces, este tipo de “*consignas referenciales*”

“son el resultado de la simplificación o reducción de propuestas de enseñanza que en contextos anteriores fueron más complejas y productivas para el aprendizaje”. (2009:99)

El tercer grupo de consignas, por último, formado por aquellas que suponen el aula como comunidad de escritura, es bastante común en los manuales. Sobre todo, esto ocurre cuando se formulan consignas que piden un trabajo en colaboración con los compañeros y posibles intercambios de los textos producidos, que serían compartidos entre todos para generar retroalimentaciones y comentarios de los distintos productos. Generalmente, la circulación dentro del aula se plantea para que los compañeros que lean den cuenta de la coherencia y cohesión del texto, de su correcta elaboración, entre otras cuestiones.

5.2.7. Un objeto escritura diferente: la escritura escolar “manualizada”

Pueden identificarse dos grandes espacios por donde circula la escritura: uno extraescolar y otro escolar. En cada uno de estos espacios, se juegan distintas *funciones* de la escritura, ya que ésta es utilizada por los escritores para distintas *finalidades* y con la intención de dirigirla a *audiencias* muy diversas que leen lo producido con muy distintos fines. Esto redundante tanto en diferentes significados de la actividad de escribir dentro y fuera de la escuela, como en la existencia un objeto-proceso que, en el interior del aula, toma una serie de características que le son muy particulares y que no se mantienen de la misma manera que en espacios sociales externos.

Las actividades didácticas de escritura de textos se organizan en secuencias que parecieran tener, tal como lo afirman Anna Camps y otros (2000), dos ejes interrelacionados: “*una actividad de redacción inmersa en un contexto retórico explícito*” y “*una actividad de enseñanza-aprendizaje*”. De esta manera, a la vez que el sujeto realiza la primera actividad (escribir en el marco de una *situación retórica* determinada: la situación aula-docente-estudiante), llevaría a cabo, también, otra actividad en la cual dos sujetos particulares, docente y alumno, están implicados mediante los procesos específicos de toda institución escolar: aprender y enseñar. En este tipo de actividades, tanto la enseñanza como el aprendizaje están basados en el proceso mismo de *redacción*, a partir del cual no sólo se enseña y aprende a escribir, sino que también se refuerzan “*varios contenidos específicos, algunos de ellos, por ejemplo, referidos al discurso y al género textual con el que trabajan*” (2000:137).

Esta doble actividad permite identificar dos contextos:

“el contexto comunicativo de la situación retórica en el momento del trabajo y el contexto escolar con su meta específica de adquirir conocimientos acerca del lenguaje y de sus usos”. (Camps, 2000:161)

Por el contrario,

“las propuestas didácticas de escritura inmersas en una situación retórica real ofrecen al alumno otro contexto capaz de determinar el sentido de las reformulaciones, adecuándolas a los posible lectores y al marco en el que el texto será mostrado o publicado”. (2000:161)⁴¹

⁴¹ Sin embargo, no fue posible identificar propuestas de este último tipo. Una de las únicas encontradas, en un corpus de nueve manuales, fue una que proponía la confección de una antología que será leída por los padres de los alumnos (*Comunicarte*, 7º año).

Son muchos los autores que dan cuenta de *escritores autónomos* que toman decisiones y se hacen cargo de sus procesos de escritura en su totalidad. Bas y otros (1999), por ejemplo, presentan escritores universitarios que explicitan sus decisiones y procedimientos. Sin embargo, en el caso de lo observado en los manuales en el marco de la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria, esta autonomía adopta características bastante diferentes, ya que no sería total, sino más bien compartida con (y guiada por) los propios manuales y docentes. Una situación ideal sería pensar que esta autonomía que se observa como interiorizada en los sujetos universitarios presentados por Bas y otros es primero externa, guiada a través de las consignas didácticas elaboradas por los manuales.

Pero, ¿es realmente así? No parece observarse una gradación en la formulación de las actividades de escritura de un año a otro (sí, en cambio, hay graduaciones en relación a otros tipos de contenidos). Incluso, a pesar de encontrarse consignas muy detalladas, resulta al menos contradictorio que esta guía en el aspecto del contenido no se corresponda con una guía igualmente detallada respecto a la organización y revisión de los textos. En otras palabras, parecería convivir una *autonomía* respecto a las decisiones relacionadas con la *textualización*, la *estructuración* y la detección de problemas de escritura, en combinación con unas *consignas temáticas o referenciales* en ocasiones sumamente detalladas. Esto puede estar hablando de la existencia de ciertas cuestiones que aparecen como muy difíciles de didactizar.

5.2.8. Centralidad, complejidad y especificidad de la escritura

A continuación y ya casi al final, se retomarán los tres aspectos de la escritura reiteradamente destacados en la elaboración y la justificación teórica de este trabajo: *la centralidad*, *la complejidad* y *la especificidad* de la escritura. Para ello, se explicará brevemente cómo aparecen representados y caracterizados estos tres elementos en el marco del corpus de manuales trabajados.

5.2.8.1. Centralidad

La lectura del corpus parece dar señales de un imaginario de preocupación y valoración de la escritura como objeto de enseñanza de innegable centralidad cultural y curricular, tanto en su polo de comprensión como de producción. En este sentido, a pesar de

observar un mayor trabajo sobre el proceso de comprensión, podría asegurarse que la escritura ha sido tomada como objeto didáctico por parte de los encargados de confeccionar los manuales, más allá de los matices y la diversidad en el planteo y elaboración de las actividades que la tienen como objeto. Esto puede apreciarse, entre otras cosas, en la asignación de espacios concretos en los manuales: la escritura tiene un lugar (su lugar) entre los contenidos elaborados y presentados.

Sin embargo, vale hacer la siguiente distinción. Si bien es posible identificar una *centralidad* de la escritura vinculada al hecho de que la gran mayoría de las consignas pide ser resueltas a través de la utilización de este *sistema de representación autónomo*, no se observa una centralidad de la producción o de la escritura de textos en los cuales el *proceso* aparece delimitado y descrito, transformado en el objeto de enseñanza focalizado por la consigna. Lo que generalmente se pone en el centro sería, más bien, la capacidad de escribir como una actividad que permite desarrollar y mediar otras capacidades y conocimientos diferentes a la propia escritura, enfatizando con esto su función de *decir el saber*.

Asimismo, esta *centralidad* otorgada a la escritura no parece corresponderse con una manera de abordarla como objeto-proceso de manera tal que se hagan ingresar todas sus complejidades, particularidades y, sobre todo, los subprocesos involucrados, sino más bien sólo algunos.

5.2.8.2. Complejidad

En muchas ocasiones, los manuales parecen no considerar completamente la *complejidad* propia de la actividad de escritura. Por el contrario, es común observar una simplificación excesiva de la actividad de escribir, del *proceso de escritura* y de sus diversos *subprocesos cognitivos*. Esto se observa, por ejemplo, en el hecho de ofrecer casi siempre una misma *situación retórica*, en oposición a la compleja multiplicidad de *lectores* y *finalidades* que generalmente caracterizan la escritura en otros contextos sociales. Bereiter y Scardamalia (1987) afirman que, lejos de volverse cada vez más fácil, a medida que uno se mueve hacia niveles más altos de habilidad, el proceso de escritura se vuelve

más complejo y se siguen encontrando problemas cada vez más difíciles. Sin embargo, no parece observarse un crecimiento de esta complejidad en los manuales de un año a otro⁴².

Por otro lado, el carácter recursivo y simultáneo de las decisiones que los sujetos deben tomar a lo largo de la producción de un texto suele aparecer muchas veces configurado con una fuerte simplificación, ya que suelen presentarse como pasos cronológicamente ordenados. Esto puede hablar de la complejidad que significa formular lingüísticamente cuestiones que mantienen entre sí una relación de simultaneidad y recursividad: pareciera que, necesariamente, hay que acudir a un planteo cronológico, pues resulta difícil verbalizar este tipo de aspectos propios de la escritura como proceso. Tal dificultad llevaría a que o bien se ignoren o silencien muchos elementos necesariamente considerables de la escritura (como aquéllos vinculados al carácter recursivo y simultáneo de los procesos), o bien a que se presenten como pasos a realizar uno después de otro.

Lejos de la complejidad característica que tiene el proceso por fuera del aula, en la escuela éste aparece como una toma de decisiones sucesivas (cuando se plantea en términos de toma de decisiones y se explicitan las decisiones que hay que tomar) y generalmente referidas a un mismo lector, con un mismo fin y en un mismo (o muy similar) formato.

Afirma Finocchio (2009) que aquellas representaciones entramadas en la *cultura escolar* que reducen la enseñanza a producir dentro del encuadre de

“un género ‘pasteurizado’, ajeno a los géneros de circulación social, y en una situación idéntica a través de la extensa escolaridad, escamotearon la posibilidad de entrenamiento en una de las habilidades básicas con las que deberían contar quienes están aprendiendo a escribir: saber cómo adecuar los escritos a diversos destinatarios, propósitos, géneros y temas, es decir, a situaciones retóricas diferentes, de manera tal de favorecer el acceso a la complejidad que abre la escritura”. (2009:62)

A pesar de que en los manuales hay un claro trabajo con múltiples *temas* y *géneros* de circulación social (noticias, editoriales, crónicas, reseñas), éstos son manipulados sobre todo desde el punto de vista de la comprensión. Cuando se los presenta en relación a la producción (escribir una crónica, una editorial, una reseña), se observa cierta simplificación de sus características y de su importancia social, pues la escritura de estos géneros se formula siempre en relación a una misma situación retórica y sin hacer demasiado énfasis en la utilización de aquello que se conoce acerca de sus características estructurales y

⁴² Sí se observó un incremento de actividades como justificar y opinar con fundamento, lo cual puede implicar una complejización en el momento de escribir un texto.

discursivas. Esto lleva a preguntarse, entonces, si la enseñanza de la escritura promueve realmente el acceso a la complejidad que abre la escritura.

La simplificación que subyace en la representación de la escritura puede vincularse, sobre todo, a dos cuestiones: por un lado, a la presentación sesgada e incompleta de los procesos y estrategias necesarias para llevar a cabo el proceso. Por otro, a este predominio de una escritura que es siempre para un mismo lector y con un mismo propósito. La repetición de esta situación de comunicación artificial reduce tanto el campo de exigencias y expectativas de lectura y de escritura, como la capacidad de manipular el proceso en diversas situaciones y en relación a diferentes géneros.

5.2.8.3. Especificidad

A partir de lo observado a lo largo de este trabajo, podría decirse que a la propia *especificidad* del objeto-proceso escritura pareciera añadirse otra propia del contexto aula-escuela. Esto lleva a considerar aquello que Finocchio (2009) denomina “*escritura escolarizada*”, en referencia a un proceso por el cual el objeto, al desarrollarse en un ámbito determinado (la escuela), acaba por adquirir unas características que le otorgan una especificidad vinculada, entre otras cosas, a su necesaria *transposición didáctica*. Como resultado de esta transposición, el objeto-proceso escritura se transforma y, al hacerlo, adquiere otros matices y propiedades (como no escribir para alguien diferente del profesor y tener como principal función demostrar saber).

Se trataría, entonces, de una *especificidad* bastante ligada al dispositivo escolar de registrar, dejar por escrito para evaluar y comprobar, lo cual implica continuamente una misma *situación retórica*. Esto da cuenta del fuerte papel disciplinador que cumple la escritura en la escuela, papel reforzado y sostenido por los manuales seleccionados. La escritura, dentro de la escuela, se convierte en un objeto diferente, lo cual lleva a pensar en la existencia de distintas *versiones de la escritura*. Particularmente, puede considerarse una *versión social* –ligada a contextos reales auténticos- y una *escolar* –ligada a contextos áulicos educativos.

En este punto, cabe destacar nuevamente la noción de *transposición didáctica* de Chevallard. Al respecto, Marina Cortés (2006) retoma el concepto, en relación al cual afirma que “*no todo lo que puede ser relevante desde el punto de vista teórico es útil para*

la enseñanza” (2006:115). De esta manera, es imposible que la escritura, dentro y a través de los manuales, tenga las mismas características que el objeto-proceso construido por las diversas teorías que lo toman en su seno, pues dentro de la escuela, la escritura es otra, resultado de un complejo proceso de selección. Sin embargo, esto no impide preguntarse acerca de cuál es el sentido o el porqué de las ausencias observadas en la construcción de este objeto-proceso y de las prácticas de escritura en los manuales.

Si se piensa en las ausencias o silenciamientos más fuertes (como la presencia de un lector concreto, de una finalidad, de la necesaria planificación de la estructuración del texto, cuestiones todas éstas que resultan fundamentales en las diversas disciplinas del campo científico fuente de la transposición), surge la siguiente pregunta: todos estos elementos, ¿quedaron “afuera” por no ser “útiles” para la enseñanza de la escritura? ¿O será que se trata más bien de un problema de transposición didáctica relacionado con la complejidad de este objeto-proceso?

5.29. A manera de síntesis

En el primer capítulo, se citaba a Emilia Ferreiro (2004) para entender mejor el problema de investigación. Más específicamente, a partir de la pregunta de la autora acerca del tipo de prácticas mediante las cuales es introducido el niño a la *lengua escrita* y las maneras en que se presenta este objeto en el contexto escolar (2004:25), se planteaba la siguiente pregunta: ¿A través de qué tipo de prácticas es introducido el alumno al *proceso de escritura* y cómo se presenta este objeto-proceso en el contexto escolar, más específicamente, a través de las propuestas de escritura de los manuales escolares? A continuación, se tratará de hacer una breve síntesis a la manera de respuesta tentativa de este interrogante.

De acuerdo a todo lo dicho hasta el momento, pueden identificarse dos grandes polos en torno al *proceso de producción escrita* dentro del contexto escolar: un polo referido al *sujeto productor* y otro referido a la *recepción*. Esto lleva a considerar tres conjuntos de contenidos: uno relacionado con el sujeto que escribe y sus conocimientos; otro, en relación al proceso propiamente dicho; y un tercero, vinculado a las consideraciones en torno al sujeto lector y a la socialización y circulación de lo escrito.

En relación al sujeto escritor y sus saberes, los manuales dan cuenta de ciertos conocimientos que son supuestos como ya adquiridos por –y muy fácilmente accesibles para- el alumno (conocimientos de estructuras, de organización, de contenido). Esto se observa, entre otras cosas, en la manera de presentar el propio proceso de escritura desde la misma formulación de las consignas. Al no detallar o explicitar demasiado cómo conseguir lo que se pide (“*un texto original*”; “*un relato divertido*”), se supone un control bastante consciente y fuerte por parte del sujeto de su propio proceso de escritura.

En relación al proceso, se observa una importante simplificación de las decisiones necesarias para llevar a cabo la escritura. Sí es necesario destacar que fue posible identificar una fuerte alusión a la escritura como proceso específico que requiere de un trabajo previo, sobre todo con el contenido. Asimismo, se encontró la alusión directa a borradores y pudo identificarse la *planificación* mediante expresiones y palabras tales como “*primero*”, “*antes de escribir*”, “*luego*”, etc. Sin embargo, cabe aclarar que no se alude al proceso cada vez que se formula una actividad de escritura, como si algunos textos no necesitaran o no merecieran la consideración y explicitación de los procesos y subprocesos involucrados en la actividad de escribir. De los tres procesos de la escritura, la *planificación* es el que más desarrollado se encuentra, observándose una ausencia casi total de alusiones a la *textualización* y una asociación de la *revisión* con saberes gramaticales reservados a un trabajo con el nivel superficial del texto producido, y ubicado al final del proceso. Por último, las alusiones a búsquedas de información en otras fuentes son escasas o muy pobremente definidas, pues se limitan a formular el pedido de búsqueda sin una mayor explicación de estrategias de búsqueda.

En relación al polo receptor, aquél del *lector* y la circulación social de lo producido, puede decirse que la escritura, dentro de la escuela y a partir de las maneras en que es construida por estos nueve manuales, no parece dar cuenta de una circulación y socialización del producto que vaya más allá del espacio áulico propiamente dicho. Si bien es cierto que es imposible generar continuamente *situaciones comunicativas reales* o *simuladas*, es al menos sugerente que tan sólo en muy pocas ocasiones se haya identificado una propuesta explícita de salida del texto producido, y que sean particularmente escasas aquellas actividades que formulan manifiestamente la existencia de un *lector* que entraría

en contacto con el texto pedido⁴³. Más allá de la pregunta acerca de si este *lector externo* realmente existe o es real, lo importante es que su virtual existencia ni siquiera es utilizada a manera de estrategia de escritura o punto de reflexión.

Pareciera que los manuales, mediante la formulación de las actividades de escritura de textos, estarían reforzando costumbres y procedimientos propios de los *escritores novatos e inexpertos* (Scardamalia y Bereiter, 1987), lejos de proponer un trabajo con la escritura y los procesos involucrados que genere una *transformación del conocimiento* y de las actitudes que estos sujetos ya poseen.

Flower (Cassany, 1997), luego de comparar la “*prosa del escritor*” con la del “*lector*”, en tanto dos modalidades de encarar el proceso de escritura, afirma que en la *prosa del escritor* (aquella por la cual el escritor escribe para sí mismo y sin considerar aun el polo receptor) prima la *expresión* de las ideas que serán elaboradas y presentadas. En cambio, en la *prosa del lector* (la del escritor que escribe como lector de sus propios escritos, considerando el polo de recepción), lo que prima es la *comunicación*: no se trata sólo de expresar las ideas y contenidos, si no de comunicar todo esto a alguien. Tomando las ideas de Flower, podría preguntarse si las consignas seleccionadas proponen y promueven la *comunicación* o la *expresión*. Si se considera que generalmente no existe un *lector* concreto ni una *situación de comunicación* diferente a la de profesor/alumno, y que no se observa un trabajo de transformación de la *prosa del escritor* en la del lector, podría pensarse que los textos producidos por los alumnos cuando resuelven las consignas de escritura, más que ofrecer la *comunicación* de algo, estarían funcionando como meros vehículos de *expresión*. De esta manera, que el sujeto responda las consignas no garantizaría necesariamente la *comunicación*, sino más bien la *expresión*.

De acuerdo con Cassany (1997), los problemas que pueden tener los “*aprendices de escritor*” durante el *proceso de composición* dependen, entre otras cosas, de “*no haberse formado hábitos sobre el proceso de composición*”, lo cual impediría que “*puedan utilizar algunos de estos procesos o subprocesos con normalidad*” (1997:101). Esto lleva a pensar en la relación entre las consignas de los manuales y su capacidad de ayudar a los alumnos a

⁴³ Y, en estos casos, se trata incluso de un lector sumamente general o cuya definición queda en exclusivas manos del alumno.

formarse este tipo de hábitos. Por lo que se vio a lo largo de este trabajo, se trata de una relación bastante débil.

Por su parte, Marina Cortés (2006) propone una serie de problemas detectados en las producciones de alumnos que habían ingresado a la universidad⁴⁴ y formula la siguiente conclusión:

“los estudiantes no habían tenido acceso, en las etapas previas de su educación, al desarrollo de las competencias de comprensión y de producción de textos indispensables para enfrentar con éxito los estudios superiores”. (2006:114)

Esto puede relacionarse con algunas de las conclusiones y aproximaciones a las cuales se han llegado en este trabajo con manuales de lengua. Puede decirse que algunas de las prácticas promovidas y construidas por estos manuales no estarían ayudando de una manera eficiente a los alumnos a desarrollar unas habilidades y capacidades adecuadas y eficientes a la hora de lidiar con los textos tanto en su polo de comprensión como, sobre todo, de producción.

¿Qué ocurre, entonces, cuando los manuales encargados de enseñar y transmitir el objeto-proceso escritura, lejos de solucionar este tipo de problemas, los promueven mediante deficientes propuestas de escritura? En otras palabras, es posible preguntarse si los manuales, a través de la formulación de sus consignas didácticas, ayudan a que los sujetos se formen hábitos adecuados en relación al proceso de escritura y a sus subprocesos y características elementales.

5.3. Palabras finales

*“Porque si la escuela no alfabetiza para la vida y el trabajo...
¿para qué y para quién alfabetiza?”.*
(Emilia Ferreiro, 2003)

Para finalizar, se tomarán dos citas. La primera pertenece a Emilia Ferreiro (2004) y la segunda, de Niyi Akinnaso, está tomada de Jenny Cook-Gumperz (1988).

⁴⁴ Entre estos problemas, Cortés cita: “una tendencia general a producir párrafos muy breves, constituidos, en muchos casos, por una sola oración; y cuando aparecían varias oraciones cortas, resultaba difícil encontrar las razones para que esa serie conformara un párrafo; dificultades para estructurar los textos (...) y para usar correctamente los signos de puntuación; la presencia de un importante número de trabajos sin título ni subdivisiones internas, lo que ponía de relieve su escasa coherencia global; un marcado predominio de textos escritos en primera persona, en un lenguaje más bien coloquial, en los que frecuentemente se hacían afirmaciones categóricas sin argumentos que las avalaran” (2006:113 y 114).

Afirma Ferreiro:

“Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía”. (2003:13)

Sostiene Niyi Akinnaso:

“Más que como un fin en sí misma la alfabetización debe considerarse como un modo de preparar al hombre para un rol social, cívico y económico que va más allá de los límites de una tarea rudimentaria de alfabetización consistente simplemente en enseñar a leer y escribir (...) la lectura y la escritura no deben llevar tan sólo a un saber general elemental, sino a una preparación para el trabajo, a una mayor productividad, mayor participación en la vida civil y mejor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo finalmente el camino al conocimiento humano básico”. (en Cook-Goomperz, 1988:32)

Por un lado, dos representaciones o concepciones de escritura: como *profesión* y como *obligación*. Si escribir es una *profesión*, significa que no todos somos capaces de hacerlo, sino que es una práctica reservada a unos pocos que tuvieron el privilegio y la posibilidad de desarrollarla. En otras palabras, la escritura como profesión achica el número de sujetos capaces de dominarla, de utilizarla y de disfrutarla en las diversas situaciones e instancias de la vida social. La escritura como profesión excluye y divide. Por el contrario, pensar como sociedad en la escritura en tanto *obligación* es reconocer que ésta representa una práctica y un conocimiento ineludible, sin el cual se corre con una desventaja muy importante, y sin el cual se suprime, se cercena y se omite una cantidad de operaciones mentales complejas.

Por otro lado, la certeza de que enseñar a escribir es, también y sobre todo, preparar y formar *ciudadanos*, sujetos sociales que sean capaces y tengan herramientas para participar de la vida civil en la mayor cantidad de aristas posibles. Enseñar a escribir no es sólo ofrecer un vehículo de transmisión de conocimientos. Enseñar a escribir es un conocimiento en sí mismo, que abre puertas de muy diversa índole y conduce a la complejización del pensamiento y a la concientización de elementos que, de otra manera, pueden permanecer en un plano de invisibilización.

Dos afirmaciones pertenecientes a sujetos distintos y ubicados en marcos espaciales y temporales distantes. A pesar de estas diferencias, resulta interesante cómo ambas citas apuntan a algo muy similar y básico (si bien no siempre fácil de conseguir): el dominio de la escritura como un derecho y una obligación fundamental para desarrollarse plenamente en una sociedad, para ejercer la ciudadanía y gozar de beneficios que no deberían estar

reservados a una minoría. En este punto, se trae nuevamente a colación la dimensión política y cívica de la escritura, aspectos fundamentales de esta práctica, de este conocimiento, de este objeto-proceso.

Estos aspectos anteriormente nombrados ponen en el centro de la discusión las maneras de abordar la enseñanza de la escritura. Si aceptamos que, tal como lo expresa Ferreiro (2003), "*leer y escribir son construcciones sociales*" (2003:13), no es un asunto menor preguntarse qué prácticas de escritura estamos construyendo y promoviendo como sociedad, es decir, qué acciones estamos realizando los diversos agentes sociales para construir una escritura que sea inclusiva y democrática. Desde este trabajo, se intentó interpretar el tipo de construcción social que proponen los manuales en tanto agentes sociales significativos de la transmisión escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- ∂ ADAM, J. M. (1997): *Les textes: types et prototypes. Récit. Description, argumentation, explication et dialogue*. Nathan. Paris.
- ∂ Allal, L. “Regulación metacognitiva de la escritura en el aula”, en Milian, M. y Camps, A. (comps., 2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Ed. HomoSapiens, Argentina.
- ∂ Alvarado, M. “Enfoques en la enseñanza de la escritura”, en Alvarado, M. (coord., 2006): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO MANANTIAL. Bs.As.
- ∂ Bajtin, M. M. (1990): “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- ∂ Bas, A. y otros (1999). *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Ed. Universitaria de Buenos Aires.
- ∂ Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987): “Two Models of Composing Processes” y “From Conversation to Composition”, en *The psychology of written composition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Londres.
- ∂ Blanche Benveniste, C. “La escritura, irreductible a un ‘código’”, en Ferreiro, E. (comp., 2002): *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*, Gedisa editorial, Barcelona, España.
- ∂ Camps, A. y Milian, M. “La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura”, en Milian, M. y Camps, A. (comps., 2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Ed. HomoSapiens, Argentina.
- ∂ *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*, Ed. HomoSapiens, Argentina.
- ∂ Camps, A. y otros “Actividad metalingüística: la relación entre escritura y aprendizaje de la escritura”, en Milian, M. y Camps, A. (comps., 2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Ed. Homo Sapiens, Argentina.
- ∂ Cassany, D. (1997). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona

- ∂ Castelló Badia, M. “Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica”, en Milian, M. y Camps, A. (comps., 2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Ed. Homo Sapiens, Argentina.
- ∂ Chevallard, I. (2005, 3° ed). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. Bs. As. (1° ed. 1991)
- ∂ Ciapuscio, E. (2007): “Géneros y familias de géneros: aportes para la adquisición de competencia genérica en el ámbito académico”; ponencia presentada en *Primeras Jornadas de Lectura y Escritura. Lectura y escrituras críticas: perspectivas múltiples*. Disponible en http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PL%204%20CIAPUSCIO.pdf
- ∂ Cook-Gumperz, J. “Alfabetización y escolarización: ¿una ecuación inmutable?”, en Cook-Gumperz, J. (comp., 1998): *La construcción social de la alfabetización*, Ediciones Paidós, Barcelona.
- ∂ Cortés, M. “Los textos. Marcos teóricos y prácticas de enseñanza”, en Alvarado, M. (coord., 2006): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. FLACSO MANANTIAL. Bs.As.
- ∂ Cortés, M. y Bollini, R (1994). *Leer para escribir*. Ediciones El Hacedor, Bs. As.
- ∂ Desinano, N. “La construcción del Área de trabajo: Didáctica de la Lengua”, en Múgica N. (comp., 2006): *Estudios del lenguaje y Enseñanza de la Lengua*. Homo Sapiens. Rosario.
- ∂ Fabietti, M.G. “Didáctica de la Lengua: planteando algunas preguntas de investigación”, en Herrera de Bett, G. (comp., 2003): *Didácticas de la lengua y la literatura. Teorías, debates y propuestas*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- ∂ Ferreiro, E. (2004). “La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización”, en *Alfabetización: teoría y práctica*. Siglo XXI editores. México
- ∂ (2003). “Leer y escribir en un mundo cambiante”, en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica, Bs. As. Sesiones Plenarias del 26° Congreso de la Unión Internacional de Editores.
- ∂ Herrera de Bett, G., Alterman, N. y Giménez, G. “Formación docente y producción editorial. Condiciones de accesibilidad y consumo de textos”, en Edelstein, G. y Aguiar,

- L. (comps, 2003): *Formación Docente y Reforma, Un análisis de caso en la Jurisdicción Córdoba*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- ∂ Manni, H. y Gerbaudo, A. (2004). *Lengua, ¿Instrumento o conocimiento?* Ediciones UNL. Santa Fe.
- ∂ Ministerio de Educación de la Nación (1996). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Lengua*.
- ∂ Olson, D. (1997). *El mundo sobre papel*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- ∂ Ong, W. (1993). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. F.C.E. Buenos Aires.
- ∂ Padilla de Zerdán, C. y otros. “Representaciones de las dificultades discursivas en estudiantes universitarios”, en Herrera de Bett, G. (comp. 2003): *Didácticas de la lengua y la literatura: teorías, debates y propuestas*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- ∂ Pittard, V. y Martlew, M. (2000). “La cognición situada socialmente y la actividad metalingüística”, en Milian, M. y Camps, A. (comps. 2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Ed. HomoSapiens, Argentina
- ∂ Riestra, D. (2004): *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación, disponible en http://doc.rero.ch/record/3664/files/these_RiestraD.pdf?ln=frversion=1
- ∂ Rodríguez Gómez y otros (1999). “Procesos y fases de la investigación cualitativa”, en *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe, Málaga.
- ∂ Rueda de Twentyman, N. “Problemática actual de la enseñanza de la Lengua materna”, en Herrera de Bett, G. (comp., 2000): *Lengua y Literatura. Tema de enseñanza e investigación*. Secretaría de Posgrado. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba.
- ∂ Sardi D’Arielli, V. (2001). “La lingüística aplicada: una mirada estrábica sobre la escuela”, en *Lulú Coquette. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*. El Hacedor. Bs. As. Año 1, Sept. 2001
- ∂ Tolchinsky, L. (2000). “Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y reflexión metalingüística en la escritura”, en Milian, M. y Camps, A. (2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Ed. HomoSapiens, Argentina.

Fuentes:

Editorial Comunicarte (Córdoba):

- ∂ Delgado, M. y Ferrero de Ellena, I. (2005): Aprendamos Lengua 7- Para 1° año del CBU. (2006): Aprendamos Lengua 8 - Para 2° año del CBU. (2006): Aprendamos Lengua 9 - Para 3° año del CBU.

Editorial Estrada (Buenos Aires):

- ∂ Vassallo y otros (2004): Lengua Literatura 7.
- ∂ (2006): Lengua Literatura 8.
- ∂ (2004): Lengua Literatura 9.

Editorial Santillana (Buenos Aires):

- ∂ Delgado y otros (2007): Lengua I. Prácticas del lenguaje. Nuevamente Santillana.
- ∂ D'Agostino y otros (2007): Lengua II. Prácticas del lenguaje. Nuevamente Santillana.
- ∂ Ballanti y otros (2007): Lengua III. Prácticas del lenguaje. Nuevamente Santillana.

ANEXO

A continuación, se presentarán algunos ejemplos de consignas pertenecientes a cada uno de los grupos y subgrupos anteriormente nombrados y explicados en el capítulo cuatro. Se intentaron seleccionar ejemplos lo más significativos y claros posibles, y pertenecientes a las tres líneas editoriales. El sentido de su inclusión en este anexo está relacionado con la intención de ilustrar la clasificación y categorización realizada con las consignas de escritura del corpus. Al proponer ejemplos, el lector puede entender con mayor facilidad y detalle a qué se refiere cada uno de los grupos y subgrupos elaborados y explicitados en el capítulo cuatro. Asimismo, podrá comprender mejor las conclusiones anteriormente explicadas.

Antes de comenzar, cabe realizar una breve aclaración: todos los ejemplos seleccionados proponen la resolución de las consignas por escrito. En otras palabras, todas estas consignas tienen en los manuales o bien un espacio concreto para dar cuenta de las respuestas y resoluciones de forma escrita, o bien alusiones verbales referidas a realizar la escritura en otro espacio (la carpeta). De esta manera, si bien en la transcripción de algunas consignas no es posible ver o leer los espacios de escritura (de *textualización*), éstos sí están presentes en los manuales (ya sea en forma de renglones o como alusiones verbales a escribir en otro lugar). En el caso de la editorial *Comunicarte*, generalmente no se dejan espacios para resolver las consignas, pero, debido a la frecuencia con que esto se observó, la ausencia de espacio no fue interpretada como una absoluta resolución oral de las consignas, sino más bien como una cuestión de ahorro de espacio.

GRUPO 1: Actividades que proponen la escritura como ejercitación y aplicación de reglas, conceptos o nociones previas

1.a. Aplicar normativa

- **Comunicarte, 7º, 23:** Un chico de primer año repartió en el curso la siguiente invitación. Algunos no entendieron muy bien el significado de algunas palabras porque estaban acortadas. Subráyenlas y explíquenlas.

- **Comunicarte, 8º, 49. El diptongo y el hiato:** a. Observen ahora las siguientes palabras, sepárenlas en sílabas y subrayen los diptongos: Dios; había; paraíso; viajes. b. Silabeen las palabras en las que no hay diptongo. c. ¿Por qué no hay diptongo? Marquen la respuesta correcta: *Porque está acentuada la vocal cerrada; *Porque está acentuada la vocal abierta. Completen: En estos casos se produce un hiato: las dos

vocales pertenecen a sílabas ___ y no siguen las reglas generales de acentuación ya que deben acentuarse aunque son palabras ___ terminadas en ___.

Acentuación de monosílabos: Los monosílabos, por regla general, no llevan tilde. Sin embargo, algunos la llevan para diferenciar la función que cumplen. Esa tilde se llama diacrítica. En el cuadro siguiente figuran los más comunes. 1. Escriban oraciones breves en las que utilicen los dos tipos de monosílabos. Ej.: Te trajimos té. 2. Lean (o mejor escuchen) la siguiente canción⁴⁵ y luego: a. Clasifiquen las palabras subrayadas según la sílaba tónica. b. envuelvan en un círculo los monosílabos e indiquen la función que cumplen. c. transcriban dos palabras con hiato y cinco con diptongo.

-Santillana, 7º, 128. ¿Con s o con c?: 1. Completen esta leyenda con las palabras que crean más convenientes (cruces/luces, infancia/vigilancia, invasión/confusión, torcer/hacer, experiencia/apariencia, explicación/oración, mimoso/chistoso). 3. Completen con s o c, según corresponda.

-Santillana, 7º, 129, ¿Con g o con j?: 1. Lean la noticia y observen el uso de g y j en las palabras destacadas. 2. Anoten palabras derivadas de las destacadas y escriban en sus carpetas oraciones que las incluyan. 3. Completen con g o con j y luego escriban en sus carpetas el texto completo de esta publicidad.

-Estrada, 9º, 192. Los signos de puntuación⁴⁶: 1. Según el interesado. Las oraciones que siguen fueron escritas sin signos de puntuación ni mayúsculas. Coloquen los signos y las mayúsculas tal como las completó cada uno de los interesados:

a) Sofía, que adora las verduras, y su amiga Flavia, fanática de la pizza, encuentran este aviso: “El menú de hoy incluye zapallitos no pizza”. Flavia: _____ Sofía: _____

b) En casa de la familia Pérez, una notita dice: “Este domingo iremos a la casa de la abuela y al supermercado no al cine”. La señora Pérez quiere ir a casa de su madre y al supermercado. No quiere ir al cine. El señor Pérez está dispuesto a ir a casa de su suegra pero no al supermercado. Quiere ir al cine. Los chicos no quieren ir ni a casa de la abuela ni al supermercado. Quieren ir al cine.

1.b. Aplicar concepto o noción teórica

1. b.1. Gramaticales

-Comunicarte, 7º, 15: Completen el siguiente cuadro con ejemplos de palabras que se formen con cada uno de los prefijos

-Comunicarte, 7º, 40, Clases de palabras: Un virus ha hecho estragos en la computadora. En la pantalla aparecen mezclados sustantivos, adjetivos y verbos. Ustedes deberán separarlos en tres grupos, teniendo en cuenta un criterio semántico, es decir, según la clase de palabras. a) Guarden en las siguientes cajas

⁴⁵ Se refiere a la canción “Muchacha ojos de papel”, del grupo Almendra.

⁴⁶ Breve explicación teórica.

cada grupo de palabras. b) ¿A qué caja corresponde cada una de las siguientes definiciones? (sustantivo...adjetivo...verbo).

-Comunicarte, 7º, 59 y 62. Clases de palabras. El verbo: Los verbos son palabras que indican acción, existencia y estados de ánimo. Señalen qué indica el verbo en las oraciones siguientes: “El unicornio está alegre” “El unicornio bebe el agua del manantial” “El unicornio es un animal mitológico”. 1. Lean el siguiente texto, subrayen los verbos e identifiquen el tiempo verbal. 2. Ahora reescriban el texto anterior colocando los verbos en: Pretérito Imperfecto de Indicativo, en Pretérito Perfecto Simple, en Futuro Imperfecto y en Condicional.

-Comunicarte, 8º, 30, Los verbos regulares: Lean el siguiente texto (dos renglones). a) Subrayen los verbos. ¿En qué tiempo están? b) Reescriban el texto usando los siguientes tiempos verbales: Pretérito Perfecto Simple, Futuro Imperfecto de Indicativo y Condicional Simple. c) Completen el siguiente cuadro como se indica: Anoten los infinitivos de los verbos en el renglón superior separados en raíz y desinencia. Luego, escriban los verbos en los diferentes tiempos y observen si la raíz ha variado con respecto al infinitivo. d) A continuación, controlen si las terminaciones de los verbos conjugados coinciden con las terminaciones de los verbos modelo en sus respectivos tiempos. Si la raíz no varía y las terminaciones coinciden con las de los verbos modelo, el verbo es regular, Completen la definición: Verbos regulares: son aquellos cuya raíz no se modifica respecto de suy las terminaciones coinciden con las terminaciones del verbo....

-Comunicarte, 8º, 47, Formación de palabras, Procedimientos para la formación de palabras⁴⁷: 1. Formen palabras mediante el agregado de los siguientes prefijos: ab, abs (apartamento); anfi (alrededor); archi (superior, muy); equi (igual); infra (debajo); inter (entre); macro (grande); micro (pequeño); mono (uno, solo); retro (atrás); semi (mitad); su(b) (debajo); super (sobre)⁴⁸.

-Santillana, 9º, 80, Autoevaluación: 3.a) Completen el texto con los verbos que correspondan, tomando como base el presente y luego el pretérito. Agreguen una oración en la que se emplee el pluscuamperfecto.

-Santillana, 9º, 111, “Gramática y normativa en usos”: 2.a) Expliquen los diferentes significados de cada adjetivo al cambiar su posición en relación al sustantivo.

-Santillana, 9º, 128, “Gramática y normativa en usos”: 3. Marquen los pronombres e indiquen cuál es la referencia de cada uno. 4. Subrayen los pronombres y señalen a qué función sintáctica desempeñan en el siguiente párrafo.

-Santillana, 9º, 22, Modificadores del sustantivo: 2. Expandan las siguientes oraciones agregando los modificadores según se indica:

⁴⁷ Breve explicación teórica.

⁴⁸ El manual proporciona un ejemplo para cada prefijo y da un lugar para la escritura de las palabras.

-Santillana, 9º, 93, Verboides, los “parientes cercanos” del verbo: 2.b) Observen el participio destacado y escriban otros derivados de estos verbos (colmar, agobiar, inundar, saturar).

-Estrada, 7º, 19, Hiperónimos e hipónimos⁴⁹: 4. ¿Cuál es el hiperónimo de la siguiente lista de cohipónimos? 5. En cada lista de cohipónimos hay un intruso. Táchenlo y escriban el hiperónimo que corresponde.

-Estrada, 7º, 33, Palabras que nombran: el sustantivo: 5. Descubran cuáles son los sustantivos derivados. Si lo logran, el próximo desafío consiste en subrayar las raíces en esos sustantivos formados. “Sufijos que “colectivizan” sustantivos. 7. En las siguientes listas, marquen qué sufijo se agregó para convertir los sustantivos individuales en colectivos. Luego, completen los espacios con el sufijo, el sustantivo individual o el colectivo que falte. Finalmente, elijan tres sustantivos colectivos y escriban en sus carpetas la definición de cada uno.

-Estrada, 7º, 68, Los verbos: 1 Lean el siguiente fragmento del relato anónimo galés “La conquista de Olwen”. Las palabras resaltadas son verbos. a) Escriban el infinitivo de los verbos resaltados en el fragmento anterior donde corresponda.

-Estrada, 8º, 179, La paráfrasis y los campos semánticos: 13. Escriban al menos una paráfrasis para cada palabra destacada.

-Estrada, 9º, 87, Las proposiciones incluidas adjetivas (P.I.adj.): 5. Sustituyan las P.I. adj. por un adjetivo: a) La historia (que no terminaba nunca) es falsa. b) Pelias miró con curiosidad al joven (que había llegado de afuera).

-Estrada, 9º, 125, Las proposiciones incluidas sustantivas encabezadas por un relacionante: 10. Indiquen la función sintáctica de la construcción sustantiva subrayada en cada oración. En la carpeta, sustituyan esa construcción con una P.I. sustantiva con relacionante. Finalmente, analicen sintácticamente las oraciones resultantes (a) La pequeña dama te hará venir; b) Quiero eso; c) Se alegró por ellos; d) Se alegró de eso). 11. En las siguientes oraciones, subrayen las P.I. sust. y reemplácenlas por un pronombre o un sustantivo. Analicen las oraciones simples resultantes, Finalmente, analicen las oraciones complejas (a) Habla para cuantos lo quieran escuchar; b) Agradeció a los que lo ayudaron)

1.b.2. Textuales

-Comunicarte, 7º, 14, Las tramas de los textos: A continuación les damos la característica de cada una. Anoten el nombre en la línea de puntos.

-Comunicarte, 7º, 33, El texto expositivo: Competen la definición siguiente con las respuestas dadas: Los textos expositivos o explicativos tienen como intención brindar___sobre temas variados, por ejemplo,

⁴⁹ Explicación de los hipónimos e hiperónimos como formas de averiguar el significado de una palabra y definiciones.

los textos didácticos que se utilizan en Geografía, Biología, Tecnología, etc. Por ello utilizan la función___ del lenguaje. Debido a esa intención utilizan un ___claro y preciso, para lo cual muchas veces deben emplear términos científicos y técnicos. Además, utilizan la tercera persona gramatical, verbos en Modo Indicativo y un registro___ Estos textos

-Santillana, 9º, 19 y 20, Los textos y sus propiedades: 5. Identifiquen los mensajes de la página anterior que no reúnen las propiedades textuales e indiquen, en cada caso, cuál o cuáles no se cumplen. 6. Corrijan y reescriban esos mensajes para convertirlos en textos bien organizados, correctos y adecuados

-Estrada, 8º, 174, La cohesión en los textos⁵⁰: 1. Lean el siguiente fragmento de una crónica policial. a) Expliquen qué relaciones se establecen entre las palabras señaladas con el mismo color. ¿Por qué una nos remite o nos recuerda otra que apareció antes? 2. El siguiente fragmento resulta incomprensible porque no se mantienen las relaciones entre algunas palabras. Expliquen qué problemas aparecen entre las palabras señaladas con el mismo color. “Relaciones cohesivas”⁵¹. 4. En el siguiente fragmento, algunas palabras pueden elidirse para evitar repeticiones. Táchenlas y hagan otros cambios necesarios (tengan en cuenta qué palabras pueden sobrentenderse y eviten ambigüedades).

1.b.3. Discursivas

-Comunicarte, 7º, 124, La poesía: Los versos se denominan según el número de sílabas. Escriban sobre la línea los nombres correspondientes que aparecen en el enmarcado.

-Comunicarte, 7º,127: Personificación. Personifiquen los siguientes sustantivos: mar, luna, estrella y otros que a ustedes les gusten. Ejemplo: Las estrellas se burlan de la luna. **Comparación.** ¿Qué tal si inventan ustedes algunas comparaciones? Para ello hay que afinar la imaginación para que encuentre la relación de semejanza entre dos objetos o seres. No se olviden de utilizar los nexos correspondientes. Traten de asociar los siguientes pares de palabras: laguna-espejo; cielo transparente-porcelana; palmeras-cuellos de jirafas; espina-puñal; neblina-encaje; mariposa-bailarina. **Metáfora.** Ahora, transformen en metáforas las comparaciones que crearon en el punto anterior. Para ello, eliminen los nexos comparativos y sustitúyanlos por “coma” o por el verbo “ser”. **Onomatopeyas:** Creen onomatopeyas para reproducir sonidos de animales u objetos.

-Comunicarte, 9º, 7, El cuento y la novela: Apelando a sus conocimientos previos completen la definición de cuento y su superestructura con las palabras que figuran en el recuadro.

-Comunicarte, 9º, 33, El texto dramático: Teniendo en cuenta sus conocimientos previos, completen la definición de texto dramático con las palabras que aparecen en el cuadro.

⁵⁰ Explicación y definiciones de “El tejido del texto” y “relaciones cohesivas”.

⁵¹ Explicación titulada “Sobrentendidos y ambigüedades”.

-Santillana, 9º, 158, El género dramático⁵²: 1. Señalen la diferencia entre texto teatral y hecho teatral. El primero, ¿forma o no parte del segundo? 2. ¿Qué trama predomina en el texto teatral: la conversacional o la descriptiva? Justifiquen su respuesta. 3. Escriban NO en la opción incorrecta. Los parlamentos de los personajes nos permite conocer: *Sus pensamientos, su ideas y su carácter; *Sus deseos y objetivos; *Sus características físicas y su vestimenta; *El conflicto o problema que deben enfrentar.

-Estrada, 8º, 82, El narrador⁵³: 1. Lean los siguientes fragmentos narrativos e indiquen, en cada caso, si se trata de un narrador en primera o en tercera persona. Si es un narrador en primera persona, aclaren si es protagonista o testigo.

1.b.4. Sociolingüísticas

-Comunicarte, 8º, 42: ¿Todos hablamos de la misma manera?⁵⁴: Lean las siguientes viñetas y clasifiquen el lenguaje utilizado por los personajes en lengua escolarizada, no escolarizada y profesional.

e) Las siguientes expresiones pertenecen a la lengua no escolarizada. Escriban al lado la forma escolarizada. h) Anoten la palabra equivalente en lengua general de las siguientes palabras no escolarizadas: laburar, afanar, fiaca, morfe, despelote, colimba, rajar, curro, yeta, mango. i) Ordenen la siguiente lista de sinónimos de mayor a menor nivel de prestigio y úsenlos en oraciones. **Pág. 46,**

Cronolectos: a. Hagan en sus carpetas un listado con el cronolecto que ustedes utilizan y busquen las expresiones equivalentes más formales. Ejemplo: Se las tomó, se piró, se tomó el palo, se rajó, se esfumó... “Se fue”. **Registros⁵⁵.** a. Indiquen los registros utilizados en los siguientes textos y si son adecuados a la situación comunicativa. d. Determinen los lectos y registros empleados en los siguientes diálogos.

-Santillana, 8º, 137, Vocabulario sólo para entendidos: 1. Subrayen en estos textos las palabras y expresiones que se relacionan con el lenguaje de la ciencia y la tecnología. 2. Comenten con qué disciplinas podrían relacionar el vocabulario que identificaron en los textos anteriores. 4. Estos términos corresponden a dos ciencias diferentes. Investiguen a cuál pertenece cada uno y únanlos con flechas.

-Estrada, 9º, 196 y 197, Normativa: Variedades de lengua⁵⁶: 5. Variaciones sobre el frío. Los siguientes mensajes han sido elaborados por distintos emisores a partir del pronóstico meteorológico. Determinen cuál es la variedad de lengua que aparece en cada caso, siguiendo el ejemplo anterior. 6. Señalen cuál de los textos anteriores es un ejemplo de lengua estándar y por qué.

⁵² Explicación teórica.

⁵³ Explicación teórica y recuadros.

⁵⁴ Presentación teórica de los sociolectos en página 44.

⁵⁵ Explicación teórica.

⁵⁶ Larga explicación teórica.

1.b.5. Referidas a la Historia de la lengua

-Comunicarte, 9º, 64, 65, Origen de las palabras que integran la lengua española⁵⁷: Actualmente, muchos tecnicismos de carácter científico se forman recurriendo directamente a voces griegas, ya que el lenguaje técnico y científico pretende ser internacional. Ej.: ecografía, sintomatología, patología. a. Busquen en el diccionario no menos de cuatro palabras formadas sobre los siguientes vocablos griegos y expliquen su significado: tele (lejos); micro (pequeño); mono (único); poli (muchos); grafo (escritura); foto (luz); antropos (hombre); filo (amor). Latín: Alrededor del 70% de las palabras del castellano provienen del latín ya que el castellano, como las demás lenguas romances, es un latín transformado con el correr de los siglos. En general, las palabras latinas al pasar al español sufrieron algunas modificaciones. b. Observen las siguientes palabras y anoten sus derivados en castellano. Luego completen la regla.

-Santillana, 9º, 139, Palabras con historia...: 1. Traduzcan en “español actual” lo que les dice don Quijote a los supuestos gigantes. 3. Los enclíticos son pronombres que se ligan al verbo y forman con él una sola palabra. Hay algunos que actualmente han caído en desuso, pero otros se siguen usando. a) Marquen los enclíticos de cada verbo. b) Descubran los que han caído en desuso y que aparecen en el fragmento del Quijote que han leído. Señalen en cada caso a qué palabra sustituye (por ejemplo, en “limpiolas” el enclítico reemplaza al sustantivo “armas”)

-Estrada, 9º, 49, Historia de la Lengua⁵⁸: a) Observen el cuadro y traduzcan al castellano las siguientes palabras latinas: fata, porta, plaga, rota, amica, coloratus.

1.b.6. Pragmáticas

-Comunicarte, 7º: 12, ¿Comunicación o incomunicación? c) Identifiquen los elementos de la comunicación en el siguiente chiste. ¿Qué conocimientos debe tener el lector para interpretarlo?

-Comunicarte, 8º, Módulo 1 (Pág. 7, 8, 9, 10 y 11): La comunicación: ¿Comunicación o incomunicación?⁵⁹: ¿Cómo se realiza la comunicación en las imágenes siguientes? Completen las definiciones en los cuadros utilizando las siguientes palabras: Cuadro a) *receptor, comunicación, código, emisor, mensaje* // Cuadro b) *lingüísticos, signos, no lingüísticos, comunicación, compartido, mensaje*. **El circuito de la comunicación:** Identifiquen los elementos de la comunicación en la siguiente viñeta. Completen el circuito de la comunicación de la página anterior con las competencias necesarias para una comunicación eficaz tanto del emisor como del receptor (anotarlas en las líneas que figuran debajo del emisor y el receptor). El canal, ¿puedes ser un “ruido” que dificulte la comunicación? 1. Analicen la siguiente situación comunicativa e indiquen si la comunicación se produce o no y expliquen el motivo. 2. Identifiquen en las siguientes situaciones comunicativas en qué elemento del circuito de la comunicación

⁵⁷ Explicación teórica.

⁵⁸ Explicación teórica.

⁵⁹ Explicación teórica de cada concepto presentado.

(emisor, canal, código, referente) se producen los “ruidos” y en qué casos se debe a la falta de alguna competencia o a problemas psicológicos.

Las imágenes viales también emiten mensajes sumamente importantes. ¿Qué ocurre cuando no se respetan? Escriban el mensaje debajo de cada una. Completen: en el caso de estas imágenes viales el emisor es ____, el receptor es ____, el referente es ____ y el canal es ____.

-Comunicarte, 8º, 13, La conversación, ¿arte o “diálogo de sordos”? Máximas de la conversación: ¿Qué máximas no se cumplen en las siguientes viñetas?

-Santillana, 7º, 19, Comunicándonos: 1. Lean los textos que siguen y respondan: a) ¿Quiénes participan en cada uno de los diálogos? b) ¿En qué lugares podrían producirse? ¿A qué tema se refieren?⁶⁰ 2. ¿Qué variedad de lengua o registro emplea Santiago en cada situación comunicativa? Digan si resultaría adecuado que, en la primera situación, se expresara como lo hace en la segunda. ¿Y si fuera al revés? Fundamenten sus respuestas. 3. Expliquen por qué es incorrecto el registro empleado en este mensaje y reescriban el texto de modo que se adecue a la situación comunicativa.

-Santillana, 8º, 19, “Para comunicarnos mejor”: 1. Lean los mensajes que dijo o escribió una persona durante un día. Luego, imaginen quién es esa persona, y digan a qué se dedica y cómo está formada su familia. 2. Caractericen cada situación comunicativa: a quién se dirige el enunciador (es decir, quién habla o escribe los mensajes), si la comunicación es oral o escrita, en qué lugar podría producirse, qué relación tiene con el destinatario y si éste está presente. 3. Vuelvan a leer los mensajes e identifiquen en cuál se emplea un registro formal o uno informal, y señalen qué palabras o expresiones les permiten distinguirlos. 4. Indiquen cuáles son los problemas de inadecuación que presenta este texto y rescríbanlo para que el registro se adecue al contexto. 5. Expliquen cuál es el propósito de cada mensaje de la actividad 1 y ejemplifiquen con partes de los textos. Luego, señalen de cuál de estos actos de habla se trata en cada caso y si se expresan de manera directa o indirecta: pedido, justificación, invitación (Hay un recuadro llamado “Pistas”, donde se explica qué son los actos de habla directos e indirectos).

1.b.7. Para estudiar o repasar

-Comunicarte, 9º, 19, El verbo, Accidentes del verbo: c. Ahora completen el siguiente esquema sintetizador.

-Comunicarte, 9º, 35, Elementos del texto dramático: i. Confeccionen un cuadro comparativo en sus carpetas con las siguientes características del género narrativo y del dramático. Las características están mezcladas, ustedes deben organizarlas.

-Comunicarte, 9º, 49, La sintaxis: 2. Teniendo en cuenta al análisis realizado completen el siguiente esquema de la oración simple.

⁶⁰ Explicación teórica sobre el tema.

-Santillana, 7º, 90, “Recursos a la hora de explicar: la definición”: 5. Utilicen las definiciones anteriores para completar un cuadro comparativo como el que está a continuación⁶¹.

-Santillana, 7º, 146, “El mapa conceptual”: 3. Completen el mapa conceptual respetando la “jerarquía” de los conceptos: de los más generales a los más específicos.

-Santillana, 8º, 18, Los textos expositivos: 4. Vuelquen en el siguiente mapa conceptual la información presentada en esta página.

-Santillana, 8º, 107, Entre verbos: 3. Consulten el paradigma verbal de la página 169 y completen el esquema con los tiempos que se utilizan en la narración en pasado.

-Santillana, 9º, 38, Del cuadro sinóptico al texto expositivo: 4. Relean la información de las páginas 34 y 35, y elaboren un cuadro sinóptico.

-Estrada, 8º, 147, La exposición oral: 4. Los esquemas y las fichas son herramientas útiles para organizar la información, tanto durante la investigación como en la exposición. Organicen la información sobre la narrativa⁶² completando el siguiente esquema en sus carpetas.

GRUPO 2: Actividades de escritura aplicadas u orientadas a la comprensión de un texto

2.1. Consignas que plantean preguntas sobre el contenido

-Comunicarte, 9º, 11, A “destejer” textos, “Las bodas de plata”: c. ¿Cómo es la relación entre Miguel y Diana? Expliquen brevemente. d. ¿Qué hacen los gemelos cuando los padres discuten? ¿Por qué? e. ¿De dónde sacan los gemelos la idea de la fiesta sorpresa? f. ¿Qué argumenta Nacho para apoyar la idea de los gemelos? g. ¿Qué opina la narradora sobre las películas de televisión? ¿Qué argumentos expresan su actitud crítica? h. ¿Cómo se manifiesta en el padre el estado depresivo? ¿A qué causa se debe? ¿Cómo reacciona la madre? i. ¿Qué opina el padre sobre el festejo de aniversarios, día de la madre y San Valentín? ¿Qué argumenta? ¿Ustedes están de acuerdo sobre estos festejos? ¿Por qué? j. ¿De qué manera mejora las relaciones la organización de la fiesta sorpresa?

-Santillana, 9º, 92, La explicación en los textos escolares: 3. Ahora, respondan las siguientes preguntas a partir de la información que proporciona el texto “Las vanguardias poéticas”: a) ¿Por qué los artistas de vanguardia rompen con las convenciones del arte tradicional? b) ¿Qué son los “ismos”? c) ¿Cómo estaban organizados los grupos vanguardistas?, d) ¿Qué es el ultraísmo? ¿Qué significa el término “ultraísmo”? e) ¿Por qué Borges fundó Prisma? ¿Cómo era esa revista?

⁶¹ Compara el identikit con el interrogatorio.

⁶² Se refiere a un texto anteriormente trabajado y leído en el manual.

-Santillana, 9º, 104, Actividades de comprensión del cuento “La sirena”: 1. Relean el texto y respondan: a) ¿Qué inquieta a la Sirena? b) ¿Quiénes son los recién llegados? ¿Qué noticias se comentan sobre ellos? c) ¿Por qué la Sirena los quiere conocer? d) ¿Hacia dónde se dirige para conocerlos?

-Estrada, 9º, 181, Facundo, un ensayo argentino: 2. Relean el fragmento de Facundo y respondan a las siguientes preguntas: a) ¿Por qué Sarmiento elige explicar la revolución argentina por medio de la biografía de Facundo?; b) ¿Cuáles son las fuentes que buscó para escribir esta biografía? c) ¿Cómo ve Sarmiento a la figura de Quiroga? d) ¿El caudillo le resulta importante por sí mismo? ¿Por qué?

2.2. Consignas relacionadas con el nivel textual y estructural

-Santillana, 8º, 33, Los hilos de la narración: 1. Relean “Los cíclopes” y completen los núcleos de ese episodio: a) Llegada a la isla de los cíclopes b) Descubrimiento de la gruta c) Aparición de Polifemo.

-Santillana, 9º, 53, Conflicto y clímax⁶³: 1. Expliquen, en una oración, cuál es el conflicto o problema que se le presentó al joven. La secuencia narrativa: 3. Numeren estos núcleos narrativos del cuento de Saki según el orden en que sucedieron. 4. Ubiquen los núcleos narrativos en orden y en la secuencia que corresponde.

-Santillana, 9º, 78, Opinar para participar: ¿Qué tipos de segmentos aparecen en las partes donde hay información? ¿Y qué clase de segmentos predominan en los comentarios?

-Santillana, 9º, 163, Leer informes: 3. a) Indiquen qué secciones del informe son fundamentalmente expositivo-explicativas. 5. Anoten la hipótesis y los argumentos que se dan en el informe sobre los siguientes temas, en un cuadro como éste.

-Santillana, 9º, 168, Teatro vs. TV: Hagan una lista de argumentos a favor del teatro y argumentos a favor de la TV presentes en los textos e indiquen a cuál de las personas entrevistadas corresponde cada uno.

-Estrada, 7º, 14 y 15, Las acciones y la secuencia narrativa: 2. Completen estas oraciones a partir de lo que sucede en el cuento: como el rey quiere averiguar dónde gastan los zapatos sus hijas, ...; Como el soldado recibió instrucciones de una vieja, ... 4. Dadas estas secuencias de “Las doce princesas...”, pongan un nombre a la secuencia.

-Estrada, 7º 31, “Ruptura del equilibrio, vuelta al equilibrio”: 7. En la carpeta, respondan a las siguientes preguntas para rastrear cómo se presenta el conflicto en Calisto. Apoyen sus respuestas con citas textuales. a) ¿Cómo es la vida de Calisto antes de que empiecen sus problemas? ¿Cómo es su mundo? b) ¿En qué momento empiezan los problemas para Calisto? c) ¿Cuándo terminan sus problemas? d) ¿Cuál es el nuevo equilibrio o estado de cosas para Calisto?

⁶³ Explicación teórica.

-Estrada, 8º, 37, Trabajo práctico: 4. La leyenda está conformada por dos secuencias narrativas. Completen las acciones incluidas en cada una. Las dos primeras van como ayuda.

-Estrada, 7º, 30, La secuencia narrativa: 1. Numeren las siguientes acciones según el orden en que suceden en el mito “Calisto”. 2. Agrupen las acciones anteriores en secuencias, colocando los números que correspondan bajo los siguientes títulos...3. Elijan una de las siguientes acciones y, en la carpeta, descompónganlas en las más pequeñas que la integren.

-Estrada, 8º, 91, Otros textos: 2. En “La mala visión”, el protagonista narra una historia breve que le ocurrió a otro. Ubiquen ambas historias. a) Anoten la secuencia narrativa que corresponde a cada historia. b) ¿Cuál es el conflicto central en cada historia y cómo se desenvuelve? c) ¿Qué explicación da el narrador a esos hechos?

-Estrada, 9º, 170, Comprensión del texto: 2. Identifiquen cuál les parece que es la tesis que propone Martí en “Los tres héroes”. Ubíquenla en el texto y explíquenla con sus propias palabras.

-Estrada, 9º, Las reseñas de libros: 3. Relean la reseña y señalen con una cruz cuál de las siguientes oraciones resume la tesis central de la argumentación del texto. a) ¿Qué argumentos utiliza el crítico para fundamentar esa tesis? Anoten por separado los argumentos donde se refiere a: los personajes, las historias, los temas y el lenguaje que utiliza Roa Bastos⁶⁴.

2.3. Consignas de índole valorativa

-Comunicarte, 9º, 12, El cuento fantástico. ¡A “destejer” cuentos!: f. La fidelidad en la amistad, ¿es un valor? Fundamenten. g. ¿Qué mensaje nos dejan “Las bodas de plata” y “Los ancianos fieles” sobre los vínculos familiares?

-Comunicarte, 9º, 94, ¡A “destejer” cuentos de ciencia ficción!: e. Como adolescentes, ¿en qué tipos de masificación pueden verse implicados? f. ¿Qué acciones pueden realizarse para defenderse de la masificación?

-Comunicarte, 9º, 99, La narración en el cine (Frankenstein). 22. Walkman habla de preservar la vida y Frankenstein de crear vida. Califiquen éticamente ambas posturas.

-Comunicarte, 9º, 135, Textos de opinión: g. ¿Están de acuerdo totalmente en que se deja idiotizar solamente el que quiere? ¿Y los niños, la gente sin formación crítica?

-Santillana, 8º, 100, Actividades de comprensión del cuento “Temores injustificados”: 6. Relean los dos últimos párrafos del texto y escriban si están a favor o no de la decisión que toma el narrador en tanto amigo de Enrique. Fundamenten su respuesta.

⁶⁴ Hay dos cuadros con explicaciones teóricas: “Tesis y argumentos” y “El uso de citas: estilo directo e indirecto”

-Santillana, 8º, 111, Opinar para participar: 5. ¿Por qué para Liniers “La vida sería una cárcel sin humor”? ¿Están de acuerdo con esa opinión? ¿Qué otras cosas, además del humor, permiten superar situaciones trágicas?

-Santillana, 8º, 138, La ciencia ficción: 4. Escriban si están a favor o en contra de la siguiente afirmación. Justifiquen sus respuestas dando ejemplos: “La ciencia ficción suele ser un género crítico de una realidad muy parecida a la de nuestros días”.

-Santillana, 9º, 14, El sentido del humor: 1. Digan si están de acuerdo o no con los dos dichos que se citan al comienzo de esta página. Fundamenten su respuesta.

-Santillana, 9º, 66, Actividades de comprensión del cuento Historia para un tal Gaudio: 8. ¿Qué efecto les produce a ustedes el final del cuento: les parece original, los sorprende, les genera confusión? Expliquen y justifiquen.

-Estrada, 7º, 13, Producción: a) Opinen acerca de qué representa ese mundo secreto para las princesas.

-Estrada, 8º, 165, El programa teatral: 5. Ubiquen en el programa los fragmentos que contienen comentarios y respondan a las siguientes preguntas: a) ¿Qué se dice sobre los personajes y la historia? ¿Coinciden ustedes con esa opinión? Fundamenten sus respuestas.

-Estrada, 9º, 135, Producción: Después de haber leído todos estos poemas, discutan entre ustedes: ¿por qué les parece que “la palabra dice lo que dice y además más y otra cosa”, según se afirma en “La palabra que sana? Una ayuda: ¿en qué sentido “dice lo que dice”? ¿En qué sentido “más y otra cosa”? Justifiquen su respuesta.

2.4. Consignas relacionadas con la ortografía y puntuación

-Comunicarte, 7º, 50, Uso de la coma: a. Lean el siguiente texto y repongan las mayúsculas y algunos signos de puntuación cuya ubicación se indica con rayas. Deben separarlos, además, en dos párrafos. b. Fundamenten oralmente el uso de las mayúsculas y de los signos de puntuación.

-Comunicarte, 9º, 75, Los signos de puntuación: 4. En el siguiente texto coloquen las mayúsculas, los signos de puntuación que faltan y fundamenten su uso. (Ayuda: en el 2º párrafo hay cuatro punto y coma). Luego, analicen sintácticamente las oraciones.

-Santillana, 9º, 41: Lean la siguiente carta que tiene varios errores. a) Agreguen los signos de puntuación que faltan y coloquen las mayúsculas que correspondan. Tengan en cuenta las siguientes indicaciones: ¿Dónde deben ir los signos de puntuación si el regalo es para Ramiro? ¿Y para María? ¿Y para Lucas? ¿Deben agregar algún verbo o hacer cambios para que se entienda correctamente en cada caso? b) Reescriban en sus carpetas las diferentes versiones.

-Santillana, 8º, 75, La coma y el sentido: 2. Ahora, lean esta reseña de una película de terror. Transcriban las expresiones con comas y expliquen qué regla de uso se aplica en cada caso.

-Estrada, 9º, 198, El punto y coma: 11. Para narrar un mito. El siguiente texto está formado por un solo párrafo. Ordenen las oraciones de manera que tengan sentido y cohesión. Coloquen punto, coma y punto y coma donde corresponde. 12. Organizar el cosmos. a) En el siguiente texto, el primer párrafo tiene la puntuación correspondiente. Justifiquen todos los usos de comas que aparecen en él. b) Al resto del texto le falta puntuación. Organícenlo en tres párrafos (deben quedar cuatro en total, contando el primero). Pueden usar punto, coma, punto y coma y dos puntos. c) Subrayen, en los párrafos que ustedes han puntuado, un ejemplo de comas usadas para encerrar un conector y un ejemplo de dos puntos que precedan a una explicación.

2.5. Consignas relacionadas con aspectos gramaticales

-Comunicarte, 7º, 95, La noticia: a. Analicen la siguiente oración⁶⁵: Rayitas, Manuel, Tomy, Luna y Lola asombraron y conquistaron a los visitantes. b. Reemplacen en la oración anterior el sujeto compuesto por un sujeto simple con los modificadores directos e indirectos que figuran en el texto.

-Santillana, 7º, 13, Lo mismo, con otras palabras: 3. Reescriban este párrafo del cuento reemplazando las palabras destacadas por sinónimos que hagan el relato comprensible para nenes más chicos. Realicen los cambios que sean necesarios.

-Santillana, 9º, 18: Leer textos académicos: las notas marginales: 2. Vuelvan a leer las notas marginales de la página anterior y transcriban ejemplos de nominalización.

-Santillana, 9º, 26, Autoevaluación: 3.a) Hagan una lista con las palabras compuestas presentes en el fragmento que leyeron. b) Inventen dos palabras compuestas, que refieran a tía Dora y a tía Paca. c) Expliquen de qué manera las palabras compuestas permiten caracterizar a los personajes y reforzar la comicidad del relato.

-Santillana, 9º, 78: Subrayen los adjetivos, sustantivos y verbos que manifiestan la postura de la autora e indiquen qué opinión tiene sobre el libro de Castillo: ¿positiva o negativa?

-Santillana, 9º, 116, Autoevaluación: 3. Relean la crónica histórica y: a) Transcriban el campo semántico vinculado con la monarquía. b) Marquen con rojo los subjetivemas e indiquen qué información brindan sobre el punto de vista del cronista. c) Marquen con azul los moralizadores y señalen en qué caso el moralizador manifiesta la veracidad de lo dicho.

-Estrada, 7º, 82, Los textos poéticos: 2. Respondan a estas preguntas sobre los tiempos verbales en las poesías: a) ¿Qué tiempos verbales se alternan en el romance? b) ¿Cuál es el tiempo verbal que predomina en los otros poemas? c) ¿Qué poema quedó fuera de las opciones mencionadas en a) y b)? d) Si el tiempo verbal pasado es fundamental en el género narrativo ¿cuál es el tiempo verbal fundamental en la poesía lírica?

⁶⁵ Se trata de una oración perteneciente a un texto ya trabajado.

-Estrada, 8º, 145: 5. Elijan una construcción del poema cuyo núcleo sea un verbo intransitivo. Transfórmenla en otra que tenga un verbo transitivo como núcleo.

-Estrada, 9º, 37: 5. a) Subrayen distintas construcciones utilizadas en el cuento para nombrar las olas. Analicen qué tipo de construcciones son. b) Subrayen, en el primer párrafo, una construcción sustantiva que refiere al tiempo y una construcción preposicional que refiere a un lugar. e) En “Un domingo de verano...” se utiliza mucho la coordinación copulativa. Busquen ejemplos y comenten qué función tiene ese uso tan dominante en la coordinación.

-Estrada, 7º, 84, La construcción sustantiva⁶⁶: Relean el “Romance del enamorado y la Muerte”. En el texto se nombra la muerte en seis oportunidades: cinco son construcciones sustantivas y la restante es una palabra. Copien estas formas y subrayen el sustantivo núcleo de cada construcción. Van las primeras como ejemplos.

-Estrada, 9º, 89, Trabajo práctico: 8. Analicen las siguientes oraciones. Indiquen de qué clase son las proposiciones incluidas (adjetivas, sustantivas o adverbiales) y qué función sintáctica cumplen en la oración⁶⁷.

2.6. Consignas relacionadas con el aspecto léxico-semántico de la lengua

-Comunicarte, 8º, 38, Y ahora...contame un cuento: b. Busquen en el texto el significado de siringa. c. Deduzcan por el cotexto o busquen en el diccionario el significado de: pámpanos, Castalia, náyades, dríades, silvanos, filomena, Euro, Olimpo, Ganímedes, Zeus, Apolo.

-Comunicarte, 9º, 88, Textos expositivos. e. Formen la familia de palabras de: extraño, exploración, expedición, extirpar.

-Santillana, 8º, 67, El vocabulario del miedo: 1. Relean este fragmento del cuento de Lovecraft y marquen todas las palabras y expresiones que sirvan para situar al lector en la atmósfera de los relatos de terror. 2. Agrupen estas palabras y expresiones del cuento de Lovecraft en dos series: a) Las que, por su significado, se relacionan con el encierro del mundo de las profundidades. b) Las que se vinculan con el mundo exterior (siniestro, fantasmagórico, columnas, insondable, lajas de mármol, castillo, cimientos, ascender, luz crepuscular, caer, espejos, khas oblongas, verja, perspectiva, copas de árboles, cripta).

-Estrada, 9º, 79, “Nuevas aventuras del padre Brown”, Vocabulario: a) Para acentuar el carácter supuestamente “inglés” de este cuento, el autor emplea nombres propios y comunes provenientes de este idioma. Indiquen cuáles son algunas de esas palabras (por ejemplo, tennisman, York). b) Hagan una lista de las palabras que pertenecen al campo semántico de pájaro (por ejemplo, golondrina) y a partir de las cuales el padre Brown resuelve el enigma. c) El narrador emplea con frecuencia el doble sentido de

⁶⁶ Explicación teórica.

⁶⁷ El texto proporcionado está hecho a priori para la actividad.

distintas palabras y expresiones para lograr un efecto humorístico. Por ejemplo, cuando un personaje dice que el padre Brown llega como “llovido del cielo”, la expresión alude a que llega en el momento en que lo necesitaban y, a la vez, a su carácter de sacerdote. Busquen otros ejemplos de este uso del doble sentido en el lenguaje cotidiano, como “se le prendió la lamparita” para decir que alguien se dio cuenta de algo.

-Estrada, 9º, 145, El poema como objeto: 6. Describan alguno de los campos semánticos de “Movimiento reversible...” de O. Paz. Anoten, como ejemplos, algunos de sus términos. Realicen la misma actividad con el poema de Apollinaire.

2.7. Consignas relacionadas con rasgos discursivos

-Comunicarte, 9º, 132, El texto argumentativo: tipos: d. ¿Con qué expresiones metafóricas se refiere a los *Rolling Stones*? e. Descubran los siguientes procedimientos argumentativos: ejemplificación, analogía, causa-consecuencia y envuelvan en un círculo los conectores.

-Santillana, 7º, 142, El texto teatral: 1. Identifiquen en el texto de Lorca un diálogo, un monólogo y un aparte. **El conflicto**⁶⁸: 3. ¿qué tipo de conflicto deben enfrentar Curianito y Curianita Silvia? Tengan en cuenta la información dada en la página 15 del capítulo 1. 4. Expliquen en qué sentido Doña Curiana cumple las funciones de oponente y de ayudante

-Santillana, 8º, 68, El género del terror, Temas y personajes: 3. Teniendo en cuenta la información del recuadro, respondan: a) ¿Cuál es el tema de “El extraño”, de H.P. Lovecraft? b) ¿Cómo está caracterizado el personaje? Fundamenten con ejemplos del texto cómo se presenta, dónde vive, qué sensaciones tiene, a qué lugar asciende, cómo lo ven los otros, etcétera.

-Santillana, 9º, 69, El narrador y la focalización: 3. Respondan: a) ¿Qué tipo de focalización existe en el cuento de Castillo: interna o externa? b) ¿Qué cambios habría en la perspectiva narrativa si la focalización coincidiera con el narrador? c) ¿Qué relación tiene la focalización con el final en este cuento? Marquen y fundamenten: ·Se usa para ofrecerle al lector una explicación lógica; ·Se usa para que el final cause mayor impacto en el lector; ·Se usa para confundir al lector.

-Santillana, 9º, 88, La voz de la poesía: 2. Lean las siguientes características de la poesía de vanguardia y agreguen en la columna vacía ejemplos de los poemas que leyeron en las páginas anteriores.

-Santillana, 9º, 122, La ciencia ficción, lo verosímil y lo fantástico: 1. Sobre la base de la información del cuadro anterior, expliquen por qué “Recuerdo perdido”, que leyeron en las páginas 118 y 119, pertenece a la ciencia ficción y no al género fantástico. Justifiquen con ejemplos del cuento.

-Estrada, 7º, 66, Cuento realista y fantástico: 1. resuelvan estas actividades sobre espacio y el tiempo en “Grisha”. 2. Resuelvan estas consignas sobre los personajes y el narrador del cuento.

⁶⁸ Definición teórica.

-Estrada, 7º, 120, Variaciones sobre el género policial: 2. La estructura de “El triple robo de Bellamore” es la de una narración enmarcada. Identifiquen cuál es el marco y cuál es el relato incluido. Hagan un gráfico que permita imaginar cómo está armado el cuento. a) En este cuento, ¿creen que el marco es sólo un pretexto para dar lugar al relato de Zaninski? Expliquen por qué. 3. En cuánto tiempo transcurren los hechos de la historia marco? Busquen en el cuento los indicadores del tiempo transcurrido y cítelos. a) ¿Cuánto tiempo transcurre en la historia enmarcada? Citen esos otros indicadores de tiempo.

-Estrada, 9º, 47, La focalización interna del narrador⁶⁹: 5. Expliquen por qué el fragmento de “Continuidad de los parques” citado en la actividad 1 de la página anterior está narrado desde la perspectiva del protagonista.

-Estrada, 9º, 47, “El diálogo en la narración”: 5. Señalen en el cuento y en las fábulas dos ejemplos de diálogos introducidos por el narrador y dos ejemplos de diálogos que tengan acotaciones del narrador.

2.8. Consignas para escribir palabras claves, ideas principales, subtítulos.

-Comunicarte, 7º, 13, El circuito de la comunicación: a. Escriban un título adecuado en la línea de puntos.

-Comunicarte, 7º, 36, Aprendamos a construir párrafos: g. Titulen los párrafos⁷⁰. Trabajen en grupo, luego los anotan en el pizarrón y seleccionen el mejor para cada párrafo.

-Comunicarte, 9º, 81, Textos expositivos de divulgación científica: f. Titulen cada párrafo con un título breve teniendo en cuenta las preguntas del punto anterior.

-Comunicarte, 9º, 133, El texto argumentativo: tipos: a. Coloquen un título a cada párrafo en los cuadros.

-Santillana, 7º, 18, Después del tema, los subtemas: 2. Identifiquen qué subtemas desarrollan los otros dos párrafos que forman el texto. Para eso, sigan los pasos del ejemplo anterior y anoten las respuestas en sus carpetas. 4. Completen el siguiente esquema consignando cuál es el tema general y cuáles son los subtemas que desarrolla la reseña, incluido el párrafo de la actividad anterior.

-Santillana, 8º, 54, Textos que enseñan: 1. Anoten a qué pregunta responde el texto que acaban de leer. 4. Ahora, completen el cuadro con las preguntas para cada párrafo. Luego, transformen la pregunta en una frase sustantiva y escriban el subtema⁷¹.

-Santillana, 8º, 142, Mapas conceptuales: 1. Vuelvan a leer atentamente el texto. 2. Seleccionen los términos o frases que se refieren a las ideas principales. 3. Hagan una lista con los términos o frases que hayan seleccionado. 4. Elijan, entre los términos, aquel que represente el tema central del artículo. Debe ser el concepto más general, es decir, el que incluye a todos los demás.

⁶⁹ Explicación teórica.

⁷⁰ Los párrafos de un texto llamado “El delta del Paraná”.

⁷¹ Explicación previa.

-Santillana, 9º, 126: 1. Unan cada uno de estos subtemas con el párrafo en el que se aborda. ¡Atención! Un subtema puede corresponder a más de un párrafo y un párrafo puede tratar más de un subtema. 2. Las palabras resaltadas en el texto de la página anterior son las que expresen los conceptos principales,. Completen en el tercer párrafo. 3. Establezcan relaciones entre las palabras resaltadas y redacten las ideas principales de cada párrafo. Empleen preposiciones, conjunciones, artículos, algunos verbos, etc. 4. Empleen los conceptos principales y tengan en cuenta sus relaciones para completar esta red.

-Estrada, 7º, 30, La secuencia narrativa: 4. Inventen un nuevo título para el mito “Calisto”, que sintetice la totalidad de las acciones.

-Estrada, 8º, 129, El texto explicativo: 2. Relean el texto explicativo “El romancero” y completen el siguiente cuadro indicando los subtítulos de cada párrafo. Luego, formulen la pregunta a la que ese párrafo responde.

-Estrada, 9º, 37, Narrar lo habitual: 2. Enuncien qué narra este cuento usando una construcción sustantiva breve.

-Estrada, 9º, 170, Comprensión del texto, Los tres héroes: 1. Relean “Los tres héroes” e identifiquen las ideas principales que corresponden a cada una de estas partes del texto: ·Introducción: Hay hombres que tienen en sí el decoro de otros hombres; ·Bolívar; ·Hidalgo; ·San Martín; ·Conclusión

-Estrada, 9º, 181, Facundo, un ensayo argentino: 3. Lean el siguiente fragmento, que es el inicio del ensayo de Sarmiento: c) Reconozcan la idea principal de este fragmento. Exprésenla por medio de una oración que tenga una proposición incluida concesiva.

-Estrada, 9º, 152, Comprensión del texto “Milla Loncó”: 1. Escriban un título que sintetice el contenido del fragmento del capítulo que leyeron de la novela.

2.9. Consignas para escribir paratextos

-Comunicarte, 7º, 93, La noticia: 1. ¿Qué partes se pueden reconocer en la noticia anterior? Completen los espacios en blanco.

-Santillana, 9º, 79, Textos con recomendación: Escriban dos copetes para esta crítica. Armen uno en donde predomine la información y otro en el que se destaque la valoración.

-Estrada, 8º, 107, La crónica periodística: 3. En el título no se menciona quién o quiénes cometieron el delito. Escriban dos títulos posibles que mencionen a los autores del robo: uno debe tener dos constituyentes y el otro tres.

2.10. Consignas para escribir:

2.10.a. Textos sueltos

-Comunicarte, 7º, 94, Redacten el aviso que el zoológico colocó en la jaula de los tigrecitos para que los chicos eligieran los nombres. Los papeles con los nombres debían depositarse en una urna que estaba junto a la jaula

-Comunicarte, 7º, 94, Escriban una noticia que narre la fuga de dos de los tigrecitos de Bengala y su posterior captura. Utilicen como ayuda las seis preguntas básicas. Recuerden:

- El título y el subtítulo deben ser atractivos.
- La información debe ser breve y precisa; en lo posible deben eliminarse detalles sin importancia.
- Redacten en tercera persona.

-Comunicarte, 7º, 110, A “tejer textos”, Imaginen que el hecho⁷² haya ocurrido realmente y escriban la noticia que hubieran publicado los diarios después de que se hubiera resuelto el caso. Piensen en un titular atrayente (oración unimembre).

-Comunicarte, 8º, 39: Escriban un relato breve que aclare la causa de la diferencia que presenta el “centauro” discriminado.

-Comunicarte, 8º, 77: · Escriban una noticia o una crónica policial sobre lo sucedido en el cuento

-Comunicarte, 9º, 16: a. Escriban la “Canción del náufrago” teniendo en cuenta situaciones vividas por el protagonista del relato de García Márquez. Adáptenla a la música de una canción que consideren apropiada al tema.

-Santillana, 7º, 84, Actividades de comprensión: 9. Además de la intriga policial, este cuento relata la historia de un enamorado que jamás podrá ser correspondido y enloquece de amor. ¿Se animan a escribir su historia en forma de poesía?

-Santillana, 8º, 49, Palabras combinadas: 6 Pónganse en la piel de Panard y, utilizando algunas de las palabras que formaron en la actividad 3, escriban una carta al gerente de Saint-Raphaël pidiéndole disculpas por lo ocurrido en el hotel.

-Santillana, 9º, 25, Pasando revista por la publicidad paródica: 1. comenten de qué les parece que se “burla” esta publicidad: de otras publicidades sobre el mismo producto, de la excesiva diversificación de un producto básico y tradicional como la leche, de las características de otras marcas que compiten con este producto, etcétera. ¿Cómo lo notaron? 2. Respondan ¿Qué “ventaja” tendría la leche “La Blanquísima” con respecto a otras marcas de la competencia? ¿Creen que esta publicidad resulta graciosa? ¿Por qué? 3. Ahora ustedes van a crear una publicidad paródica que se “burle” de ciertos estereotipos comunes con los cuales se supone que el consumidor podría o desearía identificarse. a) Lean este texto incompleto. b) Piensen cuál puede ser el producto que van a publicitar e inventen el nombre de la marca

⁷² Se refiere al hecho narrado por un cuento de terror.

comercial. c) Completen el texto. Utilicen diferentes tipos y tamaños de letra. d) Ilustren con un dibujo, una foto, etcétera. e) Intercambien con sus compañeros las publicidades que crearon y verifiquen si se realiza la parodia.

-Santillana, 9º, 112, Leer y comprender textos de historia, Palabras para la subjetividad: 5. Escriban una página del diario de navegación de Domingo Martínez de Irala, “el jefe violento”, donde comente el extraño hundimiento del mascarón de proa. Utilicen subjetivemas y modelizadores.

-Santillana, 9º, 150: Escriban la carta que mandó Iván para presentar su invento al concurso de la Compañía de los Juegos Profundos S.A.

-Estrada, 7º, 37, Mitos de América Latina: a) Escriban la pelea entre Nantu y Etsa, pero “agrandando” un poco los hechos. Para eso, agreguen sufijos aumentativos a los sustantivos que utilizan: -aza/-azo, -ote, -ota. b) Escriban un monólogo en el que el pequeño pájaro enamorado de la Luna exprese sus sentimientos. Como él estaba lleno de ternura, usen sufijos diminutivos en los sustantivos: -ito/-ita, -illo/-illa, -ín/-ina, -cito/-cita.

-Estrada, 8º, 53, Producción, “Rayo de fuego”: El cuento dice que Rayo de Fuego gobernó muy bien. Imaginen que visita un pueblo y los habitantes le hacen reclamos a los que él responde como un buen gobernante. Escriban un cuento breve que narre esa visita. Incluyan, por lo menos, un diálogo entre Rayo de Fuego y uno o varios habitantes del pueblo. Presten atención al uso de los tiempos verbales y a la escritura de los diálogos.

-Estrada, 9º, 29, Producción: a) En grupos, imaginen lo que sucedió inmediatamente antes de los hechos narrados en “El baldío”, de Roa Bastos, y que es la causa de lo que se cuenta. Narren esos hechos anteriores en no más de media carilla. Tengan en cuenta dos situaciones básicas: un hombre esconde/entierra a otro a quien él ha matado; un hombre esconde/entierra a otro que ha sido muerto por un tercero.

-Estrada, 7º, 65, Producción: a) Escriban un texto breve a partir de estas preguntas: ¿Qué le diría Grisha a su madre, de vuelta del paseo, si pudiera hablar? ¿Qué piensa para sí la madre de Grisha cuando ve que él no puede dormir y antes de sacar la conclusión de que “ha comido demasiado”? b) Elijan una de estas opciones y escriban un texto que sea: la súplica que el dragón le hace al emperador; lo que va pensando el emperador mientras juega al ajedrez con el ministro Wei Cheng.

-Estrada, 8º, 29, Producción: escriban el mensaje que Anahí dejaría a su gente antes de morir, si pudiera hacerlo. Primero, piensen qué enseñanza querría legar, qué valores desearía transmitir. Luego, escriban el texto en primera persona, como si hablara ella, usando el lenguaje que consideren apropiado para caracterizar a la joven y valiente guerrera.

-Estrada, 8º, 39, Crónicas de la conquista, Producción: Las crónicas de la Conquista están escritas desde la mirada del cronista. ¿Cómo contarían los habitantes de Lambaré el ataque de los españoles?

Rescriban ese ataque tal como lo relataría un cario o guaraní. Presten atención a la manera de narrar las acciones: ¿sabían los habitantes que iban a atacarlos? ¿Qué entendieron cuando el intérprete se comunicó con ellos? ¿Cómo intentaron defenderse? ¿Qué pensaron cuando ocurrió el primer disparo?

-Estrada, 7º, 89, Un romance viajero, producción: Elijan una de estas opciones de producción: a) escriban un poema que sea esa canción que el marinero solo dice a quienes viajan con él. Si se animan, traten de que tenga forma de romance. b) Escriban un poema tomando como punto de partida los versos finales del “Romance del infante Arnaldos”: “Yo no digo.../sino a quien...”.

-Estrada, 8º, 129, La crónica policial, producción: a) Redacten un recuadro anexo a esta crónica, como los que suelen aparecer en los diarios. En este texto deben mencionarse las “pruebas” que enumera Zaninski, en el cuento de Horacio Quiroga, frente a su público del bar. Tengan en cuenta que tienen que adaptarlas al contexto de esta crónica y que debe quedar muy claro que el que las aporta es Zanini (no el cronista). b) Escriban la crónica correspondiente al siguiente caso: se descubre la inocencia de Bernard (o de Bellamore), se condena al verdadero culpable y se procesa a Zanini (o a Zaninski) por causar perjuicios a terceros.

-Estrada, 8º, 97, Producción: El personaje Ames hace esta pregunta: “¿Qué hay de malo en recordar”. Elijan una de las siguientes opciones para escribir una respuesta: responder desde el punto de vista de Broca, como ser del futuro; hacerlo desde la situación de ustedes, aquí y ahora.

-Estrada, 8º, 109, Actividades de integración: 3.c) Escriban un cuento fantástico. El narrador seguirá de cerca los pasos del Lusón e intentará descubrir cómo se transforma. Se tratará de un narrador testigo, que sabe menos acerca de los hechos que el personaje y comenta sus hipótesis y conjeturas a medida que presencia los hechos de la historia.

-Estrada, 8º, 135, Producción: b) Escriban el mensaje que el general Buldeiev hubiera escrito a Iákov Vasilich, explicándole su situación y pidiéndole que lo curara. Para hacerlo, tengan en cuenta las características del general como personaje.

-Estrada, 9º, 31, Producción: b) Cuenten otro de los episodios de Olegario que se menciona pero no se desarrolla en el cuento de Benedetti. Atención: conserven el carácter esencialmente realista de “Los bomberos”.

-Estrada, 9º, 55, Un fragmento crítico, Producción: Como ustedes han leído “Continuidad de los parques”, pueden expresar su acuerdo o desacuerdo con este artículo crítico. Revisen las afirmaciones que relevaron en la actividad anterior y releen el cuento de Cortázar. Escriban un breve texto en el que manifiesten su acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones del artículo. En todos los casos, fundamenten su respuesta basándose en el cuento. Incluyan ejemplos para ilustrar lo que sostienen.

-Estrada, 9º, 89, Producción: Escriban la anotación del diario íntimo de la víctima en la que se basó la policía para detener al asesino. Recuerden que, en un diario íntimo, quien escribe usa la primera persona y

narra los hechos importantes de su vida cotidiana, expresando sus ideas y sentimientos. Cada anotación se encabeza con la fecha.

-Estrada, 9º, 97, Comprensión del texto “Las langostas”, Producción: En “Los músicos”, los humanos creen que no ha quedado ningún marciano vivo; pero luego se sabe que esto no es así. Imaginen qué sentiría y pensaría un marciano que, escondido en las ruinas de la “ciudad muerta”, ve a los niños jugando. Escriban un diario personal en el que este personaje cuente cómo llegó allí, qué ve, qué le está pasando, qué siente, etcétera. Tienen que escribir un texto narrativo en primera persona, encabezado por una fecha.

-Estrada, 9º, 105, Producción; El otro punto de vista: Relaten el mismo suceso que cuenta “Exilio” pero desde la perspectiva del visitante. Narren en tercera persona, con focalización interna, y usen distintas formas verbales pronominales.

2.10.b. Secuencias sueltas

-Comunicarte, 7º, 74: escriban el diálogo entre Andrónico y el diablo. Tengan en cuenta los signos de puntuación necesarios.

-Comunicarte, 7º, 78: Escriban un diálogo entre Coquena y Ucumar en el que aparezcan los siguientes valores: la actitud solidaria para solucionar un problema y la crítica a la irresponsabilidad de los hombres respecto de la naturaleza y la ambición desmedida

- Comunicarte, 7º, 116: Describan a Robi desde el punto de vista de Reni teniendo en cuenta los datos del cuento.

-Comunicarte, 8º, 67: Inventen un diálogo entre dos amigos que responda al significado de una de las frases del Zorro (Principito): “Sólo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos”.

-Comunicarte, 8º, 77, ¡A “tejer” textos!: Escriban un diálogo entre una de las personas sometidas a la broma y su esposa o un amigo en el cual se explicita aquello que supuestamente el protagonista sabe y por lo cual lo amenaza.

-Comunicarte, 9º, 151, Textos argumentativos: h. Imaginen que ocupan el cargo de juez.

¿Qué argumentos pueden esgrimir para absolver o para culpar al protagonista

-Santillana, 7º, 12, Actividades de comprensión “La historia de la rosa marina y de la joven china”:
5. Con los datos que les proporciona el cuento, describan con sus palabras las características físicas y de personalidad del anciano que ayuda al príncipe.

-Santillana, 8º, 32, La epopeya y el mito: 3. Seleccionen un dios, un héroe y un ser fabuloso del “Canto 9” de la Odisea y caracterícenlos.

-Santillana, 8º, 82, Actividades de comprensión “No se culpe a nadie”: 6. Escriban una explicación “lógica” y una “fantástica” para el final del relato.

-Santillana, 8º, 147: 2. ¿Cuál habrá sido el mensaje que motivó esta respuesta? Escribanlo teniendo en cuenta todo lo anterior. Incluyan ejemplos a favor de esta postura y contraejemplos (que pueden tomar de los ejemplos positivos que da el autor del blog).

-Santillana, 9º, 33, Palabras para encontrar al culpable: 5. Imaginen que el caso de la leche adulterada figura en la primera plana de un periódico. Escriban la crónica policial que lo relata, incluyendo palabras de las actividades 3 y 4. No olviden ponerle un título.

-Santillana, 9º, 51, Formando palabras: Describan a los pobladores del crepúsculo como si los contemplara una persona con una visión esperanzada de la vida y de sus semejantes; incluyan palabras del ejercicio anterior.

-Santillana, 9º, 52: 4. Escriban, con sus propias palabras, un retrato del “caballero” que se sienta junto a Grosby y otro del joven que aparece en segundo término, según la información que proporciona el narrador.

-Santillana, 9º, 107, Pinturas con palabras: 4. Rastreen los tecnicismos náuticos que Mujica Lainez emplea y elaboren con ellos una descripción técnica de los barcos.

-Santillana, 9º, 169: 3. Propongan contraargumentos para esta afirmación: “El teatro (...) no tiene que competir con la televisión, ni tiene por qué subirse a la tecnología para ser atractivo”.

2.10.c. secuencias/segmentos para insertar en un texto

-Comunicarte, 7º, 75, ¡A “tejer” textos!: Continúen la segunda versión⁷³ dándole otro final.

-Comunicarte, 7º, 79, La leyenda: Teniendo en cuenta todo lo leído sobre Coquena y el Ucumar agreguen una o dos estrofas más a la canción.

-Comunicarte, 7º, 110, La descripción en la narración: b. Continúen el cuento “La manzana” eligiendo una de las siguientes posibilidades: ·Usando elementos que provoquen terror en el lector y finalicen con la muerte del protagonista. ·Salven a Juan con la ayuda de un personaje perteneciente a otro cuento maravilloso, por ejemplo: Pulgarcito, el Gato con Botas u otro que ustedes prefieran.

-Comunicarte, 7º, 113, A tejer textos: d. El cuento de la novia del abuelo no aparece completo. Continúenlo teniendo en cuenta la siguiente secuencia narrativa e incluyan la descripción hecha por ustedes en el punto anterior: encuentro con el abuelo-enamoramiento-declaración de amor (diálogo entre los novios)-noviazgo breve-muerte de la novia.

-Comunicarte, 7º, 115, De la noticia al cuento: f. Continúen el relato de Marco Denevi imaginando un posible complicación entre Robotobor y Minú y su resolución.

-Comunicarte, 8º, 78, El cuento fantástico: d. En grupo, continúen el cuento y transfórmenlo en realista. Luego relátenselo a sus compañeros.

⁷³ La segunda versión de “la leyenda del hombre tigre”

-Comunicarte, 9º, 54, La crónica policial, progresión temática: g. Reormulen el texto eliminando las repeticiones y agréguele un fragmento más como cierre, respetando el tema.

-Santillana, 8º, 84, El género fantástico: 2.b) Propongan tres finales distintos para el fragmento de Lugones de manera tal que uno lo convierta en un relato extraño, otro en maravilloso y el otro en un texto fantástico (previamente explicadas).

-Santillana, 8º, 93: 6. Elijan a uno de los dos entrevistados, busquen más información sobre él y hagan una nueva introducción a la entrevista incorporando otros datos y la opinión de ustedes sobre su obra y su personalidad.

-Santillana, 8º, 120, La poesía: 4. Intercalen en el poema de Bécquer una estrofa, siguiendo la idea de que de la unión de dos elementos se forma otro.

-Santillana, 9º, 104: Escriban un nuevo final para la historia: cambien el destino trágico de los personajes por uno más feliz, en el que, cuando la sirena esté punto de morir, el Mascarón cobre vida.

-Santillana, 9º, 123: 2. Amplíen el siguiente fragmento de “El ruido de un trueno”, de Ray Bradbury, mediante la inclusión de voces de los personajes (y del narrador que las introduce) en los lugares en que se indica con →

-Estrada, 7º, 55, Las anécdotas: 2. La “gracia” de una anécdota suele estar en la originalidad del hecho sucedido. Lean este comienzo de una anécdota. a) A partir de este comienzo, piensen diferentes conflictos posibles (recuerden que deben salir de lo común) y cómo se resuelven: un final tierno, uno repugnante, uno terrorífico y uno misterioso. Escriban todas las versiones.

-Estrada, 8º, 53, Producción: Exageradísimo héroe: a) Elijan uno de los héroes del cuento y descríbanlo de manera excesiva, es decir, exageren los rasgos del personaje. Para eso, usen por lo menos diez sustantivos y quince adjetivos. Puede ser útil hacer comparaciones. Algunas palabras van como ayuda. Sustantivos: pelos, dentadura, andar, voz, movimientos, ropaje, risa, brazos, carácter, armas, estornudos. Adjetivos: inmenso, ronco, maloliente, fortísimo, profundo, pesado, velocísimo, inimaginable, sudoroso. b) Agreguen la intervención de un cuarto personaje exagerado en el cuento. Inventen un nombre para el héroe, imaginen en qué consiste la exageración y decidan en qué lugar del cuento incluirla. Debe estar escrita en forma de diálogo introducido por el narrador, como las otras, y debe tener, por lo menos, una acotación del narrador.

-Estrada, 9º, 51, Producción: Escriban el final del mito africano. ¿Cómo hacen Massassi y Mwetsi para convertir la Tierra en un lugar de plantas y animales? ¿Con qué finalidad le dio Maori el artefacto para hacer fuego? ¿Cómo funciona el artefacto? ¿Qué sucede cuando se cumplen los dos años? Cuando terminen, revisen sus textos y, si las encuentran, sustituyan las repeticiones innecesarias por pronombres y adverbios.

-Estrada, 9º, 71, Producción: Escriban un pequeño texto que narre qué sucedió con la tripulación del Marie Celeste, el barco mencionado en el texto de la actividad 4. Expliquen también cómo se supo que eso fue lo que pasó. Marquen en qué lugar del fragmento deben insertar esa narración (Atención, cuando inserten lo que ustedes escriban, tendrán que eliminar un párrafo.) Revisen si conjugaron los verbos en los pretéritos adecuados.

-Estrada, 9º, 179, Comparaciones, ejemplos y reformulaciones: 6. El siguiente texto es muy breve. Busquen información sobre el tema para poder ampliarlo. Sigán estas instrucciones: a) agreguen ejemplos para un concepto; b) agreguen una comparación para otro concepto; c) incluyan, por lo menos, una reformulación.)

2.10.d. Párrafos para insertar en un texto

-Comunicarte, 8º, 29: Agreguen un párrafo a la carta siguiendo el estilo de Gironde.

-Santillana, 8º, 34, Pretextos para escribir: 2. Intercalen dos párrafos en el texto anterior haciendo mención del origen de las sirenas. Para eso, extraigan información de los siguientes núcleos: *El dios Aquello y la musa Calíope dan a luz tres hijas buenas y hermosas, que se destacan por su alma clara y generosa, así como por su voz bella y armoniosa. *Incentivadas por su padre, compiten con las nueve Musas, personificación de la belleza y de la perfecta armonía. *Las Musas ganan el concurso. *Como castigo, las Musas transforman a sus adversarias en monstruos con cabeza de mujer y cuerpo de pájaro cubierto de enormes y horribles plumas. 3. Justifiquen dónde intercalaron los párrafos.

-Santillana, 8º, 83, Palabras dentro de otras: 3. Lean este otro fragmento. a) Elijan una de las palabras que allí aparecen y agreguen un párrafo que incluya hipónimos de ella. b) Ahora, elijan otra palabra y escriban un párrafo con un hiperónimo de ese mismo vocablo. c) Luego, lean las producciones y comparen los resultados. ¿Qué efecto se logró en cada fragmento?

-Santillana, 8º, 103: 9. Piensen qué rasgo de la personalidad de don Nicolás se podría parodiar y escriban un párrafo para intercalar en el cuento.

-Estrada, 7º, 73, Uno realista y uno fantástico, Producción: Elijan una de estas opciones para escribir un texto: a) Transformen el cuento fantástico en realista, dando una explicación de lo que se dice que sucedió. Esa explicación se puede lograr añadiendo un párrafo al texto de Ireland o añadiendo dos párrafos (uno al comienzo y otro al final, o los dos al final).

-Estrada, 7º, 131, El texto explicativo, Producción: En la historia del libro, un cambio fundamental fue la invención de la imprenta. Busquen información sobre la imprenta y su inventor, Guttemberg. Luego, escriban uno o dos párrafos sobre ese tema que pueda incluirse en el texto anterior, “Historia del libro”. ¿Dónde los incluirían? Consideren si es necesario hacer algunas modificaciones en el texto original.

3) GRUPO 3: Actividades de escritura autónoma sin orientaciones específicas en relación al proceso de producción escrita

Escribir texto

3.1. Consignas con indicación sobre el tema

-Comunicarte, 9º, 138, Textos argumentativos: g. Escriban un texto breve en el que incluyan algunos consejos para usar el celular evitando conductas desconsideradas con el prójimo.

-Comunicarte 9º, 70, Lunfardo: Elaboren un texto breve utilizando palabras del lunfardo. Incorporen el vocablo “trucha” en todas sus acepciones.

-Santillana, 7º, 23, Opinar para participar: 4. En la historia de *El patito feo* y de *La bella y la bestia*, también hay semejanzas. ¿Se animan a comparar a la bestia con el patito? Piensen en sus características físicas, en las experiencias que viven en su relación con los demás y en el desenlace de cada cuento.

3.2. Consignas con referencia a cuestiones estructurales/textuales

-Comunicarte, 7º, 14. Escriban un relato breve con trama narrativa sobre la base de la siguiente secuencia: pérdida-búsqueda-hallazgo.

-Comunicarte, 7º, 89, Ortografía: Inventen un relato breve (humorístico, absurdo) en el que empleen la mayor cantidad de palabras con H.

-Santillana, 9º, 13, Palabras compuestas para sonreír: 5. Escriban un breve relato humorístico que incluya las palabras que inventaron⁷⁴.

3.3. Consignas a partir de un modelo

-Comunicarte, 7º, 18: a) Busquen una página del diccionario que les permita seleccionar palabras y relacionarlas para armar un texto a la manera de Gianni Rodari

-Comunicarte, 7º, 24, Las siglas: Escriban noticias breves como la anterior, utilizando la mayor cantidad posible de siglas. No se olviden de colocarle un título e inventen una fuente periodística.

-Comunicarte, 9º, 73: e. Busquen, con ayuda del diccionario, palabras que si son despojadas del prefijo “des” no confirmen la regla. Ej.: destructor, destreza. Luego armen un texto breve (gracioso, absurdo) a la manera del ejemplo con “in”.

3.4. Consignas a partir de imágenes

-Comunicarte, 7º, 114. De la imagen al cuento...

a) Observen atentamente la imagen de la víbora alada, ser legendario de la cultura mapuche

⁷⁴ Se observan actividades previas de invención de palabras compuestas.

b) Seleccionen adjetivos precisos y originales para describir: la forma de la cabeza, su lengua, sus ojos, el cuerpo, sus alas, etc. Además imaginen: qué sonidos emite, cuándo y por qué ataca, etc.

c) a crear animales fantásticos! Recorten diferentes partes del cuerpo de distintos animales y creen nuevos seres. Pónganles un nombre y luego descríbanlos físicamente, alimentación, hábitat, sus costumbres, etc.

-Comunicarte, 7º, 117: De la imagen al cuento: Escriban un cuento de ciencia ficción cuyo protagonista sea el perro Albo, la ciber mascota parlante⁷⁵.

-Estrada, 8º, 53, Producción: 4. Describan lo que ven en la foto, respetando el orden que se indica: a) Descripción general: en muy pocas palabras, qué muestra la foto. b) Ubicación de los elementos en la fotografía: qué hay en el centro, a la izquierda, a la derecha, arriba. c) Descripción detallada de cada elemento (forma, colores, textura, tamaño). Describan con más detalles los elementos que están en segundo plano.

3.5. Consignas con referencia a cuestiones discursivas y genéricas

- **Comunicarte, 7º, 21, El texto instructivo:** Pongan en juego su creatividad para inventar textos instructivos humorísticos. Por ejemplo: instrucciones que sirvan para curar la falta de ganas de ir al colegio...u otras que se les ocurran.

-Comunicarte, 8º: 29, A tejer textos: Redacten publicidades o propagandas breves empleando el modo Imperativo. Ej.: ¡No muestre la hilacha! Compre hilos “Giordano”:

-Comunicarte, 9º, 112, La carta: Redacten una carta con las siguientes características: narrativa, no ficcional, de carácter privado (señalen por lo menos cuatro actos de habla).

-Santillana, 7º, 128, ¿Con s o con c?: 4. Inventen y escriban una leyenda urbana que incluya las palabras de la actividad anterior (anunciar, voces, parecer, invasión, fruncir, invención, espantosas, tensión, importancia). Por ejemplo, podría comenzar así: La calle 25 de Mayo, de la ciudad de Mendoza, parece interrumpirse por las voces del Zanjón de Los Ciruelos, que...

-Estrada, 8º, 89, Sueños fantásticos, Producción: a) Elijan uno de los títulos que inventaron en la actividad 5 y escriban un cuento muy breve (de no más de dos o tres oraciones, que pueden ser largas). El cuento debe incluir el título.

-Estrada, 9º, 83, El narrador: Grado de conocimiento del narrador, Producción: Una historia y varios narradores. Imaginen un hecho en el que intervienen varios personajes (por ejemplo, un encuentro inesperado en la calle, una discusión en un comercio). Escriban tres versiones del hecho, modificando el narrador: a) la versión de un narrador omnisciente, b) la de un protagonista, c) la de un testigo en primera persona.

⁷⁵ Se ofrece una foto en blanco y negro de un robot-perro.

3.6. Consignas que combinan alguna de las anteriores:

3.6. a. Tema + cuestiones estructurales + cuestiones discursivas

-Comunicarte, 7º, 14, Textos escritos: Contesten la carta enviada por el marciano que figura en la revista El espacionauta. Observen el formato utilizado y respétenlo en su respuesta.

-Santillana, 9º, 15, Procedimientos del humor: 10. Elijan a uno de estos grupos o “tipos” y descríbanlos humorísticamente utilizando algunos de los recursos de esta página: chicos modernos, un hombre mentiroso, una persona que habla continuamente por celular.

-Santillana, 9º, 115, Contar y opinar en la crónica de hoy: 5. Según sus gustos e intereses, escriban la crónica de algún paseo o viaje que hayan realizado. Incluyan información precisa, descripciones abundantes y su propia valoración de los hechos.

-Estrada, 8º, 153, Comprensión del texto “¡Jettatore!”, Producción: ¿Qué es un jettatore?⁷⁶ Escriban dos artículos de enciclopedia⁷⁷ que expliquen el término jettatore. Uno de los artículos debe considerar que la jettatura es una superstición; el otro, que realmente existen los jettadores. En ambos casos escriban la definición, una descripción y ejemplos.

-Estrada, 9º, 37, Producción: Escriban un relato en el que la descripción sea un elemento imprescindible para llevar adelante la narración. Pueden optar por: a) un relato en el que sea fundamental reconstruir el ámbito donde suceden los hechos; b) un relato de lo habitual, con predominio de la descripción. Incluyan descripciones singularizadoras.

-Estrada, 9º, 109, Autoevaluación: g) Escriban un poema sobre el amor: el texto tendrá solo una estrofa e incluirá la definición del tema.

3.6. b. Tema + cuestiones estructurales

-Comunicarte, 8º, 116, El texto expositivo: Extraigan del cuento la información sobre la rata y escriban un texto expositivo descriptivo. Les damos el comienzo.

-Estrada, 7º, 47, Producción: Describir como poetas. Elijan una de las siguientes opciones para redactar una descripción en la que usen, sobre todo, comparaciones. Escriban el texto en primera persona, en tiempo presente.

-Estrada, 9º, 15, La narración, Producción: b) De a dos, escriban una narración sobre el origen mítico de algún elemento o fenómeno contemporáneo. Por ejemplo: los teléfonos celulares, el *smog*, las bolsas de plástico, los videojuegos, los semáforos, luz eléctrica, los cortes de luz, una golosina. Imaginen que el relato es escrito por seres que no conocen nuestra cultura y que intentan explicar algo cuyo origen

⁷⁶ Se trata de un tema abordado en la sección *Vocabulario*.

⁷⁷ Subgénero ya abordado previamente.

desconocen. Narren en tercera persona, usen descripciones para caracterizar personajes y objetos e incluyan, por lo menos, un diálogo. Titulen el relato.

-Estrada, 9º, 29, Producción: b) Imaginen una historia perfectamente “posible” en torno a un personaje que tiene fama de predecir, de poder anticiparse a lo que va a suceder. Pero, en una oportunidad muy importante para todos los que lo rodean, no “acierta”. Escriban esa historia.

3.6. c. Tema + cuestiones discursivas

-Comunicarte, 7º, 56: Elijan uno de los temas de las coplas e inventen algunas. Respeten los versos octosílabos y la rima en los versos pares.

-Comunicarte, 7º, 100, a) Imaginen que el hecho haya ocurrido realmente y escriban la noticia que hubieran publicado los diarios después de que se hubiera resuelto el caso. Piensen en un titular atrayente (oración unimembre).

-Comunicarte, 7º, 128, ¡A “tejer” textos!: b. Ahora escriban un texto en prosa utilizando la mayor cantidad de recursos expresivos. Se sugiere como tema: “La feria de mi barrio”. Les damos un comienzo posible: Todos los martes se instala en mi barrio la feria ambulante. Ese día regalo placer a mis sentidos...

-Comunicarte, 8º: 20: j. Escriban como aviso clasificado lo siguiente: Busco niñera, de entre 25 y 30 años, con educación secundaria completa, para cuidar a tres niños. Inútil presentarse sin referencias completas y comprobables. Llamar al teléfono 0360-546890 entre las 13 y las 15.

-Comunicarte, 8º, 40, Escriban un cuento breve en el que el protagonista sea un unicornio. . Inserten un fragmento descriptivo de este ser mitológico.

-Comunicarte, 8º, 56: Elijan uno de los temas de las coplas e inventen algunas. Respeten los versos octosílabos y la rima en los versos pares.

-Comunicarte, 8º, 125: Imaginen que el tesoro de los piratas fue encontrado en la isla Robinson Crusoe. Escriban una crónica sobre este hecho presentándolo en forma cronológica, incluyendo una descripción del tesoro y “voces” de los buzos encargados del operativo.

-Comunicarte, 9º, 32: Escriban un relato sobre fútbol incluyendo algunos recursos literarios.

-Comunicarte, 9º, 43, La crónica policial: Escriban una crónica policial en la que un animal contribuya a atrapar a los maleantes o a esclarecer un hecho delictivo. Les sugerimos dos titulares: “Un perro puso en fuga una banda de asaltantes” y “Un caballo condujo a la policía hasta el autor del robo”

-Comunicarte, 9º 97: 2. Escriban un cuento de ciencia ficción a partir de l siguiente esquema actancial: Sujeto: marcianos. Objeto: apropiación de los recursos hídricos. Destinador: la falta de agua en Marte. Destinatario: los marcianos- Ayudantes: una multinacional de la Tierra. Oponentes: un grupo de ecologistas.

-Comunicarte, 9º, 122: c. Relean los textos anteriores e inventen una canción para promover la paz del mundo.

-Comunicarte, 9º, 152: Elijan una canción que les guste y cámbienle la letra por otra inventada por ustedes sobre alguno de los siguientes temas: “TV basura”, “No me domen, ámenme”, u otros relacionados con los temas trabajados en este módulo.

-Santillana, 9º, 32, Actividades de comprensión “Los crímenes de Londres a la manera de Arthur Conan Doyle”: 7c) Ahora, escriban en grupos un texto de opinión que responda a la pregunta que figura abajo. Agreguen ejemplos de la actualidad para sostener su idea: *¿Hasta qué punto creen que un determinado don en una persona se debe a la herencia o a su propio aprendizaje?*

-Estrada, 7º, 83, Los textos poéticos, Los recursos poéticos, Producción: Escritura de un poema: Escriban un texto poético a partir de alguno de estos indicios: “No habrá sino recuerdos” (Jorge Luis Borges); “Yo pienso, cuando me alegro” (José Martí); “Me levanté temprano / y anduve descalza (descalzo)” (Alfonsina Storni). Utilicen versos de arte menor y, por lo menos, dos recursos poéticos.

-Estrada, 9º, 31, La descripción en las narraciones realistas, La singularización, Producción: Para pensar en grupos y escribir individualmente: a) Escriban un relato cuyo protagonista realice un acto que quiera esconder la mirada de otros. El lugar: un desván, un sótano, una playa, el propio cuarto. Trabajen con un narrador que vaya acompañando al lector, ya sea en tercera persona o en primera. Incluyen descripciones singularizadoras.

-Estrada, 9º, 19, La polisemia: 9. El siguiente ejemplo es un equívoco: desorienta al lector, porque la palabra árbol lo lleva a pensar que la palabra hoja se refiere a una parte del árbol, pero luego descubre que no es así. Escriban en sus carpetas equívocos parecidos con las palabras vela, desarmado y llama.

-Estrada, 9º, 73, Un poema musicalizado, Producción: En grupos, elaboren un poema que pueda ser cantado. Tengan en cuenta la versificación de arte menor y la presencia del estribillo. Algunas ideas: “No sé por qué la tarde...”; “Si esperarás que yo te diga...”; “Hacé como...”.

3.6. d. Cuestiones estructurales + cuestiones discursivas

-Santillana, 9º, 80, Autoevaluación: Expliquen si este diálogo corresponde a un texto maravilloso, extraño o fantástico. Luego, escriban un minicuento de género fantástico, insertando el diálogo.

-Estrada, 8º, 73, Un cuento contemporáneo, Producción: b) Escriban un cuento realista que incluya una descripción estática y una dinámica.

3.6. e. Tema + Modelo + cuestiones discursivas

-Comunicarte, 8º, 78, El cuento fantástico: Escriban cuentos breves sugiriendo la presencia de fantasmas a la manera de M.R. James.

-Comunicarte, 8º, 120: 1. Escriban una noticia cuyo protagonista sea el “hombre gato”. Relean las características de este tipo de texto y tomen como modelo la noticia que figura al comienzo del módulo. 2. Sobre la base de la noticia escriban ahora una crónica. Para ello, tengan en cuenta sus notas distintivas, piensen en un titular atrapante, incluyan la descripción del “hombre gato” y algunas voces de testigos. Dibujen la imagen con el epígrafe correspondiente. Tomen como modelo la crónica “Fantasma desató psicosis en un pueblo”.

-Comunicarte, 8º, 146, Además de la galera, ¿qué otras características identificaban a Chaplín? Escriban su retrato teniendo en cuenta la imagen, lo que ustedes hayan investigado y la siguiente semblanza:

-Comunicarte, 9º, 43: Escriban una crónica policial en la que un animal contribuya a atrapar a los maleantes o a esclarecer un hecho delictivo. Les sugerimos dos titulares: “Un perro puso en fuga una banda de asaltantes” y “Un caballo condujo a la policía hasta el autor del robo”

-Santillana, 9º, 149, Cartas en los medios: 6. Elijan uno de los temas de las cartas de esta página y escriban ustedes mismos una carta de lectores.

-Estrada, 7º, 99, Las fábulas, Producción: Escriban una fábula breve, que consista solo en una o dos situaciones, al estilo de las de Esopo y Ambrose Bierce. Para eso, elijan un personaje, un rasgo de carácter y un deseo entre las siguientes opciones. Escriban la moraleja.

3.6. f. Modelo + cuestiones discursivas:

-Comunicarte, 7º, 24, Escriban noticias breves como la anterior, utilizando la mayor cantidad posible de siglas. No se olviden de colocarle un título e inventen la fuente periodística.

-Comunicarte, 8º, 21, ¿Se animan a escribir una nueva relación siguiendo el modelo de las anteriores?

-Comunicarte, 8º, 140, Pregunten al compañero a qué signo pertenece y prepárenle su horóscopo. Deben utilizar palabras terminadas en -ción, -sión, -cción y en -ivo/iva. (ej.: Tauro; días de inacción, con escasa invención. mucha preocupación y vacilación en una decisión emotiva)

-Comunicarte, 8º, 145, Escriban una copla semejante a la anterior utilizando otra letra inicial en lugar de f

GRUPO 4: Actividades de escritura autónoma con orientación específica del proceso de producción escrita

4.1. Consignas con indicación de la situación de comunicación

4.1.1. Tema + datos discursivos + datos estructurales

-Comunicarte, 7º, 96, La noticia: Imaginen otro fenómeno meteorológico extraño que sea peligroso para las personas e inventen una noticia. Elijan un título atractivo y no olviden formularse las seis preguntas clásicas

- **Comunicarte, 8º, 145:** Escriban en grupo un cuento breve en el que la complicación se centre en un aparecido (pueden utilizar los adjetivos q figuran en el cuadro). La situación inicial podría ser la siguiente.

a) describan la aparición

b) ¿Qué puede ocurrir entre el personaje y la aparición? sinteticen esas acciones en núcleos narrativos.

c) Colóquenle un título adecuado

e) ilustren su cuento teniendo en cuenta la descripción que hagan la aparición

f) narren el cuento ante la clase.

-**Estrada, 7º, 67, Los cuentos realistas y fantásticos, Producción:** Un cuento realista y un cuento fantástico. a) Escriban un cuento realista. Elijan un personaje y piénsenlo en un espacio y un tiempo “posibles”. Algunas condiciones: el narrador no tiene que formar parte de la historia; el personaje central debe tener alguna característica especial (por ejemplo: se ha quedado mudo; nadie entiende su lengua porque es extranjero y desconoce el idioma; no quiere hablar porque, si habla, confiesa algo que no quiere o no debe); deben insertar dos breves descripciones (de un personaje y de un lugar); deben incluir no menos de dos discursos indirectos.

-**Estrada, 8º, 15, El circuito de la comunicación y las funciones del lenguaje, Producción:** En grupos, piensen una historia cuyo protagonista deba descender a un mundo del cual él puede volver, pero no los que están allí. No debe tratarse de un paseo, sino que el viaje a ese mundo diferente tiene que constituir una prueba para el personaje central (se la impone él mismo o se la imponen para conseguir algo). Una vez concebida la historia, escríbanla en tercera persona y usando un tono serio. Debe haber diálogos y deben usarse fórmulas con epítetos como las de la Odisea. Pónganle un nombre al protagonista y un título al relato.

4.1.2. Tema + datos estructurales

-**Comunicarte, 7º, 14, Las tramas de los textos:** Pregúntenle al compañero a qué signo del Zodíaco pertenece. Luego escriban un texto con trama descriptiva en donde aparezcan las características positivas y negativas de las personas de ese signo

-**Estrada, 8º, 21, Un mito quechua, Producción:** En grupos, escriban una narración breve que explique, de manera imaginaria, algún momento fundamental para una persona, por ejemplo, la concepción, el nacimiento, la muerte. Algunas condiciones (¡que los van a ayudar!): tienen que escribirla en tercera persona. Algunas fuerzas de la naturaleza (viento, mar, fuego, tormentas, etcétera) deben tener un lugar importante en la historia. La acción debe ubicarse en un tiempo inmemorial. El protagonista debe ser una figura especial, que se propone como modelo para las futuras generaciones.

4.1.3. Tema + datos discursivos

-Comunicarte, 8, 139, La descripción: a. Así era yo: busquen una fotografía de cuando eran niños y hagan su autorretrato. b. Mi amigo (o compañero) es así: escriban un retrato⁷⁸.

-Estrada, 7º, 67, Los cuentos realistas y fantásticos, Producción: b) Produzcan un cuento fantástico, ambientado en la Argentina en la década de 2000. Lo inexplicable puede estar ligado: a la aparición o desaparición inesperada de un objeto muy horrible o muy apreciado; al descubrimiento de un secreto por parte de alguien que, desde la lógica común, nunca podría haberlo descubierto

4.1.4. Datos estructurales + datos discursivos

-Estrada, 9º, 155, La polifonía: distintas voces en una novela. Producción: Varias voces para una historia. Imaginen una situación de conflicto (un robo, un accidente, etc.) y elijan tres de estos personajes que hablan de maneras diferentes: un niño pequeño, un policía, una maestra, un adolescente roquero, una señora muy mayor. Elijan un narrador (puede ser un narrador en primera persona o en tercera persona, protagonista o testigo) y escriban el relato del hecho combinando las distintas voces

4.1.5. Tema + datos discursivos + finalidad

-Comunicarte, 9º, 105, La carta: Escriban una carta teniendo en cuenta una de las siguientes finalidades: declaración de amor; ruptura de la relación amorosa; reclamo por el abandono del ser amado.

4.1.6. Tema + datos estructurales + lector

-Santillana, 8º, 75: 5. Observen estas películas. Elijan dos que hayan visto y escriban su argumento usando descripciones con adjetivos, adverbios o frases adverbiales. ¡Recuerden que sus textos deben darle ganas a quien lo lea de ver la película!

4.1.7. Tema + lectores + fin + datos discursivos:

-Comunicarte, 8º, 100, Los textos expositivos: i. Imaginen que son guardafaunas y deben enseñar a distinguir una víbora de una culebra a un grupo de turistas. Para ello, confeccionen un afiche en el que, combinando texto e imagen, aparezcan las diferencias entre ambos ofidios⁷⁹

-Comunicarte, 8º, 125, La noticia y la crónica: 10. Inventen mensajes graciosos o absurdos para invitar a los alumnos a una fiesta, o de esos que se dejan pegados en la puerta o en la heladera. La consigna: que contengan la mayor cantidad posible de modos o frases adverbiales (Ejemplo: Chicos: no entiendan al

⁷⁸ Se observa un cuadro titulado "Para lograr una buena descripción".

⁷⁹ Presentación de un cuadro titulado "¿Qué es un afiche?"

revés: la fiesta es hoy. Pueden venir a caballo o a paso de tortuga y entrar a hurtadillas. Pero no pueden faltar. ¿Dónde? En el boliche “Donde el diablo perdió el poncho”.

4.1.8. Tema + Lectores + datos discursivos + datos estructurales

Comunicarte 9º 143, El texto argumentativo: Los invitamos a escribir textos argumentativos para incluir en una revista de circulación escolar o barrial. Divídanse en grupos y elijan un tipo de texto:

- Editorial sobre si debe permitirse o no el uso del celular en el aula⁸⁰
 - Texto de opinión en contra del abandono de animales (contenido dado por una noticia ahí).
- a. Les proporcionamos la siguiente anécdota que puede ser utilizada como introducción o punto de partida.
 - b. Pueden elegir la siguiente tesis u otra que decidan ustedes: “El abandono de animales es un indicio de deshumanización”

4. 2. Con indicación del proceso de escritura: planificación del contenido

-Comunicarte, 8º, 143, La descripción: 4. El siguiente juego consiste en: a. Abrir el diccionario al azar y seleccionar de una página cinco palabras de diferente categoría gramatical (sustantivo, adjetivos, verbos y adverbios). Ej.: damasco, danés, danzar, dañado, Danubio, definitivamente. b. Construir un texto breve que contenga esas palabras. Se pueden cambiar sus accidentes gramaticales para que el texto sea coherente. Subráyenlas para que no falte ninguna. “Un danés danzaba a la orilla del Danubio mientras comía un damasco dañado”.

-Estrada, 7º, 29, Comprensión del texto “Calisto”, Producción: Las constelaciones. a) Elijan una de las siguientes palabras del mito: metamorfosis, cazadora, osa, venganza, corazón, hijo, hogar. En una hoja, escriban la palabra elegida y, alrededor, escriban no menos de cinco palabras asociadas con ella. Las palabras pueden tener que ver con el mito o no, es decir, pueden ser palabras que ustedes consideren relacionadas por algún motivo. Las asociaciones también pueden ser por oposición (antonimia). Luego, asocien dos palabras más a cada una de las palabras que agregaron. Y, por último, asocien a cada una de esas nuevas palabras una palabra más. Como ejemplo, vean el inicio de una constelación. De esta manera, quedará formada en la hoja una constelación de palabras. Pueden darle una forma gráfica que se relacione con las ideas que aparecieron o pueden dibujar las palabras para que parezcan estrellas sobre una hoja negra. b) Escriban un texto que incluya las palabras de su constelación. Procuren agregar la menor cantidad posible de palabras a las que ya tienen.

⁸⁰ Se observa una editorial previa con una temática similar que estaría funcionando como fuente de contenido.

4. 3. Alguna combinación 4.1 y 4.2.

4.3.1. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación del contenido + revisión

-Santillana, 9º, 70, Pretextos para escribir: 1. Las leyendas se transmiten de boca en boca y de generación en generación. Miren y lean esta versión sobre la leyenda urbana de la dama de blanco. 2. Ahora, lean esta noticia. 3. Comenten: ¿cuál puede ser la explicación racional de esta historia? ¿Cuál, la fantástica? ¿Por qué les parece que la historia de la dama de blanco es una leyenda urbana? 4. Escriban, en formato de cuento, la leyenda de la dama de blanco, a partir de la historieta y la noticia que leyeron. Primero, escriban un borrador. Pueden seguir estos pasos: a) Busquen información sobre el lugar donde ocurren los acontecimientos y describan el marco del relato. b) Decidan: cuál va a ser el narrador de la historia: omnisciente, testigo (en primera o tercera persona), protagonista; donde va a estar puesto el foco: en Valentín, en Rufina; qué información van a dar a conocer de los personajes y qué aspectos describirán: sus características físicas, psicológicas, sus sentimientos, etcétera. c) Para crear una atmósfera de incertidumbre, agreguen recursos, como imprecisiones espacio-temporales, presencia de estados de desconcierto, etcétera. d) Piensen cómo van a introducir el conflicto de la historia y su resolución. 5. Una vez que hayan hecho la primera versión del relato, corrijanla teniendo en cuenta: si son coherentes la construcción del narrador y la focalización a lo largo de todo el cuento; si lograron armar una atmósfera de suspenso e incertidumbre; si evitaron repeticiones innecesarias y emplearon los conectores adecuados; si respetaron las relaciones de concordancia, y si la ortografía y la puntuación son correctas; si el desarrollo de las acciones es coherente con el final. 6. Pasen los textos en limpio, léanlos y comenten qué les parecieron.

-Santillana, 9º, 124, Pretextos para escribir: 1. Ahora les proponemos un juego, a partir del cual generarán ideas para escribir sus propios cuentos de ciencia ficción. Pero antes, deben comenzar por: a) elegir uno de estos temas y ámbitos (pueden hacer los cambios que les parezcan necesarios: Un viaje al pasado; La conquista de un nuevo mundo; Una guerra interplanetaria; La rebelión de los robots. b) determinar si el relato que escribirán planteará una visión utópica o contrautópica del futuro; c) decidir los personajes que intervendrán y caracterizarlos brevemente; d) determinar si el narrador será externo a los hechos o protagonista. 2. ¿Listos? Entonces llegó la hora de recorrer este tablero, eligiendo el recorrido de secuencias narrativas (una de cada número) que va a organizar sus historias. 3. Ahora, escriban el primer borrador. Incluyan los episodios según el orden de las secuencias que eligieron, incorporen tecnicismos y distintos modos de inclusión de las voces de los personajes. 4. Relean su texto, corrijanlo y pásenlo al compañero para que les dé su opinión. Sobre esa base, modifíquelo antes de pasarlo en limpio y compartirlo entre todos.

-Santillana, 9º, 164, Hacer informes: Ahora les proponemos que realicen un informe acerca de la actividad teatral de su ciudad. Para hacerlo, sigan estas instrucciones: Primer paso: Planificación: 1. Formulen algunas preguntas que el informe podría responder. Por ejemplo: ·¿Cuántos teatros hay en su ciudad o en las ciudades cercanas? ¿Cuáles son nacionales, cuáles pertenecen al gobierno de la ciudad y cuáles son privados? ¿Cuántas obras de teatro hay actualmente en cartelera? Busquen datos sobre los autores, directores y/o actores protagónicos de las que consideren más relevantes. ·¿A qué se denomina teatro comercial y a qué se llama teatro alternativo? ·¿Cuál es la respuesta del público ante la oferta teatral de la ciudad? ¿Qué afluencia de espectadores tiene un teatro oficial y cuál, un teatro privado perteneciente al circuito off o no comercial? ¿Cuáles pueden ser las causas de la mayor o menor concurrencia de público al teatro? 2. Recurran a diferentes fuentes de información: diarios, revistas y sitios en Internet, como www.alternativateatral.com; <http://mundoteatral.com/ar/teatro>; etcétera. 3. Lean el material recopilado y seleccionen los datos que consideren más relevantes. Segundo paso: REDACCIÓN: 1. Organicen la información según la estructura del informe: introducción, desarrollo y conclusión. 2. Para enunciar el texto, como ya saben, no es conveniente emplear la primera persona del singular: utilicen la primera del plural (En este informe presentaremos) o la tercera (En este informe se presentará), para dar mayor idea de objetividad con respecto a la información expuesta. Tercer paso: CORRECCIÓN: 1. Controlen si: ·el texto cumple con el propósito enunciado en la introducción, ·la información presentada resulta suficiente, coherente y ordenada, · el texto está bien organizado según la estructura que debe tener un informe; ·el vocabulario empleado resulta adecuado; ·hay errores de ortografía, puntuación o sintaxis; ·es necesario agregar fotos, gráficos o ilustraciones. 2. Realicen los cambios que consideren necesarios y redacten la versión definitiva. (recuadro con esto: Presenten el trabajo con una carátula donde conste: el nombre del colegio; el nombre de la materia; el nombre del docente; el nombre del alumno; el título del informe; el año, la división y la fecha de entrega del trabajo).

-Estrada, 7º, 5, La concordancia entre sustantivo y adjetivo, Producción: La combinación de morfemas de raíces con otras raíces o con sufijos y prefijos permite formar todas las palabras de nuestra lengua. Y también permite formar otras palabras que no existen...por ahora, pero que podrían comenzar a existir en algún momento. Algunas de las palabras con las que van a trabajar ahora son inventadas, aunque posibles, y otras son reales, aunque raras. a) Indiquen cuál es el sustantivo y cuál el adjetivo en cada par. ¡No pierdan de vista los sufijos! mamporro engolado; cíclope raída; binomio pasmable; corchoso nano; chichilasa infuscable; chapín estereotipado. b) Imaginen que todos los sustantivos de los pares anteriores nombran seres estafalarios. ¿Qué clase de ser nombra cada sustantivo? ¿Qué propiedades tienen los seres caracterizados por los adjetivos? Expliquen el significado de los adjetivos. c) ¿Cómo se imaginan que son el carácter u la inteligencia de los seres nombrados por los sustantivos? ¿Cómo se imaginan su estado de ánimo cuando se encuentran con una persona? Elijan dos pares y respondan a estas preguntas con lujo de

detalles. d) Organicen la información como si fueran dos entradas de un diccionario que se llama Seres estafalarios y otras extravagancias. e) Cuando terminen, revisen sus textos. Eviten las repeticiones sustituibles por otras palabras (sinónimos o hiperónimos, por ejemplo).

4.3.2. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación del contenido y la estructura

-Santillana, 9º, 36, Pretextos para escribir: 1. Como ya saben, lo fundamental para convertirse en un buen detective es ser muy observador y saber “atar cabos sueltos”, es decir, encontrar la lógica de una serie de hechos o detalles que, aparentemente, no la tienen. Lean el siguiente enigma, presten atención a las pistas (especialmente a la que está subrayada) y luego intenten encontrar la solución. 2. ¿Lograron descubrir el misterio? Ahora lean la resolución de César Sagaz, el detective del caso. 3. ¿Están de acuerdo con la resolución de César Sagaz? Entre todos reconstruyan el caso, armando una lista con los hechos según sucedieron. 4. Escriban el informe del caso. Sigán el esquema que presentamos a continuación y relacionen las ideas utilizando conectores como ya que, por eso, debido a, por lo tanto, entonces, en consecuencia, etcétera⁸¹.

-Santillana, 9º, 142 (Historieta), Pretextos para escribir: 1. Así como don Quijote y Sancho –caballero y escudero- constituyen una singular pareja para la aventura, algunas historietas también tienen como protagonistas a personajes que se complementan, como Batman y Robin. Por eso, les vamos a proponer que “armen” una pareja de superhéroes para protagonizar una historieta de aventuras. Tengan en cuenta que puede estar integrada por hombres y/o mujeres. Para empezar, imaginen a cada uno de los integrantes. 2. Ahora, completen una ficha como esta para cada superhéroe (nombre real, nombre de superhéroe, edad, altura, cabello, ojos, lugar de nacimiento, lugar donde vive, ocupación, superpoderes, puntos débiles, disfraz que emplea para ocultar su identidad, motivo por el cual decidió convertirse en superhéroe. 3. Ahora, realicen la misma actividad con el “villano” o “archienemigo”. Recuerden que pueden ser mujeres, como Gatúbela. Agreguen y/o modifiquen los ítems que necesiten. Por ejemplo: Motivo que lo impulsa a ser un villano... 4. Piensen alguna situación en la que estos personajes puedan enfrentarse. 5. Consideren si los personajes –héroes y villanos- contarán con ayudantes. 6. En los globos, empleen palabras y expresiones que los caractericen. Por ejemplo, recuerden que don Quijote usa arcaísmos y Sancho, refranes. No olviden que, además de los globos, las historietas emplean cartuchos para incluir aclaraciones, por ejemplo: “Tres horas más tarde”. 7. Ahora van a realizar la historieta. Para eso, tengan en cuenta cuántas viñetas necesitan para desarrollar los núcleos narrativos y piensen muy bien qué imagen irá en cada recuadro.

⁸¹ Se presenta un recuadro que intenta asimilarse a una hoja, titulada “CASO VON GUTENBERG”. Hay tres llaves que organizan el espacio en tres partes: Hipótesis o idea (postulada por el detective) acerca de cómo se produjo el atentado; Desarrollo de argumentos para fundamentar dicha hipótesis; Conclusión o cierre.

-Estrada, 7º, 111, Actividades de integración: 4. Para escribir un cuento fantástico. De las fábulas “Afrodita y la gata” y “Zeus y las abejas”, de la actividad 3, se podría decir lo siguiente: Alguien pide algo a otro sujeto más poderoso y ese deseo le es concedido. Pero, por una conducta inadecuada o por sentimientos negativos, quienes vieron cumplido su deseo son castigados por ese mismo sujeto poderoso. a) A partir de esta breve secuencia narrativa, escriban un cuento fantástico. Primero, piensen el lugar y la época en que transcurre la historia. Imaginen quiénes serán los personajes; el (o los) que piden algo y el (o los) más poderosos que conceden el deseo. b) Descompongan la secuencia narrativa en acciones menores. En este paso es donde deben pensar qué es lo que pide el personaje, qué conducta o actitud hace enojar al otro y qué castigo le da. Decidan si el narrador contará la historia en primera o en tercera persona gramatical. Incluyan al menos un diálogo entre los personajes. c) Recuerden que en un cuento fantástico, el mundo que parecía “normal” para el lector y para los personajes repentinamente deja de serlo y sucede algo inexplicable. Este rasgo del género fantástico puede aparecer al final del cuento que escriben, en el momento del castigo. d) Al narrar, sean cuidadosos con el uso de los tiempos pretéritos (perfecto simple e imperfecto).

-Estrada, 9º, 173, El ensayo, Producción: A partir del esquema de trabajo que siguieron en la actividad 2, escriban un texto argumentativo sobre el tema elegido. Expongan claramente la tesis, ordenen sus argumentos jerarquizando las ideas más importantes y cierren con la conclusión. En la escritura, utilicen los recursos ejercitados en las páginas anteriores.

4.3.3. Tema + datos estructurales + datos discursivos + audiencia + planificación del contenido

-Comunicarte, 7º, 78: Escriban una leyenda en la que se describa la transformación del oso en hombre-oso para defender su hábitat de una empresa que quiere talar la selva. Sigán los siguientes pasos: a) Anoten previamente la secuencia narrativa. Les damos los primeros núcleos; luego amplíen con acciones secundarias. Incluyan la descripción del personaje que figura en el recuadro (y da una parte de la secuencia); b) Utilicen conectores temporales; c) Revisen el texto teniendo en cuenta la cohesión, la puntuación y la ortografía.

-Comunicarte, 7º, 108: Ahora escribirán ustedes, en grupo, otra versión de Caperucita Roja. ¿Qué les parece una caperucita galáctica? ¿Y otro final?

-Comunicarte, 8º, 142: Imaginen que han encontrado un perrito o un gatito abandonado y deben encontrarle un hogar. Para ello escriban un texto descriptivo para publicarlo en la revista del barrio. Sigán los pasos para lograr una buena descripción y conseguir interesados en adoptarlos. Consulten el archivo de palabras

-Comunicarte 9º 98: 1. Tomando como base la noticia del recuadro, escriban un cuento en el que el protagonista tenga una actitud aparentemente paranoica.

a. Imaginen que el protagonista, después de veinte años, encuentra el recorte de la noticia que figura en el recuadro.

b. Tengan en cuenta las sugerencias ¿Cómo planificar un cuento?

c. Seleccionen el tiempo base del relato.

-Comunicarte 9º, 137: 1. Los invitamos a organizar una campaña en contra de la “televisión basura”. Para ello organícense en grupos y escriban cartas de lectores para enviar a distintos diarios o revistas. Piensen qué tesis van a defender y con qué estrategias argumentativas intentarán convencer. Les proveemos:

a. Algunos argumentos para que ustedes los desarrollen.

b. Algunas citas de autoridad.

-Estrada, 7º, 45, El artículo de enciclopedia, Producción: A partir de lo que han aprendido sobre Calisto, escriban una entrada de enciclopedia para informar a otros sobre ese personaje. El artículo sobre Zeus puede servirles de guía. Incluyan una definición, una breve descripción y expliquen concisamente su historia. Destaquen la mención a otros personajes como si fueran remisiones. Recuerden mencionar la fuente de ese mito con alguna frase que lo introduzca. Por ejemplo: “Según el poeta romano Ovidio...”; “En la Metamorfosis, Ovidio relata que...”

-Estrada, 8º, 183, La reseña crítica, Producción: Escriban una reseña crítica sobre un libro que hayan leído y les interese recomendarlo a otros. Primero, definan cuál va a ser la tesis central de su artículo y anoten los argumentos⁸² que consideren más adecuados para fundamentarla. Analicen qué características o aspectos del libro vale la pena destacar: los personajes, la historia que se narra, el modo de relatarla, el final, etcétera. Para cada uno, piensen con qué adjetivos caracterizarlo. Luego de escribir la reseña, organicen una ronda de recomendaciones. En grupos, lean los artículos y comenten sus lecturas con otros. ¿Qué reseña les resultó atractiva? ¿Cuál motiva a leer ese libro?

4.3.4. Tema + datos estructurales + datos discursivos + finalidad + lector + planificación del contenido y la estructura

-Comunicarte, 9º, 112, La carta: • Escriban una solicitud reclamando la entrega de 1000 ladrillos (ya abonados) a la empresa Piedras y Asociados. La mercadería debía haberse entregado diez días atrás. Pertenecen a una empresa constructora y la no entrega ha producido inconvenientes en la construcción de una casa. Deben darle un plazo de tres días; de lo contrario, se iniciarán acciones legales.

• Lean el siguiente aviso y escriban dos cartas postulándose para el cargo, una en primera persona y otra en tercera. Tengan en cuenta el cuadro de la página 111⁸³.

⁸² Recuadro sobre “Tesis y argumentos” en el margen de la página.

⁸³ En esa página, hay unos “requisitos para su correcta redacción”.

4.3.5. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación del contenido y la estructura + revisión

-Comunicarte, 9º, 16: A la manera de Gabriel G.M., conviertan en cuento la crónica anterior. Para ello, consulten el cuadro que figura a continuación⁸⁴.

4.3.6. Tema + datos estructurales + finalidad + lector + planificación del contenido y la estructura + revisión

-Comunicarte, 8º, 103, Texto expositivo: Escriban en grupo un texto expositivo. Tema propuesto: “Surgimiento de la piratería”. Les sugerimos seguir estos pasos:

Planificación: 1. Busquen más información sobre el tema y organicen las ideas según el esquema causa-consecuencia. Les damos un gráfico con las ideas principales: “Extremado nivel de pobreza en muchas zonas europeas. Atracción por la posibilidad de enriquecimiento, fama y conocimiento de otras tierras. Apoyo de las potencias rivales de España, celosas de sus riquezas, a la rapiña de los piratas → Inseguridad en los mares por los robos y crímenes. Ruina del comercio, pérdida del poderío español. 2. Piensen para qué y para quién lo escribirán. 3. Si el tipo de texto es expositivo, ¿cuál será la función del lenguaje predominante? 4. ¿Qué modo verbal deberán utilizar? ¿Qué persona gramatical?

Escritura: Sobre la base de la siguiente guía escriban un texto de cuatro párrafos: 1º párrafo → Presentación: ¿Quiénes fueron los piratas? Presentar el tema en forma global. 2º párrafo → Desarrollo: ¿Cuáles fueron las causas que dieron origen al surgimiento de la piratería? 3º párrafo → ¿Qué consecuencias produjo el desarrollo de la piratería? 4º párrafo → Conclusión: A veces no es necesario un cierre en los textos expositivos. Por lo tanto, pueden dejarlo sin la conclusión o terminar con algún dato curioso.

Revisión: 1. Corrijan el texto utilizando la guía que aparece en el recuadro. 2. Rescríbanlo para su versión definitiva⁸⁵.

4.3.7. Tema + datos estructurales + datos discursivos + planificación contenido

-Comunicarte, 7º, 114

• **De la noticia al cuento...**a) Escriban un cuento de terror sobre la base de la noticia.

⁸⁴ Se trata de un cuadro que explica “Cómo planificar un cuento” (“1. Seleccionen el tipo de narrador. 2. Organicen la superestructura narrativa: •Situación inicial: dónde, cuándo, quiénes; •Complicación: qué ocurrió. Bosquejen la secuencia narrativa atendiendo a los núcleos que hagan avanzar la acción: •Resolución: cómo se resuelve la complicación; •Situación final: qué transformación sufrió la situación inicial? 3. Revisen la coherencia y la cohesión. 4. Corrijan errores de ortografía y de puntuación”).

⁸⁵ Presenta una “Guía para la corrección de lo que escribimos” (“1. ¿He construido correctamente los párrafos? 2. ¿Se relacionan las ideas de cada párrafo y cada uno con los demás párrafos? 3. ¿He utilizado correctamente los conectores para relacionar los párrafos? 4. He tenido en cuenta la estructura del texto expositivo? 5. ¿He revisado la puntuación? 6. ¿He corregido la ortografía?)

b) Para organizar la narración: Utilicen la estructura: situación inicial (quién/es, dónde, cuándo), complicación (qué ocurre), resolución (cómo se soluciona), situación final (cómo se modifica la situación inicial); ordenen las acciones en una secuencia narrativa; inventen una descripción breve del vampiro p ampliar el texto. Seleccionen adjetivos que contribuyan a provocar miedo en el lector (escalofriante, terrorífico, etc.); Elijan un narrador omnisciente o protagonista.

-Comunicarte, 7º, 119: Elijan una de las siguientes propuestas para escribir un cuento de ciencia ficción en grupo. Utilicen un vocabulario adecuado; para ello releen los textos sobre esos temas en módulos anteriores:

- Imaginen que son astronautas y que por un accidente deben realizar un aterrizaje forzoso en Febe, la luna de Saturno. Tengan en cuenta la siguiente secuencia narrativa: viaje de los astronautas; accidente y aterrizaje en Febe; encuentro con habitantes de Febe y su descripción; enfrentamiento; negociación (debe aparecer el espíritu pacífico de los terráqueos para evitar una guerra destructiva que no beneficiaría a nadie); regreso.
- Supongan que los robots se apoderan del mundo. Antes de escribir el cuento, preparen la secuencia narrativa en q se basarán. Título sugerido: Invasión robot
- Con todos los cuentos q han creado con su imaginación ya están en condiciones de armar la antología ilustrada q les propusimos y regalárselas a sus padres. No olviden trabajar el paratexto de manera que resulte atractiva.

-Comunicarte, 8º, 145: Escriban en grupo un cuento breve en el que la complicación se centre en un aparecido (pueden utilizar los adjetivos q figuran en el cuadro). La situación inicial podría ser la siguiente (la da).

a) describan la aparición

b) ¿Qué puede ocurrir entre el personaje y la aparición? sintetizen esas acciones en núcleos narrativos.

c) Colóquenle un título adecuado

e) ilustren su cuento teniendo en cuenta la descripción que hagan la aparición

f) narren el cuento ante la clase.

-Santillana, 7º, 70, Pretextos para escribir: 1. Observen con atención la obra del artista Luis Medrano, que aparece a continuación. 2. Describan este cuadro con todos sus elementos. Para ello: a) Detallen el lugar en el que transcurre la escena. b) Continúen con el retrato de los personajes principales (cuáles son, cómo están vestidos, cómo son las expresiones de sus rostros, hacia dónde se dirigen, etc). c) Por último, describan a los demás personajes (en qué posición se encuentran, qué hacen, qué objetos los rodean, etcétera). 3. La obra reproducida se llama Tren de excursión. A partir de ese título, van a escribir un relato breve que tenga como protagonista a la familia de la imagen. a) Imaginen que es la primera vez que la familia va al mar- b) Elijan uno de los cuatro integrantes para que cuente la historia. c) Describan el

paisaje y agreguen alguna anécdota, como si fueran el personaje que eligieron para narrar la historia. d) Para transmitir las sensaciones que este experimenta en la playa, utilicen imágenes sensoriales (auditivas, olfativas, gustativas, táctiles y visuales).

-Santillana, 7º, 106, Pretextos para escribir: 1. Un famoso arqueólogo encontró este mapa en el que figura el recorrido que conduce a un tesoro escondido. Obsérvenlo y descubran los obstáculos que tendrá que superar el personaje para obtener el cofre del tesoro. 2. Escriban el retrato del arqueólogo. Para hacerlo: inventen un nombre para el personaje; imaginen cómo es físicamente y cuáles son sus características de personalidad; seleccionen la vestimenta u objetos que lo identifican; incluyan una caracterización directa y una indirecta. 3. ¿Qué hazañas llevará a cabo nuestro personaje para salir victorioso de todos los desafíos? ¿Cómo podrá remover la enorme piedra para rescatar el tesoro? Enumeren las acciones principales que realiza. Pueden imaginar otros obstáculos. 4. Ahora, les proponemos que escriban un relato de aventuras a partir de la información que les proporciona el mapa y de lo resuelto en las actividades anteriores. Elijan el tipo de narrador (protagonista u omnisciente) que emplearán.

-Santilla, 7º, 124, Pretextos para escribir: 1. Como ya vieron, las leyendas nacen del asombro ante lo desconocido o lo inexplicable. El mismo asombro experimenta don Perafán de Palos cuando describe, a la manera de los cronistas que llegaron a América, los extraños animales que observa en estas tierras. Lean un fragmento de este relato, a partir del cual van a escribir una leyenda. 2. Hagan una lista con todos los animales estrafalarios que describe el cronista. 3. Piensen a qué animales reales podría referirse en cada caso. Por ejemplo, los perros “pintados de blanco y negro que echaban olor pestilente” podrían ser zorrinos. 4. Inventen un nombre para aquellos animales que no puedan asociar con uno verdadero. 5. Elijan el animal que más les guste y escriban una breve leyenda que explique, de manera sobrenatural, su origen. a) Piensen cómo o qué habrá sido el animal antes de transformarse. Inventen una historia cuyo desenlace dé lugar a esa transformación. b) Decidan qué personajes van a intervenir y qué conflicto deben enfrentar. c) Imagen cuál es el marco narrativo: recuerden que deben situar la acción en una región geográfica determinada. d) Escriban la leyenda y pónganle un título.

-Santillana, 8º, 16, Pretextos para escribir: En “El hombre muerto”; la acción transcurre en un ambiente rural. Ahora, les proponemos que escriban un relato realista situado en un ambiente urbano, a partir de la observación de esta fotografía. 1. ¿Qué elementos conforman el paisaje que muestra la foto? Hagan una lista incluyendo otros característicos del paisaje urbano. 2. ¿Qué detalles particulares presentan esos elementos? Piensen qué expresiones usarían para caracterizarlos. Por ejemplo: apurada multitud. 3. ¿Qué personajes aparecen? Elijan uno como protagonista del relato. Imaginen por qué el personaje está en ese lugar y qué problema o conflicto se le presenta. Pueden elegir alguna de estas situaciones: Va a buscar trabajo, pero cuando llega, ya ha terminado el horario de atención; Acude a su primera cita con alguien

que le gusta mucho, pero un auto pasa por un charco y lo empapa de arriba abajo; Se encuentra con su jefe, que lo creía en su casa, enfermo. 4. Ahora, ya están listos para escribir el cuento: a) Incluyan la descripción detallada del lugar donde sucede la historia. Para darle mayor verosimilitud, pueden situarla en un lugar real y mencionar el nombre de la calle, barrio, ciudad, etc., donde sucede. b) Narren los hechos incluyendo algunos pensamientos y sentimientos del protagonista. Pueden mencionar también algunas características físicas o de personalidad que les parezcan relevantes para la historia.

-Santillana, 8º, 41, Opinar para participar: 6. Elijan algún personaje que trabaje o haya trabajado por la paz, la salud y la educación en nuestro país y busquen datos sobre su vida. Luego, escriban su biografía incluyendo calificaciones sobre su accionar.

-Santillana, 8º, 52, Pretextos para escribir: 1. A veces, los vecinos se juntan para hacer arte, como es el caso del Grupo de Teatro Catalinas Sur, del barrio de Buenos Aires. En esta foto se ve una escena de una de sus obras de teatro, Venimos de muy lejos, que transcurre en un conventillo, a inicios del siglo XX. Primero, mírela muy bien. 2. Ahora piensen por qué problemas habrá ido el policía al conventillo. Pueden elegir entre estos conflictos: ·Un padre italiano muy celoso denunció al pretendiente español de su hija menor; ·El dueño de los pantalones colgados en la soga descubrió a un presunto ladrón de la ropa tendida; ·Un lechero está muy afligido porque unos chiquillos del conventillo tomaron “prestado” su carro para dar una vuelta por el barrio; ·Una modista está preocupada porque su gatito subió al tejado del conventillo y no lo pudo hacer bajar. 3. El narrador de la historia será el personaje que está casi oculto en un balcón y que observa lo ocurrido. Imaginen quién y cómo es. 4. Para presentar el espacio, el tiempo y los personajes, guíense por los siguientes interrogantes: ¿Qué es un conventillo? ¿Cuál era la condición social de las personas que vivían allí a principios del siglo XX? ¿Qué elementos caracterizan el patio de esta vivienda colectiva? ¿En qué momento del día ocurren los hechos? ¿Quiénes son los tres personajes que observan al policía? ¿Qué hacen en ese lugar? ¿Cómo es la vestimenta del policía? ¿Qué actitud presenta? 5. Imaginen la cadena de hechos que contará el narrador y armen la secuencia. 6. Intercalen en la historia un diálogo en el que los tres personajes que observan lo sucedido opinan sobre los hechos y revelan un dato que el policía ignora.

-Santillana, 8º, 86, Pretextos para escribir: 1. En el cuento que leyeron, como dijimos, algo tan común como ponerse un pulóver pasó a ser una actividad peligrosa. Ahora miren el cuadro de Salvador Dalí y presten atención a lo que les sucede a esos objetos cotidianos. 2. Muchos pintores titulan a sus cuadros Naturaleza muerta. a) Averigüen de qué se trata ese género de obras. b) ¿Por qué creen que Dalí llamó a su cuadro Naturaleza muerta viviente? c) ¿Qué objetos aparecen en la pintura? ¿Describan la posición de algunos de ellos y la “actitud” que parecen adoptar. 3. Ahora, lean el siguiente minicuento y continúenlo incorporando la escena fantástica del cuadro. 4. Una vez que hayan imaginado cómo seguir el cuento, piensen de qué forma van a describir y narrar la escena del cuadro en particular. a) Imaginen una causa

por la cual los objetos hayan adoptado esa actitud. b) Respondan: ¿dónde están?, ¿por qué están allí?, ¿quién los puso?, ¿qué relación tienen con la mujer de la casa?, ¿y con el golpe en la puerta?, ¿por qué ella está sola?, ¿qué pretendían hacer los objetos al moverse? c) Escriban el texto utilizando alguno de estos recursos: repeticiones, estados de desconcierto, ruptura de causalidad, objetos o personas poco definidas, imprecisiones espacio-temporales, etcétera.

-Santillana, 8º, 140, Pretextos para escribir: 1. Como ya saben, numerosas ideas e inventos – considerados imposibles o “locos” en el pasado- se han hecho realidad gracias a la ciencia y la tecnología. ¿Ocurrirá lo mismo con lo que se anuncia en este artículo? Lean el texto, a partir del cual van a escribir un relato de ciencia ficción. 2. Anoten en qué época podría ponerse en funcionamiento la sombrilla. 3. Imaginen cómo será entonces la vida humana sobre la Tierra: pueden proponer una visión utópica o contrautópica. 4. Elijan qué personajes van a intervenir en la historia y cuáles serán sus características físicas, de personalidad, etc. Recuerden que pueden participar personajes humanos y no humanos. 5. Escriban una descripción de la sombrilla espacial, a partir de la información que ofrece el texto y de otras características que ustedes imaginen. Por ejemplo, qué otras particularidades tendrían las naves que la forman, cuál sería el aspecto de la sombrilla vista desde la Tierra, cómo percibirían las personas su efecto, etcétera. 6. Incluyan en el relato tecnicismos inventados (por ejemplo, las naves que forman la sombrilla podrían llamarse micronaves). 7. Piensen qué conflicto podría desencadenar el uso de la sombrilla espacial y cuál será el desenlace de la historia. Luego, elijan el tipo de narrador (1º o 3ª persona) que tendrá el relato y... ¡a escribir se ha dicho!

-Santillana, 9º, 54, Pretextos para escribir: 1. Contar una buena historia y que resulte creíble no es una tarea reservada solo a los escritores consagrados: el cuento de Saki nos muestra cómo un joven turista es capaz de hacerlo con gran eficacia, a pesar de la desconfianza de su interlocutor. Ahora les proponemos que lean el comienzo de un cuento de Juan José Hernández, a partir del cual también ustedes se ejercitarán como “buenos cuentistas” (Fragmento). 2. Completen esta ficha con los datos que proporciona el texto anterior: Marco narrativo → Lugar donde se desarrollan los hechos; Tiempo; Personajes que intervienen. 3. La lectura del texto inicial despierta varios interrogantes cuyas respuestas tendrán que imaginar. Con respecto a los “locales”: ¿quiénes son los chicos que están jugando al fútbol? ¿Cuáles son su apariencia física y su carácter? ¿Qué vínculo existe entre ellos? ¿Cuál es su objetivo? ¿Qué sienten ante la presencia del desconocido? ¿Qué actitud tendrán para con él? Con respecto al “visitante”: ¿De qué lugar proviene este personaje? ¿Cómo y por qué llegó hasta ese barrio “ajeno”? 4. Ahora piensen cuál puede ser el conflicto que debe resolver el recién llegado y luego imaginen y escriban la historia –verdadera o falsa- que podría contarles a los chicos para conseguir lo que se propone. 5. ¿Cómo reaccionarán los chicos luego de escuchar la historia? ¿Qué ocurrirá a partir de ese momento? Piensen qué hecho representará el clímax de esta historia y cuál será su desenlace. Narren los hechos teniendo en cuenta si desean dejar en

claro la veracidad o la falsedad de la historia del “cuentero”, o si prefieren que el lector saque sus propias conclusiones.

-Estrada, 7º, 121, Variaciones sobre el género policial, Producción: b) Escriban una historia policial con estos elementos: Delito: robo a una farmacia ubicada en un barrio de clase media de la provincia. Acusados: un muchacho de 15 años, al que siempre se ve en bicicleta, hijo de desocupados; un hombre de 40 años, dueño de un depósito de mercaderías que tiene un mechón de pelo blanco en medio de una cabeza renegrida y suele cambiar a menudo de coche (los autos son su entretenimiento, dice); una banda de chicas de entre 17 y 19 años: una de ellas reparte volantes, las demás dicen buscar trabajo. Viven a veinte cuadras; se las ve a menudo en la puerta del colegio de donde han sido expulsadas. Denunciantes: una familia que reside en el barrio desde hace tres generaciones y que vive a media cuadra de la farmacia; el encargado de un taller mecánico a la vuelta de la farmacia (es difícil darle edad y su apariencia es cambiante). Investigador (diferente del enunciante): un abogado joven e inexperto, pero escrupuloso y que tiene fe en la justicia. El narrador en personaje de la historia; lector de novelas policiales y amigo del abogado, lo ayuda a resolver el caso. En el cuento, al principio, debe sospecharse de alguien que, finalmente, resulta inocente. (Piensen que la inocencia de uno/s implica la culpabilidad de otro/s.) No olviden incluir indicaciones temporales que den precisión y coherencia al relato.

-Estrada, 9º, 23, El paratexto, Producción: Diseñen el paratexto de un libro inexistente, pero que les gustaría leer. Primero, definan a qué género literario pertenece el libro. Luego, inventen un título, un nombre de autor, de la editorial y el nombre de la colección. Describan una imagen adecuada para la tapa del libro. Tengan en cuenta que, por lo general, la imagen se relaciona con el título o con el tema del libro. Escriban el texto de la contratapa: incluyan información sobre la obra, una breve síntesis, si se trata de un texto narrativo o una mención a los temas del libro, si se trata de poesía. Luego, agreguen comentarios destinados a interesar al lector (la estructuración se transforma en seguir pasos)

-Estrada, 9º, 53, La naturaleza fantástica, Producción: A partir de las siguientes palabras, creen otras nuevas cambiando el orden de las sílabas o las letras, y combinando dos palabras entre sí: departamento – arroyo – subterráneo – elefante – ascensor – televisión – golondrina – madre – lavarropas – playa – montaña- Elijan una de las palabras que inventaron y, de acuerdo con lo que les sugiera, escriban un cuento fantástico en el que ese objeto o ser constituya lo anormal. Decidan si el narrador adoptará una focalización interna a un personaje o no, de acuerdo con lo que resulte más útil al relato.

4.3.8. Tema + datos estructurales + planificación del contenido y la estructura

-Comunicarte, 9º, 57: Escriban en grupo:

• A continuación, se les proporcionan datos para el comienzo de un cuento policial. Ustedes deberán completarlo y colocarle título. Utilicen en el relato algún sofisticado equipo para investigar. Armen primero la secuencia de las acciones.

-Estrada, 8º, 13, Comprensión del texto “Odisea”, Producción: En su paso por el reino de los muertos, Ulises encuentra a personas importantes para él, a quienes será imposible que vea en su vida. Escriban un texto breve en el que se refieran a una persona que quisieran ver, pero saben que eso ya no sucederá (puede ser alguien del ámbito privado o público). Organicen el texto así: ·mención de la persona; ·explicación: por qué quisieran verla; ·el encuentro: imagínenlo y regístrenlo en palabras. Finalmente, titulen el texto.

-Estrada, 9º, 165, Consulta de fuentes y resumen, Producción: Escriban un texto expositivo sobre Rosaura a las diez teniendo en cuenta la siguiente estructura: a) presentación del autor que incluya datos biográficos, alguna referencia a las obras que escribió y al lenguaje que utiliza en esas obras. b) Presentación de la novela Rosaura a las diez y breve descripción de la obra: género, narrador y punto de vista, características generales. c) Síntesis argumental de la obra. Luego, piensen un título para el relato.

4.3.9. Tema + datos estructurales + planificación del contenido + revisión

-Estrada, 7º, 35, Sustantivos, Producción: El señor Heliodoro Gaspar es un inventor inquieto. En su no tan larga vida, ha inventado aparatos inútiles de toda clase; un casco con rayos infrarrojos para hacer crecer el pelo, una máquina para hacer llover, una mano mecánica para dar vuelta la página de los libros, una máquina que detecta fantasmas y un aparato para inspirar ideas brillantes a los escritores. Su mayor problema es decidir qué nombre ponerles a esos aparatos. a) Combinen morfemas de nuestra lengua (raíces, sufijos, prefijos) e inventen un nombre (un neologismo⁸⁶) para cada aparato creado por Heliodoro Gaspar. Atención, deben respetar las reglas de nuestra lengua: los sufijos van después de las raíces y los prefijos, antes. Es decir que las palabras que obtengan, si bien serán inventadas, tienen que ser posibles en nuestra lengua. También pueden combinar dos o tres palabras y formar neologismos compuestos. b) Expliquen detalladamente por qué consideran que los nombres que inventaron son los más apropiados para los aparatos. c) Elijan uno de los aparatos y proporcionen de él: un dibujo esquemático, una descripción detallada y una explicación de por qué es un aparato inútil (todos los aparatos del señor Heliodoro lo son). Para describirlo tengan en cuenta la función, las partes, el material con que está hecho, cómo se usa y cómo funcione. d) Cuando terminen, revisen el texto y sustituyan las repeticiones por sinónimos o por hiperónimos.

⁸⁶ Concepto previamente explicado.

4.3.10. Tema + datos estructurales + planificación del contenido

-Santillana, 9º, 108, Pretextos para escribir: 1. Hay historias que navegan por los ríos y los mares; otras, en cambio, deambulan por las ciudades. En esta oportunidad, crearán una historia que tendrá un poco de cada espacio. Para empezar, miren muy bien esta foto y luego lean la cita del escritor Fernando Savater. 2. Comenten: ¿dónde fue tomada la foto? ¿Cómo es el lugar? ¿Cómo lo podrían caracterizar? ¿Qué figuras se destacan? ¿De qué época serán esas esculturas? ¿Qué sentimientos les provocan? 3. Para armar la historia en torno a estas esculturas, sigan estos pasos: · Ubiquen la historia a mediados del siglo XVI. Su protagonista será una dama española que viaja al nuevo mundo para reencontrarse con su esposo, un Adelantado. · Busquen información sobre la época para recrear adecuadamente el tiempo y las circunstancias (viajes a América, conquista y colonización). · Para hacer verosímil la historia, sitúen el puerto del que parte el personaje y el recorrido que sigue la nave: puntos intermedios, destino final. · Imaginen cómo y por qué la dama se transformará en la estatua (la de la fotografía); tengan en cuenta que esta se encuentra en la parte superior de un edificio y mira hacia el río. · Piensen quién será en su historia la estatua del hombre que se encuentra frente a ella. ¿Quién era antes de transformarse en estatua? ¿Por qué motivo se convirtió en estatua? ¿Qué relación tenía con la dama? ¿La acompañaba en el barco? ¿Estaba en la ciudad? ¿Por qué se encuentra ahora cerca de ella? · Describan a la dama y al hombre antes y luego de su transformación. · Narren la historia empleando un narrador protagonista: la estatua de la dama cuenta la historia de su transformación. · Intercalen en el marco, e desarrollo o la resolución la frase del escritor Fernando Savater, a modo de reflexión de la dama sobre su destino. · Decidan el final de la historia. 4. Ahora, ¡manos a la obra! Y a escribir se ha dicho...

-Estrada, 7º, 155, Comprensión del texto “El fantasma de Canterville”, Producción: Un fantasma con mala suerte. Escriban un relato en el que un fantasma antiguo, parecido al de Canterville, aparece en la localidad donde ustedes viven, en la época actual. El fantasma intenta asustar a un grupo de personas, pero nadie cree en su existencia y las cosas le salen mal. Para escribir, tengan en cuenta: ¿Cómo es el fantasma? Describanlo. ¿Cómo y por qué llegó allí? ¿A quiénes quiere asustar y por qué? ¿Por qué esas personas no creen en su existencia como fantasma? ¿Qué hace el fantasma para asustarlos? ¿Cómo reaccionan sus víctimas? ¿El fantasma consigue finalmente lo que deseaba o no?

-Estrada, 8º, 31, La narración, Producción: Elijan una de las siguientes plantas o flores: clavel del aire, rayito de sol, uña de gato, lazo de amor, siempreviva, pensamiento, alegría del hogar. De acuerdo con lo que el nombre les sugiere, imaginen un relato que narre el origen mágico de esta flor. Para eso, piensen: qué significa y qué sugiere el nombre de la flor; con qué valores puede asociarse ese nombre; qué forma, colores y demás características tiene esa flor. Luego, creen un personaje que, por defender esos valores, termine transformado en flor. Piensen cuál será el conflicto narrativo: ¿qué quiere ese personaje? ¿Quiénes se le oponen? ¿Quiénes lo ayudan? ¿Cómo llega a transformarse? La flor del ceibo tiene la forma de las

llamas y el color de la sangre, ¿por qué la flor de la historia que ustedes imaginaron adopta esa forma, ese color, ese aroma? Antes de escribir, decidan qué secuencias conformarán la narración y qué acciones incluye cada una. Usen ese esquema como guía para escribir. Finalmente, escriban el relato.

-Estrada, 8º, 47, El diálogo en la narración, Producción: Relato con animales. Escriban una narración protagonizada por animales que hablen. (Puede tener moraleja o no.) Sigán estos pasos: Elijan dos animales que puedan enfrentarse por alguna razón. Describan las características que representan (bondad, obediencia, libertad, independencia, mal carácter, miedo, tranquilidad, otras). Decidan: ¿quién es el protagonista? ¿Qué desea? ¿Por qué el otro animal se le opone? ¿Quién consigue lo que quería? ¿Cómo lo consigue? Narren la historia en tercera persona. Incluyan diálogos y presten atención a los tiempos verbales. No olviden titular el relato.

-Estrada, 8º, 67, Narrar y describir, Producción: Escriban una narración cuyo conflicto sea verosímil y suceda en el contexto de la vida cotidiana en una gran ciudad. Algunas condiciones: El conflicto tiene que producirse entre dos fuerzas que sean: un personaje humano o un grupo de seres humanos y un personaje inanimado, por ejemplo, un aparato cuyo manejo no resulta fácil para todos (una grúa, un ascensor...); Se debe incluir, como mínimo, una descripción de lugar y otra de personaje(s), utilizando los verbos característicos. Una de ellas debe ser estática y la otra dinámica; El narrador no tiene que ser personaje y, en lo posible, debe ser omnisciente.

-Estrada, 8º, 99, El tiempo de la historia y de la narración, Producción: Escriban un relato cuya acción transcurra en el mundo contemporáneo o en un mundo ubicado en un futuro más o menos lejano. En el relato debe haber diálogos, como en “Recuerdo perdido”. Elijan una de estas opciones para escribir uno de esos diálogos: alguien lamenta un bien perdido; dos personas discuten porque tienen posiciones opuestas acerca del valor de la memoria; dos personas discuten porque una sueña (o proyecta) algo original, que la otra considera irrealizable. Planifiquen la escritura de los relatos en grupo, de modo que todos participen en la construcción de las situaciones (acciones, personajes, espacio, tiempo).

-Estrada, 8º, 171, Comprensión del texto “Estudio en rojo”, Producción: Un encuentro inesperado. Narren un encuentro entre ustedes y un Sherlock Holmes anciano, en el que se produzca un diálogo que rememore alguna de sus aventuras. Tengan en cuenta: ¿Dónde encuentran al detective? ¿Por qué? ¿Para qué?; ¿Qué características mantiene y/o ha perdido este personaje? ; ¿Qué aventura desean comentar? Pueden elegir el caso de Estudio en rojo u otra aventura de Sherlock Holmes; ¿Cuál ha sido su último caso?; ¿Qué ha hecho durante todo este tiempo?; ¿Qué hará de ahora en adelante?

-Estrada, 9º, Comprensión del texto “Continuidad de los parques”, Producción: b) Conversen con un compañero y cuéntense sueños extraños que recuerden vividamente. El que escribe tiene que hacer preguntas y tomar notas para no olvidar detalles interesantes. Luego, en forma individual, narren un sueño

(puede ser real o inventado a partir de lo que dijeron y escucharon) en el que predominen hechos extraños, que transforman o deforman la vida cotidiana.

-Estrada, 9º, 81, Producción: Imaginen y escriban una historia policial. Para desarrollarla, tengan en cuenta los siguientes pasos: Imaginen a un investigador y caracterícenlo; Inventen un hecho misterioso de carácter delictivo o criminal; Describan cuidadosamente la escena y las circunstancias del delito; Caractericen bien a los personajes que intervinieron en el hecho; Expliquen los pasos que da el investigador para aclarar el supuesto asesinato; Una vez aclarado el crimen, incluyan los argumentos del investigador que sostienen su hipótesis.

4.3.11. Tema + datos estructurales + textualización

-Santillana, 8º, 106: 7. Teniendo en cuenta lo que trabajaron hasta ahora, redacten un texto breve (no más de 10 líneas) que resuma el contenido principal del artículo (debe incluir las ideas principales). No olviden de usar conectores para unir las oraciones.

4.3.12. Tema + textualización

-Estrada, 8º, 73, Trabajo Práctico, Un cuento contemporáneo: Producción: a) Escriban un texto de, por lo menos, ocho o diez renglones a partir de esta afirmación: *“La identidad” (cuento leído) tiene rasgos propios del realismo.*

-Estrada, 9º, 65, Los poemas, Producción: a) Elijan uno de los poemas leídos, el que más les interese, y escriban un texto de no más de una carilla, que responda a las siguientes preguntas: ¿Cómo está compuesto el poema, desde el punto de vista formal? ¿Qué palabras clave destacarían en él? ¿Qué figuras de estilo reconocen en él y consideran importantes en la construcción del poema?

-Estrada, 9º, 129, El informe de lectura, Producción: Según la información que han reunido, elijan uno de los siguientes temas para elaborar un informe de lectura de *El avaro* de Molière: los personajes, el conflicto central, la intriga y la resolución, los recursos de la comedia. ·Escriban una introducción al informe en la que se presenta ese tema. ·Organicen la información según el orden en que van a exponerla. Los subtítulos pueden ser útiles para planificar el esquema del texto que van a escribir. Recuerden incluir una síntesis argumental, sus comentarios y análisis, que pueden ejemplificarse con fragmentos de la obra, y algunas notas al pie para introducir aclaraciones u otra información. ·Una vez escrito el informe, hagan el listado con la bibliografía que consultaron y piensen un título general para el texto.

4.3.13. Tema + datos estructurales + revisión

-Estrada, 8º, 19, Producción: Elijan uno de los siguientes temas y busquen información sobre él: qué es un ecosistema, qué es una estrella, qué es una célula, qué es un polígono. Escriban un texto breve que

explique el tema elegido. Tiene que tener, por lo menos, una definición, dos reformulaciones y dos ejemplos⁸⁷. Revisen el texto y, si las hay, sustituyan algunas repeticiones por un sinónimo o por un hiperónimo.

4.3.14. Tema + datos discursivos + planificación contenido y la estructura

-Santillana, 9º, 16, Pretextos para escribir: 1. Como ya vieron, la parodia es un recurso utilizado con el fin de provocar un efecto humorístico. Lean este poema de Rubén Darío, a partir del cual van a escribir un texto paródico. 2. Para comenzar, piensen cómo está la princesa, y cambien la palabra triste por otras opciones, por ejemplo: “La princesa está chocha/sola/loca/tiesa/necia/recia/presa. 3. Continúen reemplazando palabras o expresiones del texto por otras que resulten insólitas o disparatadas: jueguen con el sonido y el sentido. 4. Cuando estén listos, escriban la parodia del poema de Darío (al menos dos estrofas). ¡Atención! No deben alterar la métrica ni la rima del poema original. Por ejemplo: La princesa está turbia...¿qué tendrá la princesa? La neblina se escapa por sus grandes orejas...

-Estrada, 9º, 181, Producción: La figura que define una época. Elijan a alguna figura de la música, el cine, la televisión, la política o la literatura que les resulte importante o que los represente para definir la época en que viven. Busquen información acerca de ella y desarrollen un breve ensayo con las pautas que se explicaron en este capítulo.

4.3.15. Tema + datos discursivos + planificación del contenido

-Santillana, 7º, 88, Pretexto para escribir: 1. Mucho más a menudo de lo que parece, la realidad resulta insólita. Lean estos fragmentos de noticias y conozcan historias de ladrones que superan la ficción. 2. Ahora, elijan la noticia que les haya provocado mayor curiosidad porque van a escribir, a partir de ella, un cuento policial siguiendo estas indicaciones: Imaginen: ·por qué los ladrones robaron un botín tan insólito, ·el plan que idearon para llevar a cabo el robo y fugarse; Describan: ·al investigador. No se olviden de ponerle un nombre, ·la escena del crimen, incorporando los detalles que le llaman la atención al detective; Agreguen: ·algún descuido increíble de un ladrón que deja el rastro de su presencia (por ejemplo: la pérdida de su dentadura postiza), · otras pistas que encuentra el detective en la escena del crimen, ·las conclusiones del detective.

-Santillana, 8º, 160, Pretextos para escribir: 1. Un fotograma es una imagen de las miles que componen una película. Es como si en determinado momento de la historia detuviéramos lo que está pasando y sacáramos una foto. Esa imagen nos presenta una situación determinada. Observen el fotograma cuya imagen se usó para la promoción de la película y luego lean el comentario...2. ¿De qué género les parece que es esta película? Subrayen la opción correcta. 3. El fotograma registra el momento del reencuentro

⁸⁷ Estos tres recursos aparecen explicados teóricamente en recuadros.

entre Ariel y su papá. Escriban esa escena como si fueran los guionistas. Para ello, imaginen y respondan estas preguntas que los ayudarán a planificar mejor el miniguión: ¿Dónde están Ariel y su padre? ¿Es de día o de noche? ¿Cuánto hace que no se ven? ¿De dónde viene el padre? ¿De qué el padre? ¿De qué modo se hablan? ¿En forma distante o íntima a pesar del tiempo que han estado separados? ¿Cambia el tono a lo largo de la conversación? ¿De qué hablan primero? ¿Hay algún conflicto? ¿Cómo lo viven? 4. Expliquen por qué piensan que la película se llama así. 5. Ahora, escriban el miniguión usando las dos columnas.

-Santillana, 8º, 104, Pretextos para escribir: 1. Lean la historieta de Caloi, que les servirá como pretexto para imaginar otras situaciones graciosas, dibujarlas y escribirlas. 2. Cuenten cómo es la relación entre las personas a partir del uso del teléfono celular, según el chiste de Caloi. 3. Comenten qué otros aparatos producirían efectos parecidos en las relaciones humanas. Luego, elijan uno de esos objetos, e imaginen y anoten qué situaciones cómicas podría generar. 4. Ahora, teniendo en cuenta lo que anotaron en la actividad anterior, armen una historieta a la manera de Caloi.

-Estrada, 8º, 57, Actividades de integración: 3. Un consejo, un relato. a) Escriban una narración didáctica que transmita una de las siguientes enseñanzas: No es conveniente abrir la heladera con los pies descalzos; Para no enfermarse, hay que cuidarse de los cambios bruscos de temperatura; No es aconsejable acariciar animales salvajes. Definan si será un cuento, una fábula, una parábola o un ejemplo. (Revisen las características de esas clases de narración en el Capítulo 3.) Piensen un nombre para el protagonista y para, por lo menos, dos personajes secundarios. Decidan cuál será el conflicto, enumeren las acciones y reúnanlas en una o más secuencias narrativas. Ubiquen la historia en un espacio y un tiempo. Elijan si el narrador estará en primera o tercera persona gramatical, Utilicen correctamente los tiempos verbales propios de la narración en pasado. Incluyan, al menos, un diálogo entre personajes.

-Estrada, 8º, 75, La biografía y la autobiografía. Producción: Cada lector tiene su propia historia de lectura: escriban su propia autobiografía de lectores. ·Seleccionen aquellos hechos de su vida relacionados con la lectura (pueden consultar con familiares o personas que recuerden anécdotas olvidadas o desconocidas) y anótenlos. ·Hagan una lista de libros preferidos: anoten títulos y autores. Escriban breves comentarios sobre algunos de esos textos. ·Escriban su autobiografía. Luego, organicen una ronda donde puedan compartir sus experiencias como lectores.

-Estrada, 8º, 89, Producción: b) Imaginen que duermen profundamente y que, al despertar, ya no están en su casa: el lugar es extraño, diferente de todo lo que conocen. Imaginen con mucho grado de detalle cómo es ese lugar, y si está habitado, cómo son los seres que lo habitan. Piensen por qué ustedes están allí. Escriban un cuento fantástico a partir de sus ideas. En la historia, deben contrastar lo normal y lo cotidiano con lo inexplicable, lo desconocido.

-Estrada, 8º, 125, Producción: Reúnan las oraciones y fragmentos que leyeron en este capítulo del mito de Pandora y reconstruyan la historia. Deben saber que Pandora no pudo resistir la inmensa fuerza de su

curiosidad y abrió la caja. ¿Qué salió de la caja? Inventen un final posible para el mito. No pierdan de vista que la caja y Pandora forman parte del plan de Zeus para vengarse de Prometeo, protector de los hombres.

-Estrada, 8º, 155, La acción dramática, Producción: Un conflicto de creencias. En grupos, imaginen una situación en la que dos personajes se enfrentan porque un tercero realiza alguna acción y sucede un accidente. Uno de los personajes considera que lo sucedido es un hecho común y lo explica racionalmente. El otro cree que es el resultado de la influencia del tercer personaje. A partir de esta idea, escriban las escenas necesarias para que el conflicto se plantee, se desarrolle y se resuelva. Decidan: ¿En qué época y lugar sucede la acción?; ¿Quién es el protagonista? ¿Qué desea? Quién se le opone y cómo? ¿Quién lo ayuda y como?; ¿Qué edad, ocupación, carácter y creencias tiene cada personaje? Imaginen rasgos que caractericen a cada uno; ¿Cómo se plantea, desarrolla y resuelve el conflicto?; ¿Será una pieza seria o cómica? ^Procuren que esto se note en la acción. Luego de discutir entre todos, escriban las escenas usando todos los códigos propios del texto dramático. Finalmente, representen las escenas.

-Estrada, 9º, 39, Las reseñas de libros, Producción: Escriban una reseña sobre el cuento “El baldío”. Primero, definan la tesis central y anoten los argumentos que consideren más adecuados para fundamentarla. Analicen qué características o aspectos del cuento vale la pena destacar: los personajes, la historia que se narra, el modo de relatarla, el final, etcétera. Para cada aspecto, piensen con qué adjetivos se lo puede caracterizar. Para ejemplificar alguno de los argumentos, pueden citar un fragmento del cuento. Tengan en cuenta cómo introducen la cita y qué signos de puntuación usan. Finalmente, organicen una ronda de lectura de las reseñas y coméntenlas. ¿Qué reseña les resultó atractiva? ¿Cuál convence al lector de leer ese cuento?

4.3.16. Tema + datos discursivos

-Estrada, 9º, 47, Producción: Un cuento fantástico: Elijan, de las siguientes listas, una situación y una línea de texto: creen un personaje para escribir, con estos elementos, un breve cuento fantástico.

4.3.17. Tema + datos discursivos + audiencia + planificación contenido

-Estrada, 9º, 147, Los poetas apelan al lector, Producción: Escriban un texto que publicite la obra de alguno de los poetas que leyeron en este capítulo. Lean otros textos del autor elegido y busquen datos de su biografía. Escriban un breve texto para persuadir a otros de su lectura. Pueden exagerar alguno de los datos que investigaron o destacar con ironía las características de sus obras. Hacia el final, cierren el texto utilizando alguno de los títulos de sus libros en una frase.

4.3.18. Datos discursivos + datos estructurales + planificación del contenido y la estructura

-Estrada, 7º, 170, Actividades de integración: 6. Para investigar un crimen. En las narraciones policiales, para investigar un crimen es necesario hacer unas cuantas buenas preguntas. En este caso se trata de un robo. Respondan a las siguientes preguntas y completen las respuestas. Escriban un constituyente de la oración en cada línea:

¿Quién fue? → ...robó; ¿Qué robó? → ...robó...; ¿A quién se lo robó? → ...robó... ..; ¿Cuándo se cometió el robo? → ...robó...; ¿Dónde se cometió el robo? → ...robó...; ¿Qué arma utilizó en el robo? → ...robó...; ¿Cómo se cometió el robo? → ...robó...; ¿Cómo era/estaba el ladrón? → ...robó...

- En la carpeta, analicen qué función sintáctica cumple la parte que fueron agregando en cada respuesta.
- Ya tienen en claro el delito y todas las circunstancias en que se cometió. Con esos datos, escriban un breve cuento. Tengan en cuenta el orden en que se van a presentar los acontecimientos. Para eso, antes de comenzar a escribir, pueden anotarlos en una lista a modo de guía. Por último, piensen un título para el cuento que guarde conexión con el contenido.

-Estrada, 8º, 107, La crónica periodística, Producción: Elijan un cuento de ciencia ficción y escriban una crónica periodística a partir de ese texto. Pueden escribirlo para que sea publicado al día siguiente del hecho ocurrido: el caso se presentará como un enigma a resolver y pueden incluir sospechas e hipótesis a modo de comentario. O bien, pueden escribirlo a partir de su resolución. Primero, redacten el cuerpo del artículo. Luego, el titular y el copete a modo de resumen.

4.3.19. Datos discursivos + datos estructurales + planificación del contenido + revisión

-Santillana, 7º, 16, Pretextos para escribir: 1. Como ya vieron, los cuentos tradicionales sitúan los hechos en tiempos y lugares remotos; entre los personajes, no faltan reyes, príncipes y princesas, mendigos, campesinos, ermitaños, hechiceros, etc. Además, muchas veces intervienen seres sobrenaturales que ayudan o dificultan el camino del protagonista. Muchos de estos cuentos fueron llevados al cine. Observen este fotograma, a partir del cual van a escribir un relato a la manera de los cuentos tradicionales. 2. Ahora, imaginen y respondan; a) ¿Quiénes son los personajes que se ven en la escena? ¿Qué vínculo hay entre ellos (por ejemplo, amigos, vecinos, padres e hijos, reyes y súbditos, etcétera)? b) ¿Dónde se encuentran? ¿Por qué están allí? c) ¿Qué problema o conflicto deben enfrentar? ¿Qué harán para resolverlo? d) ¿Cómo termina la historia? ¿Deja alguna enseñanza? ¿Cuál? 3. A partir de las respuestas anteriores, escriban un primer borrador del cuento. Pueden comenzar con estas frases: “Dicen que en tiempos muy remotos, en una lejana comarca”, “Érase una vez, en el reino de Yamarkanda”, “Hace miles de años, en un lejano país llamado Turmelinán, sucedió que”. 4. Hagan las

revisiones y modificaciones necesarias y, cuando estén conformes, pasen el texto en limpio y pónganle un título.

4.3.20. Datos discursivos + planificación del contenido y de la estructura

-Estrada, 9º, 145, El poema como objeto: Planificación: En grupos, escriban un poema objeto. Tienen dos opciones. Opción 1: armen un poema como colage, partiendo de expresiones extraídas de otros textos (periodísticos, poéticos, publicitarios, etcétera). Opción 2: planifiquen la escritura de un poema caligrama y realícenla. Piensen en la relación figura/palabra que va a establecerse; elijan un campo semántico en función de la figura que quieran componer.

-Estrada, 8º, 185, Actividades de integración: 3. Poemas breves. Para cada uno de los siguientes verbos, piensen un objeto directo previsible y otro que sea imprevisible. Por ejemplo: para el verbo regalar, un objeto directo previsible puede ser un libro o una flor, en cambio, una multitud o un adormecimiento son poco esperables. Pintar, arreglar, fabricar, clavar, limar, deshacer, lijar, esmaltar. a) Agreguen, al menos, un circunstancial a las frases anteriores. Por ejemplo: Con entusiasmo, le regaló una multitud cada tarde de enero. b) Pasen las oraciones a la voz pasiva y elijan cuál de las dos formas les resulta más poética. c) Amplíen la construcción elegida usando verbos copulativos y predicativos subjetivos obligatorios que caractericen las acciones. Por ejemplo: Con entusiasmo, le regaló una multitud cada tarde de enero. Aquello le parecía una invitación única. d) Empleen las construcciones que escribieron para escribir haikus.

4.3.21. Datos discursivos + planificación del contenido

-Santillana, 9º, 90, Pretextos para escribir: 1. Si bien los primeros caligramas conocidos se remontan a la antigüedad clásica, la publicación del libro de Apollinaire en 1918 constituyó una gran novedad para la época y tuvo un fuerte impacto. Actualmente, diversos artistas continúan explorando con estos poemas visuales. Les proponemos que se animen a crear ustedes sus propios caligramas. Observen estas imágenes. 2. Como ven, cada imagen expresa diferentes ideas y sensaciones: la boca sonriente se asocia con la alegría, la boca “hacia abajo”, con la tristeza. Anoten otras ideas o sentimientos que ustedes relacionan con cada una de las imágenes. 3. Si pensamos en la palabra “alegría”, inmediatamente la asociamos con otras como risa, felicidad, bienestar. Pero además, podemos imaginar otros términos menos obvios y más sugerentes, como sol, cosquillas, amarillo, celebración, etc. A su vez, podemos combinarlos entre sí y crear metáforas novedosas: así, la alegría puede ser “una celebración amarilla” o “una cosquilla del sol”. ·Elijan la “boca” que les resulte más interesante para realizar el caligrama y anoten la idea o sentimiento principal que expresa. ·Inventen metáforas y comparaciones referidas a esa o idea, combinando las palabras y expresiones que figuran en las bolsas. Anímense a establecer relaciones insólitas y novedosas.

·Pueden cambiar el género y el número de los adjetivos y agregar preposiciones o artículos. También puede incluir adverbios como sí, no, jamás, siempre, cerca, lejos, aquí, allí, etcétera⁸⁸. 4. Ahora decidan qué palabras y expresiones van a formar el caligrama y cómo van a disponerlas. Recuerden que un poema, aun sin métrica ni rima, debe tener cierto ritmo o musicalidad. 5. Dibujen con lápiz la imagen elegida y escriban el texto. Luego, borren el contorno del dibujo para que la imagen quede formada solamente por palabras. Para terminar, inventen un título sugerente.

-Estrada, 7º, 107, Fábula y contrafábula, Producción: Los refranes. Los refranes y los dichos populares tienen una función similar a la de las moralejas. Y se las fábulas tienen sus contrafábulas, los refranes bien pueden tener sus contrarrefranes, que serían una manera de burlarse de lo que dicen los refranes con los que uno no está de acuerdo. Por ejemplo, para el siguiente refrán: Al que madruga, Dios lo ayuda, el contrarrefrán podría ser: El que madruga tiene sueño todo el día. a) Discutan qué quiere decir cada uno de los siguientes refranes y si acuerdan con ellos o no: NO hay mal que dure cien años; El diablo sabe por diablo, pero más sabe por viejo; Aunque la mona se vista de seda, mona queda; Ayúdate y Dios te ayudará; Quien mal anda, mal acaba; Tanto va el cántaro a la fuente, que al final se rompe; Dime con quien andas y te diré quién eres; EL camino al infierno está lleno de buenas intenciones. b) Elijan dos con los que no acuerden y escriban sus contrarrefranes.

-Estrada, 8º, 127, Otras formas poéticas, Producción: a) Poema con preposiciones. Escriban un poema cuyos versos estén encabezados por preposiciones. Para eso, creen imágenes que respondan a las siguientes estructuras⁸⁹. c) Para dibujar un poema. Creen imágenes sensoriales y comparaciones usando los siguientes adjetivos y sustantivos (pueden agregar otros): negro, flecha, eterno, caracol, ruidosa, vida, toro, quemante, puerta, signos, cómplice, áspera, agudo, peso, sirena, bravo. Empleen algunas de esas imágenes y comparaciones para producir un poema que juegue con la distribución de las palabras en la página, por ejemplo, que dibuje alguna forma. Pueden agregar las palabras que consideren necesarias y experimentar con el tamaño, la forma y el color de las letras.

-Estrada, 8º, 179, La paráfrasis y los campos semánticos, Producción: Elijan uno de los campos semánticos que han explorado en la actividad 15 para escribir un cuento policial. El delito cometido, o sea, el hecho que se investiga, sucede en ese sitio. De modo que las palabras de la lista deben aparecer en la descripción del lugar, de los personajes o en los hechos que se narran. Así, las palabras de un mismo campo semántico contribuyen a representar el escenario y los personajes de la historia.

-Estrada, 9º, 137, Los poemas de verso libre, Producción: Escriban en forma individual un poema con versos libres. Para eso, primero piensen en grupo una temática, un tipo de verso dominante (de arte mayor o de arte menor) y recursos de estilo adecuados a la necesidad expresiva y al tema.

⁸⁸ El manual presenta dos “bolsas” con sustantivos y adjetivos.

⁸⁹ Presenta estructuras introducidas por una preposición.

4.3.22. Datos discursivos + audiencia + planificación del contenido

-Estrada, 8º, 83, Clases de narrador, Producción: Un cuento fantástico. Elijan uno de los siguientes enunciados para incluir dentro de un relato fantástico. Decidan quién protagoniza la historia, dónde transcurre, qué desea el o la protagonista, cómo es su mundo cotidiano, qué es lo extraordinario que irrumpe, y si esa irrupción representa una ayuda o un obstáculo. Finalmente, cómo se resuelve el conflicto. Conversen sobre estas ideas con un compañero y luego escriban el relato. Al terminarlo, titúlenlo.

-Estrada, 9º, 67, Los textos poéticos, Producción: Individualmente o en grupos, escriban un poema cuyos versos mantengan cierta regularidad métrica. Acuerden cuál será esa métrica y cuál, el tema. Piensen, una vez elegido el tema, si el yo poético manifestará algún estado de ánimo, es decir, cuál será el tono del poema. Utilicen, por lo menos, tres recursos, correspondientes a cada nivel lingüístico (sonoro, sintáctico, semántico). Compartan la lectura de los poemas con sus compañeros.