



FLACSO
ARGENTINA

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA ARGENTINA
MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES CON ORIENTACIÓN EN
EDUCACIÓN

Cambios recientes de la enseñanza de la producción escrita en la escuela
primaria argentina

Autora: Ana María Finocchio

Directora: Andrea Brito

Septiembre, 2014.

Resumen

En este trabajo analizamos la enseñanza escolar de la escritura en el contexto argentino teniendo en cuenta los cambios y las continuidades que se produjeron a partir de 1990 y que se consolidaron en la primera década de este siglo respecto de décadas anteriores. El concepto de cultura escolar, específicamente a partir de su dimensión material puesta en juego en los cuadernos de clase, nos permite dar cuenta de los modos a través de los cuales fueron renovándose las propuestas de enseñanza de la escritura en las escuelas teniendo en cuenta los cambios curriculares y pedagógicos recientes en diálogo con las tradiciones y formas de enseñanza instaladas en las prácticas escolares.

Abstract

In this paper we analyze the teaching of writing at school in Argentina. The context of the school is influenced by changes and continuities, which began in 1990 and were consolidated in the first decade of this century, as compared to previous decades. The concept of school culture, specifically through the material shown in copybooks, allows us to account for renewed teaching strategies of writing in schools, as demonstrated by the latest curricular and pedagogical changes, in accordance with traditions and ways of teaching ingrained in school practices.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a las personas que, de distintos modos, me han acompañado en la tarea de producción de esta tesis.

A Anne Marie Chartier, Andrea Brito, Silvia Finocchio y Valeria Carulla, por sus valiosas y fecundas lecturas.

A Beatriz Vottero, María Laura Bellucini, Patricia Torres, Nora Isabel Ahumada, Marisa Godoy, María Rosa Dimateo, Hilda Mieres, Liliana Fantin, Roxana Boccia, Marisa Alvez, Ana María Gómez Suñé, Marisa Ruiz Díaz y Cristela Mortsiefer, por la generosidad con la que me acercaron cuadernos.

A Jorge Moreno, Emilia Siede y Tomás Canosa, por el afecto con que me rodearon durante el proceso de escritura.

ÍNDICES

ÍNDICE DEL TEXTO PRINCIPAL

Capítulo 1. Introducción	7
El objeto de la investigación: los cambios recientes en la enseñanza de la escritura	
Los marcos de la investigación	8
La cultura escolar	
El objeto 'cuaderno de clase' en la cultura escolar	10
La enseñanza de la producción escrita en la escuela	12
Los estudios de cuadernos de clase	14
Los estudios de la enseñanza escolar de la producción escrita	18
Los enfoques curriculares sobre la enseñanza de la producción escrita	21
Los libros escolares y la enseñanza de la producción escrita	26
Capítulo 2. Los cuadernos de la investigación	32
Dos corpus de cuadernos	
Filtros interpretativos	33
Los cuadernos seleccionados	35
Los cambios a observar en los cuadernos	36
Capítulo 3. La expresión de la voz propia en la escritura escolar y sus mudanzas	39
Nuevos modos para la expresión de emociones y reflexiones	
Formulación de la opinión sobre temas o problemas de actualidad	40
Expresión del gusto por las lecturas	45
Invencción de historias a partir de la experimentación con el lenguaje	48
Lugares comunes del despliegue de la voz propia en la escritura	53
Producciones que combinan cambios y permanencias	62
Conclusiones	64
Capítulo 4. La comprensión lectora y la redefinición de los propósitos del escribir en la escuela	66
La preocupación por la comprensión lectora	

La comprensión lectora y la cantidad de producciones destinadas a promoverla	68
Construcción de sentidos a partir de los saberes previos	70
Cuestionarios que apuntan a la anticipación, la inferencia y la interpretación	72
Elaboración de secuencias, esquemas y resúmenes	74
Reconocimiento de componentes y recursos de los textos narrativos	78
Lugares comunes de la escritura en función de la comprensión lectora	81
Conclusiones	83
Capítulo 5. El enlace de la reflexión sobre el lenguaje con la producción escrita	86
De la descripción del sistema a la reflexión durante los procesos del escribir	
Recreación de saberes sobre el lenguaje desde el enfoque comunicacional	87
Adecuación de los escritos a situaciones comunicativas diversas	93
Incorporación de recursos de cohesión en la construcción de sentidos	95
Ensayo de variedades genéricas	102
Lugares comunes de la escritura escolar y los saberes sobre el lenguaje	105
Conclusiones	108
Capítulo 6. Variaciones en la mirada docente sobre las producciones escritas	110
Valoración docente sobre las producciones de los alumnos	
Afectivización en la valoración de los escritos	111
Señalización de dificultades en la construcción de sentidos	112
Orientación para la revisión y la reescritura	115
Correcciones modélicas	
Lugares comunes de la intervención docente sobre los escritos escolares	118
Intervenciones docentes que combinan cambios y permanencias	127
Conclusiones	128
Capítulo 7. Consideraciones finales	130
Los cambios encontrados	
Dos ejes en los que se apoyan las innovaciones	132
Asuntos para futuras discusiones y líneas de investigación	134

ÍNDICES DE CUADROS Y GRÁFICOS

Índice de cuadros

Cuadro 1. Referencias de los cuadernos	35
Cuadro 2. Ejes de análisis y aspectos a observar en los cuadernos	37

Índice de gráficos

Gráfico 1. Propósitos de las producciones escritas en los cuadernos de 1998	69
Gráfico 2. Propósitos de las producciones escritas en los cuadernos de 2010	69

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Las producciones incluidas en los cuadernos

Anexo 2. Localización de los cambios y las permanencias en los cuadernos

Anexo 3. La enseñanza de la escritura en los libros escolares

1. Propuestas de escritura en los libros destinados a los maestros entre 1930 y 1970
2. Propuestas de escritura en manuales para los alumnos producidos a partir de 1960
3. Orientaciones en libros destinados a los maestros que acompañan los manuales producidos a partir de 1990
4. Propuestas de escritura en manuales para los alumnos producidos a partir de 1990

Referencias bibliográficas

Capítulo 1. Introducción

El objeto de la investigación: los cambios recientes en la enseñanza de la escritura

En los últimos años, la enseñanza de la escritura ha ocupado un lugar específico en la agenda educativa de nuestro país en relación con debates desarrollados en contextos más amplios. Tal presencia se ha configurado a partir de determinadas circunstancias.

En primer lugar, los debates y las investigaciones acerca de la alfabetización inicial han dominado el centro de la escena antes que el enseñar a escribir en otros tramos de la escolarización. En segundo lugar, el complejo entramado de contenidos a enseñar sobre la lengua que siguen a la etapa de la alfabetización -entramado que acumula múltiples saberes desde los aportes de nuevas corrientes teóricas- pareciera acotar las posibilidades de una enseñanza específica de la producción escrita, que se presenta como mera continuidad espontánea de una apropiación ya garantizada. En tercer lugar, si bien la lectura y la escritura han constituido históricamente focos de igual relevancia en la mirada de pedagogos e investigadores, en las últimas décadas se ha otorgado mayor énfasis tanto al diagnóstico de los problemas como a las propuestas didácticas vinculadas con la lectura.

Los debates alrededor de estos asuntos y desde estas perspectivas se produjeron al mismo tiempo que una ampliación de los propósitos del escribir en la escuela en un marco de expectativas sociales altas en relación con las exigencias del mundo actual. En efecto, en el intento de dar respuesta a las demandas sociales las propuestas de escritura se han diversificado en la cotidianeidad de las escuelas, convirtiendo su enseñanza en un tema de atención y de transformación pedagógica. Entre otros aspectos, se ha renovado la concepción de la escritura desde la cual se enseña a escribir; así, la concepción de escritura como trabajo que supone la puesta en juego de una serie de procesos ha promovido la reflexión sobre el lenguaje en la toma de decisiones de los alumnos y la intervención docente en la orientación de la tarea.

En esta investigación abordamos el análisis de los cambios recientes en la enseñanza de la escritura en el contexto argentino a partir de los debates recientes y las propuestas pedagógicas derivadas. Interesan en particular los modos a través de los cuales la cultura escolar ha procesado los nuevos aportes provenientes del campo educativo en diálogo con los ya instalados produciendo versiones particulares acerca de la enseñanza de la escritura en la escuela. En esta dirección, y a manera de hipótesis, nos proponemos comprobar la producción

de cambios significativos en los últimos años respecto de tradiciones instaladas con fuerza desde hace tiempo en la cultura escolar del contexto local.

Para este análisis, atenderemos a las prácticas escolares de la enseñanza de la escritura desde de una dimensión constitutiva, la cultura material de la escuela, a través de un estudio de cuadernos de clase. En tal sentido, hemos seleccionado un recorte particular: los cuadernos de clase correspondientes a 6to y 7mo grados de la escuela primaria argentina¹.

Los marcos de la investigación

La cultura escolar

En el presente estudio, el análisis de los cambios significativos ocurridos en la escuela en torno a la enseñanza de la escritura se inscribe centralmente en los estudios sobre la cultura escolar y, en este caso en particular, a partir de la indagación sobre uno de los objetos que conforman la cultura material de la escuela, los cuadernos de clase.

La noción de cultura escolar, desarrollada en el campo de la historia de la educación a fines del siglo XX, permite pensar continuidades y cambios en los saberes que se transmiten, en las tecnologías que atraviesan las prácticas de enseñanza, en los comportamientos de docentes y alumnos, en la organización del espacio y el tiempo, en la materialidad de los objetos, entre otras dimensiones. Esta noción que, desde la década de 1990 ha devenido categoría de análisis para los estudios historiográficos (Gonçalves Vidal, 2005), ha convocado a los investigadores a indagar tales dimensiones y, desde allí, a gestar posturas diversas: las que enfatizan los cambios, las que le otorgan mayor relevancia a las continuidades, las que consideran que cambios y permanencias tensan con igual fuerza la configuración de la cultura escolar.

Para la investigación, y en relación con la hipótesis que vamos a intentar demostrar, interesan los aportes de quienes se aproximan a la tercera postura, los franceses Dominique Julia y André Chervel y el español Antonio Viñao Frago. Julia vincula la cultura escolar tanto a los saberes, comportamientos y prácticas definidos históricamente para la transmisión en la escuela como a la inventiva y el carácter “rebelde” de las apropiaciones o traducciones de las reglas en haceres que llevan adelante los docentes en sus prácticas cotidianas; de allí la relevancia que otorga al conjunto de cambios silenciosos que modifican el enseñar al interior

¹ Grados que corresponden a alumnos de entre 11 y 12 años y, por tanto, a la terminalidad del nivel primario.

de la escuela más allá de la letra transmitida por las prescripciones o la legislación pedagógica, fuentes privilegiadas por los estudios de la historia de la educación (Gonçalves Vidal, 2005). Por su parte, André Chervel relaciona la cultura escolar con la producción de unos saberes específicos que solo se transmiten en la escuela y, en particular, con la conformación de las disciplinas escolares, a la vez que cuestiona la idea de que la escuela como mero agente de rutinas e inercias se limita a transponer didácticamente unos saberes elaborados por fuera de ella y de la concepción del saber escolar como inferior respecto del producido en las universidades. Desde su perspectiva, el estudio de las disciplinas escolares evidencia el carácter creativo del sistema escolar y toma la enseñanza de la lengua francesa a lo largo de los siglos XIX y XX para demostrar que la ortografía, la gramática y la composición son construcciones escolares. Con relación a la composición específicamente, revisa propuestas que revelan que su ejercitación está asociada a una serie de prácticas de enseñanza cuyo propósito es preparar al alumno para que al escribir desarrolle su lengua, su espíritu, su cultura (Chervel, 1987). Viñao Frago considera que innovaciones y permanencias tensan con igual fuerza la configuración de la cultura escolar. *El dilema -sostiene Viñao- entre continuidad y cambio no puede resolverse a favor de ninguno de los dos polos. La continuidad acaba con la innovación y el cambio con su consolidación* (Viñao, 2002: 92). De allí que la comprensión de la cultura escolar requiera su ubicación en un contexto que, por su dinámica, gesta un sedimento de tradiciones y tendencias renovadoras.

En relación con la cultura material de la escuela, los cuadernos o carpetas de clase así como los boletines, los manuales, las lapiceras, las computadoras, entre muchos otros objetos, si bien no aportan información completa sobre los saberes enseñados ni sobre sus usos específicos permiten comprender unos haceres cotidianos y unas relaciones pedagógicas. En tanto resultan necesarios en el desarrollo de lo que sucede en las aulas y modelizan las prácticas escolares (Gonçalves Vidal, 2005), construyen la cultura material del enseñar en la escuela. Y puesto que los sujetos escolarizados le atribuyen sentidos específicos a estos objetos respecto de su estar en la escuela, los estudios que focalizan la materialidad de lo escolar² avanzan sobre la idea de que las relaciones escolares están mediadas por ellos y que, por tanto, es posible reconocer una dimensión material de la vida cotidiana escolar (Brailovsky, 2010).

² Entre otros: Martin Lawn & Ian Grosvenor (2005) Materialities of Schooling design, technology, objects, routines; E. Rockwell (1995) La escuela cotidiana; T. Schlerett (1992) Cultural history and material culture. Every day life, landscapes museums; S. Lubar, S. y D. Kingery, D. (1993) History from thing, essays on material culture.

El objeto ‘cuaderno de clase’ en la cultura escolar

Desde la consideración de la relación entre la cultura material que conforman los objetos y los saberes enseñados en la escuela, los cuadernos de clase abren un espacio específico para indagar la enseñanza de la escritura, problema de la investigación. En tanto soportes naturalizados³ en la escuela devienen dispositivos centrales para el análisis tanto de un mundo de saberes creado a través de la escritura como de las representaciones del escribir de alumnos y docentes construidas en la cultura escolar (Chartier, A-M, 2002). La organización de cuadernos en disciplinas, el uso de la escritura como agenda o “crónica de tareas”, el empleo de tinta roja para la corrección y azul para la realización de los ejercicios, la distribución de espacios de escritura para el alumno y el docente, la inclusión de fotocopias de manuales y revistas educativas con propuestas de escritura, la ilustración de los escritos, la intervención docente que los valora con un “muy bien” o un “te felicito” son algunos de esos saberes y representaciones construidos en la cultura escolar. Además, los cuadernos desempeñan un papel central en la economía del trabajo escolar, que articula el “hacer” de los alumnos y el “hacer hacer” de los maestros (Chartier, A.M., 2002). Por otra parte, estos dispositivos, distanciados de otras fuentes impresas (leyes educativas, diseños curriculares, revistas pedagógicas) más ligadas a la prescripción o a la normatividad del hacer escolar, permiten el acceso a *un análisis concreto de los procesos de escolarización que hacen entrar a los alumnos en el mundo ordenado de los conocimientos* (Chartier, A-M., 2009:7).

El cuaderno de clase, como otros objetos que integran la cultura material de la escuela, se inserta en consecuencia en una doble dinámica: constituye una huella, una evidencia de la cultura escolar (sirve para describir representaciones, haceres y saberes escolares, etc.) a la vez que es performativo de esa misma cultura (Brailovsky, 2010). Jean Hèbrard, en la misma dirección y en un estudio histórico sobre el espacio gráfico del cuaderno en Francia para los siglos XIX y XX, sostiene que el ejercicio escrito deviene centro del trabajo escolar a la vez que el cuaderno no sólo se ofrece como soporte del mismo sino que le confiere su verdadera significación (Hèbrard, 2001).

Esta mirada sobre la enseñanza de la escritura en la cultura material de la escuela se entrama por cierto con el concepto que propone Anne Marie Chartier acerca de los haceres ordinarios. En el marco de sus investigaciones históricas sobre las prácticas escolares y en la intención de

3 Anne Marie Chartier alude al carácter “familiar” de dispositivos como los cuadernos de clase en tanto proporcionan señales de orientación o reglas de acción que funcionan naturalmente, sin justificación (Chartier, A-M, 2002).

construir un meta discurso que le permite hablar de la escuela en la escuela, Chartier desarrolla el concepto de *haceres ordinarios* para aludir a las tácticas o astucias de la acción vinculadas con lo que sucede efectivamente en las aulas (que habitualmente se vuelve invisible) y en oposición a los discursos didácticos sobre el deber hacer (Chartier, A. M., 2000). Chartier recupera en ese concepto el análisis de Michel De Certeau sobre las múltiples “*maneras de hacer*” a través de las cuales los usuarios de una producción sociocultural se apropian del espacio organizado por los técnicos con ciertas estrategias, apropiación que supone la generación de unas tácticas subrepticias articuladas en el detalle de lo cotidiano, esto es, el dominio de “atajos” y el aprovechamiento creativo de ocasiones en el marco de un orden dominante (De Certeau, 2007).

Desde la intención de centrarse en los *haceres ordinarios* vinculados a la cultura escrita, Anne Marie Chartier indaga las producciones escritas de los alumnos de la escuela primaria a través del análisis histórico de cuadernos de clase. Concluye que el antiguo cuaderno único, crónica del trabajo escolar diario, que *representaba la cultura de la escuela primaria como un patchwork único de saberes* (Chartier, 2002: 20) fue reemplazado en el presente por otro modelo de organización más cercano a la organización disciplinar de la escuela secundaria, por lo cual cuando los alumnos de nivel primario escriben en el ámbito escolar aprenden que los saberes están organizados por familias. También aprenden que las disciplinas en las que se escribe (y las que ocupan más espacio en los cuadernos) tienen una jerarquía diferente respecto de aquellas en las que no se escribe (música, etc.). Y, por último, aprenden que a través de las actividades de producción escrita se definen el mundo de los saberes escolares legítimos.

Aludiendo a los ejercicios de escritura escolares que dan cuenta de un saber hacer, J. Hébrard conforma una tipología que representa el trabajo escolar: la copia, la producción de listas o tablas, la redacción ilustrada, la agenda o disposición por orden cronológico de la sucesión de escritos. Estas actividades u ejercicios que el historiador francés registra en cuadernos de los siglos XIX y XX resultan, desde su perspectiva, el teatro del saber escolar, ordenan el espacio y el tiempo de ese trabajo y permiten el ingreso de los alumnos al saber hacer en la escritura (Hébrard, 2001).

La enseñanza de la producción escrita en la escuela

En tanto que la escritura que tiene lugar en la escuela abreva de prácticas que permanecen a lo largo de generaciones de alumnos y maestros y de prácticas que se renuevan se trata de unas prácticas híbridas. Suponen la amalgama de lo que perdura y lo que se modifica a la vez que ponen en contacto experiencias y saberes de distintas culturas (familiares, infantiles, juveniles, académicas), impulsando la reinención del enseñar y aprender; una reinención que quiebra en el presente la concepción de la escritura como técnica a-histórica e inmutable y abre la discusión, entre otras cuestiones, sobre las nuevas alfabetizaciones que supone el contexto sociocultural actual (Dussel, 2006). La consideración de las prácticas de escritura como prácticas híbridas deviene, en ese sentido, en perspectiva eficaz para comprender *la productividad y el carácter innovador de las mezclas interculturales, destacando que la hibridación surge de la creatividad individual y colectiva en la reconversión de un patrimonio cultural* (Gonçalves Vidal, 2008: 5).

De allí que la indagación de la enseñanza de la producción escrita en la escuela permite reconocer ideas, valoraciones, expectativas y creencias que construyen tanto los docentes como los alumnos en su hacer así como los rituales y las innovaciones que se van entramando en esas prácticas híbridas. En el contexto escolar, la enseñanza de la producción escrita se ha ido transformando en diálogo complejo con las prescripciones curriculares, la orientación de la formación profesional y de las biografías de los docentes en tanto escritores, las condiciones materiales de las escuelas, la oferta editorial específica, las demandas sociales y los cambios culturales que impactan en la vinculación con lo escrito de las diferentes generaciones de alumnos.

A modo de ejemplo, es posible reconocer la amalgama de lo que perdura y se modifica de la cultura escolar en las prácticas generadas por la concepción de escritura como conjunto de procesos, llegada a las aulas a partir de la década de 1990. Esta concepción de escritura surge de los aportes de la psicología cognitiva (Flower y Hayes, 1996) y focaliza los procesos que entran en juego en la tarea de escribir en tanto implican la configuración de un saber. Quien escribe, en efecto, enfrenta múltiples operaciones que suponen una serie de decisiones a tomar y, en ese sentido, una práctica a entrenar y un trabajo específico: la resolución del problema retórico (consideración del lector al que destina su escrito, de los propósitos y del tema a desarrollar), la búsqueda de conocimientos almacenados en la memoria a largo plazo o el reconocimiento de la necesidad de buscar nueva información (saberes sobre la lengua, los

géneros discursivos, la cultura, además de creencias, valores y preferencias) y los procesos mismos de redacción (planificación, puesta en texto y revisión) que no se dan en forma lineal, como una secuencia, sino de manera recursiva puesto que, por lo general, mientras se escribe se modifica el plan original con nuevas ideas del mismo modo que se revisa a medida que se escribe y no solo al finalizar la producción. La planificación comprende la generación de ideas, su organización y la formulación de objetivos en un esquema flexible que se irá reformulando con el avance de la producción; la textualización implica la redacción ajustada a las convenciones de la lengua escrita en sus exigencias discursivas, sintácticas, léxicas y ortográficas; la revisión abarca la evaluación tanto de los planes como del texto mismo y la reescritura o solución de los problemas globales o locales detectados en la evaluación. Esta concepción de escritura ha impactado de manera significativa en los últimos años a través de su difusión en propuestas para la enseñanza de la escritura en el aula, en diálogo con propuestas asentadas en la escuela y enraizadas en otras concepciones.

En efecto, las propuestas de enseñanza vinculadas con la concepción de escritura como conjunto de procesos dialogan, y por tanto conviven, con prácticas generalizadas en la escuela desde la primera mitad de siglo XX (a las que aludiremos más adelante en el apartado titulado “Los estudios de la enseñanza escolar de la producción escrita”). Entre otras y de forma predominante, se trata de aquellas que, ancladas en la creencia de que escribir era exclusivamente dar cuenta de un tema en un escrito-producto final, impulsaron por décadas un modo de proponer la enseñanza que enlaza la producción escrita con contenidos curriculares, temas provenientes de la cultura escolar o del mundo cotidiano de los niños (en el caso de la escuela primaria, las producciones en torno al prócer de una efeméride, al día de la primavera, a la mascota, entre las más repetidas), soslayando la necesidad de adecuar los escritos a los rasgos de los género discursivos y dando lugar a una clase de texto de exclusiva circulación escolar, “la composición” (Alvarado, 2001)⁴. Desde el presente podemos afirmar que la pedagogía de estas prácticas escamoteó la necesidad de interpelar a los alumnos a través de propuestas de escritura desafiantes y atractivas por el contenido y eludió el problema

⁴ En nuestro país, el término “composición” se aplicó al ejercicio escolar de producción escrita durante la primera mitad del siglo XX para aludir a un género de exclusiva circulación escolar, en tanto simplificaba la escritura desvinculándola de sus contextos de uso habituales con el propósito de facilitar su enseñanza. Durante la segunda mitad del siglo XX y hasta 1980, el término “composición” convivió con denominaciones como “redacción” y “expresión escrita” y, partir de 1980, se reemplazaron esas denominaciones por las de “escritura” y “producción escrita”, provenientes de la pedagogía de los talleres de escritura.

retórico planteado por toda situación de escritura, suponiendo que el mero enunciado de un tema convocaba a quien escribía a “volcar sobre el papel” saberes, experiencias, recuerdos, esto es, a reproducir lo “ya sabido”.

Con esta concepción procesual de la escritura también dialoga la idea históricamente arraigada en las prácticas escolares de que escribir es el don de unos pocos. Según esta idea romántica, es necesario contar con inspiración para poder escribir y la producción de textos tiene lugar a partir del dictado de una voz o musa inspiradora. Desde esta perspectiva, la escritura no se desarrolla ni se aprende, sino que algunos alumnos acceden a ella pues tienen condiciones innatas mientras que otros quedan al margen de esta posibilidad (Charolles, 1986). De allí que, de acuerdo con este supuesto, sea posible escribir un texto “de un tirón” y llegar a un producto final sin atravesar los complejos procesos que implica emprender su realización.

La persistencia de estas prácticas con las que entran en diálogo las relativas a la concepción procesual de la escritura se comprende en el marco de la funcionalidad que una propuesta didáctica tiene en relación con otras variables de la cultura escolar. Así, durante mucho tiempo, enseñar a escribir desde los supuestos de la escritura como reproducción de saberes ha sido una concepción que ha derivado en estrategias estrechamente vinculadas a la dinámica material y simbólica de la escuela y que, a la vez, ha demostrado y garantizado su eficacia para el sostenimiento de su tarea. Por cierto, la fragmentación y limitación del tiempo escolar, la gran cantidad de alumnos por curso, la necesidad de acreditación imbricada en la lógica institucional y la concepción del cuaderno como crónica de tareas o vitrina del trabajo escolar tensionan las posibilidades de darle lugar a complejos procesos de producción que suponen que cada alumno elabore con la orientación del docente diversas versiones de un escrito, de que el docente contraste esas versiones para evaluar los avances y los logros hasta que cada alumno alcance la versión final, de que los alumnos conserven los borradores valorando la memoria del trabajo de composición y no descarten las que suelen considerar *escrituras de primer impulso* o *desempeños balbuceantes* (Chartier, A- M., 2007).

Los estudios de cuadernos de clase

La decisión de abordar las prácticas de enseñanza de la escritura desde los estudios de cuadernos de clase se relaciona con que, si bien existe un extenso conjunto de investigaciones

en el nivel nacional e internacional que se inscriben en ellos, no hay en nuestro país ninguno referido a la enseñanza de la producción escrita en el presente.

En el marco nacional, si bien se registran otros antecedentes⁵, resulta de particular interés el estudio desarrollado por Gvirtz (1999), que investiga cuadernos de alumnos de la escuela primaria argentina entre las décadas de 1930 y 1970. Los dos rasgos que según Gvirtz definen el cuaderno son la conservación de lo registrado y la configuración de un espacio de interacción entre docentes y alumnos. De acuerdo con esta perspectiva, el objeto se constituye en un dispositivo al que otorga homogeneidad y continuidad desde su articulación en torno a tres ejes: el tiempo, la actividad y el contenido disciplinar. De este modo el cuaderno resulta fuente documental que registra la tarea del alumno, a la vez que permite controlar el enseñar del docente y facilita el trabajo de directivos e inspectores sobre lo que el alumno efectivamente hace en la escuela. Por otra parte, el cuaderno da cuenta de unas prácticas discursivas asociadas a la productividad del alumno y a la actividad escolar: las consignas o propuestas de tareas, la resolución de las tareas y la evaluación o corrección de las mismas.

También en el marco nacional es significativo el estudio *Estado de situación de la Transformación Institucional y Curricular* (1998), llevado a cabo por la Dirección General de Investigación y Desarrollo Educativo del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con el propósito de elaborar orientaciones para la formación y capacitación docente en las áreas curriculares. De este estudio proviene el material empírico correspondiente a 1998 de nuestra investigación, que cobra interés en tanto nos permite conformar para el análisis del problema un corpus abarcativo de más de una década (1998-2010).

Se trata de una indagación relativa a “los contenidos enseñados”, registrados en los cuadernos de clase, en las cuatro áreas curriculares (Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales) que apunta centralmente a interpretar en el registro de las actividades de cuadernos de clase la apropiación por parte de los docentes de la reforma educativa de 1993. Esto es, el modo en que fue procesada en el aula la transformación curricular respecto de la enseñanza de las cuatro áreas y, en particular, la selección de los contenidos. Las categorías construidas

⁵ Aludimos a los trabajos de J. Cabrera (1984) *El cuaderno de clase ¿Cantidad o calidad?*, Buenos Aires (Revista Limen), que indaga acerca de la cantidad y calidad en el tratamiento de los contenidos en los cuadernos y el de A. Devalle de Rendo y F. Perelman del Solarz (1988) *¿Qué es el cuaderno de clase?*, Buenos Aires (Revista Argentina de Educación, año VI, N° 10, AGCE), que analiza los límites y las posibilidades del cuaderno como recurso didáctico.

para avanzar en un estudio comparativo entre los contenidos de las cuatro áreas fueron: a) la representación de las áreas con relación a la distribución del tiempo escolar destinado al tratamiento de los mismos; b) la composición de cada área, esto es, los campos disciplinares a los que corresponden los contenidos enseñados además de las prioridades que les asignan a los distintos campos; c) la selección de contenidos realizada por los docentes tomando como referencia las prescripciones curriculares vigentes, d) la clasificación de los contenidos según fueran conceptuales, procedimentales o actitudinales, siguiendo la tipología establecida en los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y e) la validez disciplinar de los contenidos.

En tercer lugar, y desde una mirada etnográfica, Brailovsky (2010) despliega una investigación que incluye los cuadernos de clase entre los objetos que estructuran las prácticas y provocan efectos en la cultura escolar. Parte de la *premisa de que las relaciones escolares están mediadas por los objetos* y se propone *analizar el lugar funcional y simbólico que estos ocupan en la dinámica de la vida cotidiana de las aulas...* (Brailovsky, 2010: 12). En ese sentido, más allá de la productividad, el funcionamiento del cuaderno escolar, inserto en la cultura material de la escuela, posibilita observar el imperativo del “estar al día” (articulando tarea y tiempo), la etapa del trabajo individual que sigue a la explicación del maestro en la organización de la clase y el espacio por excelencia de la escritura. Por otro lado, junto con el pizarrón y el libro de texto, el cuaderno conforma un sistema de objetos sobre los que se configura la identidad del alumno en relación con los saberes escolares.

Con respecto a los estudios de cuadernos de clase en el marco internacional resultan de interés los trabajos ya mencionados de Anne Marie Chartier desde una perspectiva histórica y para el contexto francés. “Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária (2002) desarrolla la idea del cuaderno como soporte ordinario del trabajo escolar que estructura de manera invisible las representaciones que docentes y alumnos construyen en torno a los saberes escolares y sus jerarquías, secundarizando la cultura de la escuela primaria. En la misma línea, en “Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos” (2009), la investigadora avanza sobre el modo en que los cuadernos reflejan los contenidos enseñados y las competencias de los alumnos, pero considerando que aquello que muestran estos materiales se completa en la dinámica de la clase con una interacción oral entre docente y alumnos de la que no se registra huella alguna. También para el contexto francés son relevantes las investigaciones de Brigitte Dancel (2001) y de Marie-France Bishop (2010). La primera estudia la redacción en tanto género a través de un siglo (1894-1997) desde una

mirada socio-histórica de las producciones escolares. Examina la evolución del sistema escolar a través de los escritos, las situaciones de escritura, los temas y las voces de alumnos y maestros. La segunda estudia las escrituras del “yo” dentro de las escrituras propuestas en la escuela primaria para relevar que por lo general no se vinculan con la subjetividad de los niños ni con la expresión personal sino con un procedimiento retórico que permite controlar lo que ha de ser enseñado en el escenario escolar.

La valorización de este objeto de la cultura escolar como documento que “habla” de los alumnos, los docentes, los padres, los proyectos pedagógicos, las prácticas de evaluación del mismo modo que de las prescripciones y restricciones que entran en juego en su producción, circulación y uso se ha extendido en los últimos años hasta dar lugar a eventos académicos que lo presentan como foco temático. En 2007, por ejemplo, en la Universidad de Macerata, Italia, investigadores de Italia, Suiza, Francia, España, Portugal, Bélgica, Alemania, Inglaterra, Suecia, Serbia, Eslovenia, Rusia, China, Brasil, Bolivia, Canadá y Argentina se reunieron en una Convención Internacional de Estudios de Cuadernos de Clase para discutir en torno al cuaderno como objeto gráfico, al contenido de las escrituras de los niños, a la propaganda política contenida en las propuestas escolares, a la fuente de investigación sobre la historia de la investigación de la edición escolar, de la enseñanza de la lengua y de la educación en general (Venancio Mignot, 2008). Fruto de este evento académico son los dos volúmenes *School Exercise Books: A complex source for a History of the Approach of Schooling and Education in the 19th and 20th Centuries* (Edizioni Polistampa, 2010), en los que se incluye, a modo de ejemplo, la investigación de M. Pozo Andrés y S. Ramos Zamora quienes observan en las producciones incluidas en cuadernos españoles correspondientes al período 1920-1940 que la copia, el dictado, la redacción y la composición eran las prácticas habituales promovidas por los maestros aunque, por lo general, no diferenciaran los propósitos establecidos por los teóricos de la educación para cada práctica. Así, desde la teoría, la redacción debía ser *el resumen escrito de las lecciones de cada disciplina explicadas por el maestro, que los niños debían reproducir en sus cuadernos, constituyendo así, la expresión escrita, clara y sencilla, de lo aprendido* (Pozo Andrés y Ramos Zamora, 2010: 839) mientras que la composición, la propuesta de escritura más compleja, se definía por la inventiva, la creación e imaginación. Sin embargo, por un lado, los cuadernos de la investigación muestran que esta segunda práctica se aproximaba con frecuencia a la reproducción de saberes o temas de la cultura escolar y, por otro, la libertad puesta en juego

por esta segunda práctica se restringía a temáticas patrióticas y religiosas ligadas a las ideas franquistas o republicanas de los maestros.

Los estudios de la enseñanza escolar de la producción escrita

Del mismo modo que los estudios de cuadernos de clase, los que focalizan específicamente a la enseñanza de la escritura en la escuela orientan nuestro trabajo. Referiremos a dos aportes provenientes del contexto nacional, los de Maite Alvarado y de Delia Lerner, así como a dos aportes procedentes del contexto internacional, los de Daniel Cassany y de Emilia Ferreiro.

Entre los estudios sobre la enseñanza de la producción escrita en la escuela para el contexto argentino hemos de mencionar el trabajo de Maite Alvarado, *Enfoques en la enseñanza de la escritura* (2001) que propone un recorrido histórico por las diferentes pedagogías de la escritura que arribaron a la escuela, pedagogías que se sucedieron y que a la vez convivieron. Se trata de un recorrido por el devenir y entrelazado de las pedagogías, que en tanto ha dejado huellas en la cultura del enseñar a escribir en la escuela, nos permite contar con un marco de referencia para distinguir las permanencias de los cambios en las prácticas de enseñanza de la producción escrita presentes en los cuadernos analizados.

De acuerdo con esta investigación, entre 1920 y 1970 convivieron en la escuela argentina dos pedagogías de la escritura, la pedagogía tradicional y la de la libre expresión o del texto libre. La primera, basada en la transmisión de normas, valores y modelos (en particular, la corrección y la propiedad en el uso de la lengua a partir de los modelos ofrecidos por los textos literarios), recupera el modelo retórico en tanto traslada la secuencia en etapas de la enseñanza de la oratoria a la elaboración del escrito, promueve que los alumnos manejen las figuras retóricas, conozcan la gramática y la normativa a partir del acercamiento a textos de autores consagrados y dominen a través de la práctica de la “composición” las reglas del género escolar paradigmático, la descripción, género que posibilita tanto la ampliación del vocabulario como el disciplinamiento de los sentidos. La segunda pedagogía, vinculada a las propuestas de la Escuela Nueva⁶, promueve centralmente abandonar la lengua artificial

⁶ La Escuela Nueva, también llamada Escuela Activa o Nueva Educación, es un movimiento pedagógico surgido en Europa y Estados Unidos a fines del siglo XIX que critica de la escuela tradicional de la época la falta de interactividad, el formalismo, la importancia de la memorización y, en particular, el autoritarismo del maestro, a la vez que propone desarrollar una pedagogía centrada en los intereses y posibilidades del niño, en aprendizajes “para la vida” que promuevan la autonomía y en la concepción de escuela como comunidad solidaria.

impuesta por la escuela para recuperar en la escritura la voz de los niños, dando lugar a la expresión de su subjetividad.

Ahora bien, en la escuela argentina esta pedagogía encuentra expresiones con matices diversos. Por un lado, entre 1930 y 1940, y desde el impulso de las propuestas de Martha Salotti y Carolina Tobar García⁷, se desplaza la enseñanza de la gramática que tenía el lugar más relevante en la enseñanza de la lengua para darle ese lugar a la expresión del niño y sus experiencias cotidianas, al cultivo de la lengua coloquial en la producción escrita del diálogo, considerado como el género más adecuado para la expresión creativa. Por otro lado, entre 1960 y 1970, y desde las propuestas de Luis Iglesias⁸ inspiradas en la concepción del texto libre de Celestine Freinet⁹ en Francia, se suma a la valoración de la vida cotidiana de los niños como referente de los escritos, la circulación de las producciones en la escuela y la comunidad, la introducción de la imprenta y el periódico escolar así como la promoción del diario personal y la carta como géneros a practicar.

A partir de 1980, siguiendo el estudio de Alvarado, llegan a la escuela argentina distintos aportes que van conformando la pedagogía de fin de siglo. Por una parte, el de los talleres de escritura que centran el aprendizaje en la invención y experimentación con el lenguaje a través de la práctica de la producción y la reflexión sobre la misma¹⁰, promoviendo la circulación social de los escritos en una escena que, en el intento de replicar la interacción autor-lector por la cual los alumnos destinan su producción a una comunidad de lectores, pone en tensión la situación comunicativa tradicional de alumnos que escriben siempre para un

⁷ Martha Salotti (1899-1980) y Carolina Tobar García (1898-1962) fueron dos educadoras que publicaron un texto pedagógico sobre la enseñanza de la lengua, *La enseñanza de la lengua. Contribución experimental*, editada por Kapelusz en 1939.

⁸ Luis Iglesias (1915-2010), se desempeñó como maestro único en una escuela rural de la provincia de Buenos Aires durante veinte años, experiencia que narra y documenta en el libro *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*, que incluía propuestas renovadoras para la didáctica de todas las áreas de la educación básica.

⁹ Según Alvarado, la pedagogía del texto libre, iniciada en Francia en la década de 1920 con Celestin Freinet se difunde en Latinoamérica entre 1960 y 1970. Freinet introdujo en la escuela el proceso de producción completo incluyendo la socialización de los escritos y buscando *adaptar las concepciones pedagógicas, los materiales y las técnicas de trabajo escolar a los intereses y necesidades del pueblo. Con ese fin lleva la imprenta a la escuela para que los niños puedan editar e imprimir sus propios libros y periódicos, como un medio de lucha contra la ideología conservadora que vehiculizan los manuales y otros materiales escolares* (Alvarado, 2001:32).

¹⁰ Los talleres de escritura proliferaron en el país a partir de la publicación del grupo GRAFEIN, *Teoría y práctica del taller de escritura* (Altalena: 1981), grupo que comenzó funcionando bajo la coordinación de Mario Tobelem en el marco de la cátedra Literatura Iberoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y que luego funcionó de manera independiente respecto de la universidad.

mismo lector, el maestro¹¹. Por otra parte, los aportes de los enfoques cognitivos sobre los procesos de escritura a los que aludimos en el apartado “La enseñanza de la producción escrita en la escuela”, de la lingüística del texto sobre los conceptos de cohesión y coherencia textual, y del enfoque comunicativo sobre el conocimiento de la variedad de géneros discursivos de circulación social así como la producción de textos en contextos reales de comunicación. Y, por último, el aporte de la pedagogía de proyectos, que con raíces en la Escuela Nueva de principios del siglo XX y en la obra de John Dewey¹² y de sus seguidores, se aplica a la enseñanza de la escritura en la propuesta de una producción global que comprende una secuencia de tareas inserta en un contexto discursivo específico y que concluye en la elaboración de un producto escrito, intentando “desescolarizar” la escritura desde el enfrentamiento de los alumnos a motivos para escribir conectados con sus intereses, a situaciones de comunicación reales que pusieran en juego todos los procesos del escribir y a la organización cooperativa del trabajo.

También para el marco nacional hemos de mencionar el estudio de Delia Lerner (2003) que focaliza la escolarización de las prácticas de escritura en el ámbito de la escuela en tanto producción de una versión escolar de la escritura que se aparta de la versión social. Esto es, la escuela promueve propuestas que expulsan los temas, los propósitos y los destinatarios que tiene la escritura fuera del contexto escolar.

Aportes internacionales acerca de la enseñanza de la escritura son los de Daniel Cassany, en particular, *Describir el escribir* (1995) y *Reparar la escritura* (2000), que recuperando los estudios de la psicología cognitiva sobre los procesos de composición, analiza en el primero los problemas que se les presentan a los escritores inexpertos en la adquisición de esta práctica y, en el segundo, los problemas que supone la revisión y la corrección del escrito para los educadores. Y, también, los de Emilia Ferreiro, en uno de cuyos trabajos avanza desde una perspectiva histórico-cultural sobre el impacto de los cambios en los sentidos otorgados al escribir y al leer a lo largo de la historia y sobre cómo leer desde esas transformaciones el

¹¹ En la década de 1980 se publicaron varias propuestas de taller destinadas a la escuela. La más innovadora de ellas fue El taller de escritura (1982), de Gloria Pampillo, ya que la modalidad de enseñar en taller pasó a integrar la didáctica de la lengua; de hecho esa publicación se incluye en una colección de “Didáctica del lenguaje y la comunicación”.

¹² John Dewey (1859-1952) fue un filósofo norteamericano con gran influencia en el campo de la educación que, a través de sus obras (entre otras, Democracia y educación, de 1916; Mi credo pedagógico, de 1897 y Escuela y sociedad, de 1899), planteó que el objetivo de la educación era promover la capacidad de imaginar del niño, partiendo de sus intereses y disposiciones.

fracaso escolar vinculado con la apropiación de la escritura y la lectura en la escuela (Ferreiro, 2001).

Los enfoques curriculares sobre la enseñanza de la producción escrita

En tanto que los cuadernos analizados en este trabajo corresponden a un período atravesado por dos reformas educativas, la de 1993 y la de 2006, que entre otros cambios curriculares impulsaron los que atañen a la enseñanza de la producción escrita, hemos de considerar los cambios observados en el contexto de tales reformas.

Si bien, de acuerdo con la perspectiva de quienes homologan el concepto de cultura escolar con el de gramática escolar las reformas educativas fracasan en tanto soslayan tradiciones y regularidades que rigen los sentidos construidos socialmente acerca de la institución escolar¹³ (Tyack y Cuban, 1995), adherimos al posicionamiento de las investigaciones que discuten esta perspectiva atendiendo a las diversas representaciones que sobre la escuela entran en tensión al momento de definir las reformas a la vez que a la constante negociación entre lo impuesto y lo practicado (Gonçalves Vidal, 2007). Estos estudios sostienen que si bien *las transformaciones en las prácticas no resultan o devienen necesariamente de las reformas, los haceres escolares tampoco salen indemnes de los cambios impuestos por los dispositivos reformistas* (Gonçalves Vidal, 2007: 86), y esto es así puesto que los cambios no operan solo en función de las premisas pedagógicas sino que revelan las tensiones que se establecen entre la sociedad y las instituciones sociales como la escuela. En efecto, atravesada por la cultura de la sociedad y a la vez productora de una cultura específica, la escuela se ha vuelto invisible en sus haceres ordinarios y, de allí, escenario de interpretaciones que enfatizan su resistencia a las reformas educativas y a los saberes técnicos.

¹³ La noción de gramática escolar, desarrollada en una obra que no casualmente se titula *En busca de la utopía* (puesto que los intentos innovadores se desvanecieron frente al peso de las formas estandarizadas), se aplica centralmente al marco organizativo respecto de lo que sucede en la escuela, esto es, a la lógica que estructura el cotidiano: las jerarquizaciones de los alumnos, la organización del espacio y el tiempo, la escolarización de los saberes a transmitir (Tyack y Cuban, 1995). D. Tyack y L. Cuban ejemplifican los sentidos de la gramática escolar revisando, entre otros aspectos, las prácticas que institucionalizaron la escuela graduada como forma organizativa escolar eficiente y, los frustrados intentos, como el Plan Dalton, de “corregir” sus defectos (las clases de recitación de 50 minutos, la sobreedad de los alumnos que se atrasaban en el nivel esperado para determinado grado, etc.) avanzando hacia aulas-laboratorios en las que se negociaban contratos de tareas mensuales que los alumnos se comprometían a cumplir sin límites de horarios y en las que se respetaba el progreso individual (Tyack y Cuban, 1995). Luego de la experimentación con este plan como con otras reformas, los autores deducen que por diversas razones (contextos histórico-políticos menos favorables para la implementación, cambios excesivamente intramurales, desafíos agotadores para los docentes, desconsideración de la interdependencia del sistema, etc.) las instituciones volvieron a la gramática conocida, a la forma de la considerada “escuela auténtica”.

A partir de este posicionamiento sobre la complejidad del vínculo reformas y cambios en las prácticas escolares es que hemos de observar las transformaciones en la enseñanza de la escritura presentes en los cuadernos desde la idea de que algunas provienen de los haceres ordinarios que van conformando un sedimento de prácticas (que pueden anticiparse a las reformas, de las que luego se apropian) y otras resultan de las propuestas de las reformas e ingresan al cotidiano de las escuelas. Se trata de un conjunto de cambios que responden a la que podemos denominar una enseñanza mixta de la escritura, en tanto reúne las ventajas de los diversos aportes y atiende a las necesidades del funcionamiento de la clase.

La revisión de los cambios curriculares que promovieron las reformas educativas mencionadas resultará fecunda para el análisis de la enseñanza de la producción escrita que muestran los cuadernos.

La Ley Federal de Educación (Nº 24.195) promulgada en 1993 por el Consejo Federal de Cultura y Educación, dependiente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación¹⁴, se enlazó con las transformaciones educativas que tuvieron lugar en América Latina desde la década de 1990 con la recuperación de la democracia¹⁵ y propuso un instrumento normativo que abarcó los distintos niveles y modalidades del sistema educativo para todo el territorio. Entre esas transformaciones se incluyó la que correspondió al currículo, a través de la formulación de los denominados Contenidos Básicos Comunes (CBC) o saberes relevantes

¹⁴ Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica (1995). Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. En <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>. Consultado el 21 de agosto de 2014.

¹⁵ Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2001) La reforma educativa en la Argentina. semejanzas y particularidades. Buenos Aires, IPE-UNESCO. En <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>. Consultado el 21 de agosto de 2014.

que integraron los procesos de enseñanza en el país y a partir de los cuales cada provincia elaboró sus diseños curriculares.

Los CBC referidos específicamente a la enseñanza de la escritura en el nivel de los cuadernos analizados (final del segundo ciclo y comienzo del tercer ciclo de la Escuela General Básica) se incluyeron en un bloque de contenidos llamado “Lengua escrita” en el área de Lengua y pueden sintetizarse de este modo:

- a) la práctica de variados géneros discursivos relativos a los distintos contextos sociales (géneros correspondientes a escritos instrumentales como listado, cuadro, esquela, telegrama, solicitud sencilla, instrucciones y reglas, agenda, cuestionario, descripción en ciencias, notas y géneros correspondientes a escritos creativos como crónica, narración, viñeta, diálogo en la narración, descripción literaria, revista de grado/escuela, carta familiar y formal, poema);
- b) la atención al circuito comunicativo (en relación con la circulación social de las producciones) y, de allí, el logro de la adecuación tanto a las características del destinatario como a la relación entre el emisor y el destinatario;
- c) el desarrollo de los procesos que entran en juego en la elaboración de los escritos (producción de planes, borradores, revisión);
- d) la incorporación de los procedimientos que dan cohesión y coherencia a los textos;
- e) la apropiación del código lingüístico en cuanto a la normativa ortográfica y gramatical.

En esta reforma curricular, los contenidos vinculados con la variedad discursiva, la adecuación del escrito a la situación comunicativa, la puesta en juego de los procesos de producción y la atención a la cohesión y la coherencia renuevan la enseñanza de la escritura respecto de los currículos vigentes hasta el momento, que focalizaban centralmente el reconocimiento de las unidades del código lingüístico y su relación con la normativa ortográfica y gramatical así como la expectativa de corrección y propiedad para las producciones de los alumnos.

En efecto, si tomamos por ejemplo el Plan de Estudios de 1961 comprobaremos por un lado que en la organización en apartados de la asignatura “Lenguaje” los contenidos de *Nociones sintácticas y morfológicas* y *Nociones ortográficas* ocupan el espacio más desarrollado en especificaciones y cantidad de páginas otorgadas con relación al resto de los apartados, *Lectura, Escritura, Iniciación literaria, Vocabulario y elocución* y *Composición* (con la denominación *Escritura* se alude a los ejercicios caligráficos, de trazado de las letras, y con la

de *Composición*, a los ejercicios de redacción sobre temas escolares, sobre lecturas o sobre *temas de imaginación*). Por otro lado, así como los CBC, de 1993, los contenidos referidos a la enseñanza de la escritura del plan de estudios de 1961 detallan los géneros que han de aprender los niños en la escuela (cartas, telegramas, tarjetas, solicitudes, recibos, narraciones, descripciones, compendios de lectura y composiciones espontáneas en el nivel del sexto grado). Pero también aluden a la vinculación entre los contenidos gramaticales con la tarea de composición de esos géneros en tanto determinan los que han de ejercitarse (*Redacción: ejercicios de coordinación y subordinación de oraciones, uso de las conjunciones y/e, ni, pero, mas, sino, o/u y de nexos de subordinación*). El énfasis en el aspecto normativo de la enseñanza de la escritura también puede encontrarse en la presentación de los propósitos de la asignatura:

Es necesario que el niño hable y escriba no solo con corrección, sino también con propiedad; que emplee el vocabulario preciso para la idea clara; que huya de la hojarasca inútil, sobre todo lo que resulta de la adjetivación abusiva, sin que esto signifique coartar la expresión natural del niño, si este tiende a la imagen para dar forma a sus estados emocionales; se respetará ese sello personal dado que en él está, en germen, su estilo futuro. (...) Las nociones de sintaxis, morfología, prosodia y ortografía serán fruto de la elaboración diaria de la lengua materna y de las observaciones que sobre el uso de nuestro idioma hacen la gente culta y los buenos escritores; por esto se parte siempre de la oración, como menor unidad del habla con sentido propio, y de su distinta entonación; de este modo el aprendizaje resultará natural y eficiente. (Consejo Nacional de Educación, 1961: 50).

Trece años después de los cambios propuestos por la Ley Federal de Educación (N° 24.195) promulgada en 1993, se promovieron otros cambios con la Ley de Educación Nacional (N° 26.206) promulgada en 2006 por el Consejo Federal de Cultura y Educación¹⁶, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Esta reforma definió los denominados Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria. Se caracterizaron como *saberes compartidos entre jurisdicciones, considerados ineludibles desde la perspectiva nacional, que brindan un marco preciso para la formulación de diseños curriculares jurisdiccionales*. Los NAP referidos a la enseñanza de

¹⁶ En http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Consultado el 21 de agosto de 2014.

la escritura para los dos últimos años de la Educación Primaria (6to y 7mo grados)¹⁷ se incluyeron centralmente en el eje *Lectura y producción escrita* pero también en el eje *Literatura*, y comprenden:

- a) la práctica de la escritura en conjunto con el docente, los pares y/o de manera individual;
- b) el desarrollo de los procesos que entran en juego en la elaboración de los escritos (producción de planes, borradores, revisión);
- c) la adecuación del escrito a la situación comunicativa;
- d) la práctica de géneros no ficcionales como narraciones, exposiciones, cartas y argumentaciones;
- e) la práctica de géneros ficcionales como nuevas versiones de narraciones literarias y textos de invención (narraciones y poemas) orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, incluyendo recursos propios del discurso literario;
- f) la producción sobre temas específicos del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana y experiencias personales;
- g) la revisión de la normativa (ortografía y puntuación) así como de la sintaxis, el léxico, el uso de conectores, la organización del texto y el mantenimiento del tema;
- h) la resolución de problemas de escritura (borrado, ampliación, sustitución y recolocación) con el procesador de textos; y
- j) la enseñanza de la escritura en cada campo de conocimiento a cargo de los docentes de las distintas áreas.

La reforma curricular propuesta por la ley de 2006 sostiene de la ley de 1993 los contenidos referidos a la contemplación de la situación comunicativa así como a los procesos de producción, y agrega otros contenidos. Nos referimos a la situación de producción en las aulas (individual o compartida), al avance en la propuesta de temas sobre los cuales escribir, a la restricción de los problemas de escritura de las grandes cuestiones como la cohesión y la coherencia a las dificultades más frecuentes y puntuales en los escritos de los niños, a la limitación de géneros o clases de textos a ensayar, a la incorporación de las tecnologías y al traslado de la exclusiva responsabilidad del área de Lengua a todas las áreas curriculares en cuanto a la enseñanza de la escritura.

¹⁷ En <http://www.me.gov.ar/curriform/nap/lengua06.pdf> y <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap3lengua.pdf> Consultado el 21 de agosto de 2014.

Los libros escolares y la enseñanza de la producción escrita

Los marcos de referencia ofrecidos por la investigación de Alvarado (2001) sobre el devenir de las pedagogías de la escritura en la escuela argentina que reseñamos en el apartado “Los estudios de la enseñanza escolar de la producción escrita” así como el dado por los cambios curriculares recientes desarrollados en el apartado “Los enfoques curriculares sobre la enseñanza de la producción escrita” nos permiten reconocer en los cuadernos cambios y permanencias relativos a su enseñanza. Esos marcos pueden completarse con la observación de libros de texto o manuales de las distintas épocas, tanto los destinados a los maestros como los destinados a los alumnos. Puesto que han interpretado históricamente los cambios curriculares y han orientado la tarea de los maestros en la enseñanza, es que se los considera el “currículum editado”. En efecto, estos textos integran el conjunto de materiales curriculares que intervienen en el contenido a transmitir, en las secuencias de temas y en las estrategias pedagógicas, esto es, inducen prácticas pedagógicas que van formando parte del repertorio de los saberes docentes (Romero, 2011).

Si examinamos la enseñanza de la escritura en los libros escolares encontraremos propuestas que funcionan como indicios de las concepciones en torno a su apropiación así como de los enfoques de enseñanza. Y por cierto es posible encontrar huellas de esas propuestas en los cuadernos: tanto consignas de producción o textos-insumo para esas consignas fotocopiados y pegados en los cuadernos como propuestas dadas por los maestros que se aproximan a las halladas en los manuales.

Presentaremos a continuación un corpus de libros destinados específicamente a la enseñanza de la escritura en la escuela, o que la incluyen entre otras propuestas, representativo de distintas épocas, desde la década de 1930 hasta la del 2000. De ese corpus incluimos páginas que hemos seleccionado a modo de ejemplo en el Anexo 3.

Los libros destinados a los maestros *El habla de mi tierra* de Rodolfo M. Ragucci, que fue publicado por la editorial Don Bosco en 1931 y que alcanzó la vigesimoquinta edición en 1963, y *Cómo se enseña la composición* de José Domingo Forgione, editado por Kapelusz en 1931 y reeditado durante casi cuarenta años, ilustran, tal como sostiene Alvarado en su investigación, los dos enfoques de la pedagogía de la producción escrita que convivieron en nuestro país durante el mismo período, el enfoque tradicional y el enfoque de la libre expresión.

El volumen *El habla de mi tierra* incluye entre sus 3600 lecciones prácticas de lengua española un apéndice titulado “Apuntes sobre la composición escrita”, asignado a la enseñanza de la escritura. Este se inicia con el desarrollo de un encuadre teórico respecto de la composición, homologada a “composición literaria”, de las operaciones que supone su realización (invención, disposición y elocución) y de los géneros a practicar. A continuación se proponen 452 “ejercicios de composición” organizados por géneros y con algunas orientaciones sobre los aspectos a considerar y el vocabulario a emplear (cf. Anexo 3, pág. I). La centralidad de las operaciones, interpretadas como etapas sucesivas, que ponen en juego el modelo retórico así como la definición de ciertos temas vinculados a los géneros a practicar (descripción del alfiler de corbata, de un crucifijo, de la bandera nacional, de un atardecer en la montaña; retrato de un compañero, de un prócer, de un borracho; narración del primer día de clase, de una buena acción, de la llegada de una carta, de un día de pesca, entre otros) dan cuenta de la pedagogía tradicional de la escritura basada en la composición literaria para la transmisión de modelos, normas y valores a la que alude Alvarado.

Las páginas de *Cómo se enseña la composición* están destinadas por completo a orientar a los maestros en torno a un método concebido como renovador para la enseñanza de la producción escrita, el método activo (cf. Anexo 3, pág. V). En su fundamentación, en la que se contrastan concepciones del enfoque tradicional y del que se denomina “pedagogía moderna” vinculado con las propuestas de la Escuela Nueva, se sostiene:

En la enseñanza tradicional se obligaba al niño a hablar y escribir sobre temas que estaban a mil leguas de sus intereses. La escuela actual, la escuela fundada en el interés y que trata de obtener todo el partido posible de las felices disposiciones naturales del niño, ha suprimido toda imposición estúpida y consigue que la voluntad creadora infantil, desde el punto de vista de la expresión se desarrolle en la libre y alegre comunicación con los demás (Forgione, 1952: 48).

El método, que se propone encaminar a los maestros en los modos de despertar el interés de los niños y su imaginación creadora a través del escribir, rechaza de la pedagogía tradicional la copia de textos-modelo y promueve lecturas alusivas a los temas sugeridos que sirvan de guía o fuente inspiración; propone en lugar de la copia dos “procedimientos didácticos de composición”: ejercicios de imitación (compendiar o reducir el contenido de una obra a lo sustancial, parafrasear o explicar un texto en prosa o en verso de manera que resulte más fácil

de comprender y transponer versos en prosa) y ejercicios de invención (amplificar o desarrollar un asunto presentado en pocas líneas).

Si bien el libro de Forgione se presenta como superador de una pedagogía considerada del pasado, la desarrollada en el de Ragucci, sabemos por las reediciones que ambas propuestas circularon en las escuelas entre las décadas de 1930 y 1970.

A partir de la década de 1960 se sumaron a estos textos para uso de los docentes los manuales destinados a los alumnos. Se trata de libros escolares definidos como “manual enciclopedia o manual único” que se ofrecen desde el modelo enciclopédico como compendios del saber organizado (Carbone, 2013).

Ejemplo del manual enciclopedia y de amplia circulación en las aulas del país por tres décadas, el *Manual del alumno bonaerense* editado por Kapelusz, compila los contenidos de acuerdo con una organización por materias o áreas. Los que corresponden al área de Lenguaje se distribuyen en veinte unidades, cada una de las cuales comprende cinco secciones: iniciación literaria, elocución y vocabulario, normativa, gramática, redacción. Las consignas de producción escrita, ahora denominadas de “redacción” e incluidas como cierre de cada unidad, se vinculan con el tema y el género de la lectura literaria que la inicia; la mayor cantidad de unidades están destinadas a que los alumnos practiquen la descripción (de interiores, de un proceso, de una imagen dada, etc.) y la narración (de una historia familiar imaginada, basada en un refrán, sugerida por una fotografía, etc.).

Las propuestas de producción de este manual anclan en la pedagogía tradicional de la escritura ya que vuelven sobre la composición literaria y sobre la reproducción de recursos analizados en las lecturas a imitar. En efecto, como en todos los manuales de este tipo,

(...) las actividades tienen referencias permanentes a modelos. Sea que se propongan explícitamente lecturas modelo o que se destaquen las normas vigentes, sea que se aborden prácticas significativas o meras copias, siempre hay modelos de referencia para el niño como productor de textos. Esto quiere decir, está desjerarquizada la iniciativa del niño como motor de la expresión hablada o escrita. Esta característica -la adhesión a los modelos -lejos de ser considerada como desapego por fomentar en el niño el amor a la literatura, debería ser encuadrada en las reflexiones acerca del valor de los modelos en la escuela tradicional (Carbone, 2013: 2-33).

El género (narración, descripción, monólogo, retrato, autorretrato, diálogo) y el tema (motivo ofrecido por la lectura literaria modelo) continúan siendo los ejes de las consignas de escritura. Así, por ejemplo, la unidad 16 del *Manual del alumno bonaerense 6* (para niños de 6to grado/11 años), editado en 1979, se inicia con un fragmento literario que desarrolla el retrato de un personaje, luego se proponen ejercicios sobre el vocabulario de ese texto, se da una breve información sobre el género retrato junto con ejercicios de comprensión, se explican ciertos contenidos de normativa y nociones gramaticales con los ejercicios de aplicación correspondientes y, por último, se enuncia la propuesta de producción de un retrato (cf. Anexo 3, pág. VII).

A mediados de la década de 1980 y, en particular a partir de la de 1990, los libros de texto sufren una transformación radical. Hasta entonces el Estado, con matices diferentes según los vaivenes políticos de los gobiernos que se sucedieron, a través de comisiones evaluadoras dependientes del Consejo Nacional de Educación ejerce algún tipo de regulación sobre los textos escolares. A partir de la década de 1990, las editoriales dedicadas a la producción de manuales, en ausencia de comisiones evaluadoras y organismos encargados de la supervisión y ahora en manos de empresas multinacionales por la descentralización de la educación y la desregulación del mercado, (Wainerman y Heredia, 1999), se ocupan de acercar a los maestros y los alumnos a través de los manuales los saberes a enseñar (cf. Anexo 3, pág. IX).

En ese marco, las propuestas de producción escrita de los libros escolares de esta etapa (ya sean los manuales-enciclopedia, que reúnen en un solo ejemplar todas las áreas, como los libros de área destinados específicamente a desarrollar los contenidos de un área o materia) dan cuenta, como señala Alvarado, de una pedagogía de la escritura de fin de siglo que incorpora distintos aportes. Aportes impulsados por las dos reformas educativas a las que nos referimos en el apartado titulado “Los enfoques curriculares sobre la enseñanza de la producción escrita”, la de 1993 y la de 2006, y que las editoriales acercan a los docentes en clave de cultura escolar; esto es, desde la lectura que hacen del diálogo posible entre las propuestas de los cambios curriculares de las reformas y los haceres ordinarios de las escuelas en torno a las prácticas de escritura.

Nos referimos a los aportes de los talleres de escritura que aparecen no sólo en la nueva denominación para la actividad (ya no encontramos ejercicios de composición o de redacción, sino de producción o de escritura) de las secciones destinadas a las propuestas de producción escrita en los libros escolares, sino en las extensas consignas que motivan la invención a la

vez que pautan las sucesivas etapas de una tarea que supone la elaboración de planes como de borradores, la puesta en texto y la revisión. El planteo de una escritura en etapas interpreta otro aporte central de la pedagogía de fin de siglo, el de las investigaciones de la psicología cognitiva sobre los procesos de composición a los que nos referimos en el apartado de esta introducción “La enseñanza de la producción escrita en la escuela”. Por otra parte, las consignas incorporan la destinación del escrito producido a los compañeros del alumno autor. De allí que el eje de la propuesta de escritura en los manuales deja de ser el cruce de tema y género a partir de un texto modelo en un circuito que tiene al maestro como único lector de lo producido, para dar lugar a la invención de un texto que pone en juego una serie de procesos y en un circuito que se amplía a una comunidad de lectores conformada por los alumnos (cf. Anexo 3, pág. X).

El cambio en la destinación de los escritos que incluyen los manuales se vincula con otro aporte significativo, el del enfoque comunicativo. Este postula, por un lado, que en la escuela se promueva la producción de textos en contextos reales de comunicación de manera tal de enseñar la adecuación de las producciones a los destinatarios y, por otro, la práctica de variados géneros discursivos de circulación social. Es por eso que en los libros escolares que corresponden a este período comienzan a incorporarse propuestas de escritura de géneros que en los de épocas anteriores no eran motivo de enseñanza, las instrucciones (cf. Anexo 3, pág. XVIII) y las crónicas periodísticas, entre otros. También los géneros argumentativos como las cartas de lectores, las notas de opinión, las reseñas de libros y espectáculos y las publicidades comienzan a tener un espacio relevante en las propuestas de escritura (cf. Anexo 3, pág. XX).

Se suman en las actividades de escritura de los manuales desde los aportes de la lingüística del texto los procedimientos que dan cohesión y coherencia a los textos, tanto los recursos de la referencia, elipsis y sustitución como la inclusión de conectores temporales en la producción de las narraciones y de conectores lógicos en la de los textos expositivos y argumentativos (cf. Anexo 3, pág. XXIII).

Por último, el aporte de la pedagogía de proyectos, a la que nos referimos en el apartado de esta introducción “Los estudios de la enseñanza escolar de la producción escrita”, que se enlaza con las propuestas del enfoque comunicativo en tanto promueve que los alumnos escriban en situaciones de comunicación reales motivados por la elaboración de un producto escrito, como la producción de una antología de cuentos, luego de una secuencia de tareas compartidas (cf. Anexo 3, pág. XXVIII).

Este conjunto de aportes es el que enmarca las propuestas de escritura de los libros escolares hasta la actualidad. Se agrega en los de la década del 2000 la incorporación de las tecnologías en pautas para la edición de los textos producidos y la consulta de fuentes en Internet (cf. Anexo 3, pág. XXXIII).

Capítulo 2. Los cuadernos de la investigación

Dos corpus de cuadernos

El desarrollo de la investigación se realiza a partir de dos corpus de cuadernos¹⁸ que corresponden a los ciclos lectivos 1998 y 2010 y pertenecen a alumnos de escuelas públicas urbanas de distintas provincias argentinas.

Los cuadernos de esos años dan cuenta de los extremos de una década de transformaciones culturales¹⁹ en las que tuvieron lugar dos reformas educativas (las correspondientes a 1993 y a 2006)²⁰, lo que supone para las escuelas y los maestros cinco años en el caso de la reforma de 1993 y cuatro en la de 2006 de procesamiento de los cambios impulsados por tales prescripciones respecto de la pedagogía de la producción escrita con las prácticas de enseñanza más asentadas.

Los dos corpus de cuadernos son analizados desde un enfoque cualitativo en un estudio colectivo de caso de acuerdo con la clasificación que establece Robert Stake (Marradi et al., 2007). Se trata por tanto del estudio de varios casos que se analizan en su especificidad, y que implica sucesivas etapas de exploración.

En una primera exploración de 120 cuadernos de 1998 y 144 cuadernos de 2010 identificamos cambios que delimitaron el curso de la tesis y nos condujeron a tomar la decisión de analizarlos en profundidad. Nos referimos a la renovación de las formas que asume la expresión de una voz propia en la producción escrita, a la centralidad de la comprensión lectora en los propósitos que guían las propuestas de escritura, a la vinculación de las producciones con la reflexión sobre el sistema de la lengua y a la configuración de una nueva

¹⁸ Si bien optamos por la denominación “cuadernos” como soporte de las producciones escritas que analizamos en la intención de enmarcar este trabajo en los estudios de cuadernos de clase a los que aludimos en la introducción (cf. página 14), los soportes de esas producciones son “carpetas” y, en nuestro caso, carpetas del área de Lengua. En las décadas correspondientes al período analizado, a los alumnos de los últimos grados de la escuela primaria se les suele pedir el uso de carpetas para ordenar los saberes de las diferentes disciplinas (matemática, lengua, ciencias sociales, etc.). Aunque no indagamos en este trabajo sobre la especificidad del soporte “carpeta” y sus implicancias para la enseñanza escolar de la escritura, hacemos esta aclaración puesto que, siguiendo a A. M. Chartier, sabemos que se distancia del soporte “cuaderno” al relacionarse con el modelo de especialización disciplinar de la escuela secundaria (Chartier, A. M., 2002).

¹⁹ Una de esas transformaciones es el crecimiento exponencial y el cambio estructural de las comunicaciones a partir del desarrollo de Internet, desarrollo que no puede separarse –de acuerdo con Laddaga- *del desarrollo más general de las formas de producción y difusión de textos, sonidos e imágenes en medios digitales* (Laddaga, 2006: 52). La transformación que conlleva el despliegue de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) por cierto configura nuevas escenas de escritura, en otros soportes, con otros lenguajes y géneros discursivos, tanto en la escuela como fuera de ella, y por cierto impacta en los modos de pensar su enseñanza.

²⁰ Cf. apartado de este capítulo “Los enfoques curriculares sobre la enseñanza escolar de la producción escrita” en la página 21.

mirada valorativa de los maestros sobre los escritos de los alumnos. Estos cambios se volvieron evidentes en la contrastación con las pedagogías de la enseñanza de la escritura en la Argentina que los estudios de ese campo reseñan²¹ y que conforman un punto de partida para el análisis de los cuadernos de la muestra, así como con los libros escolares que “traducen” esas pedagogías y las acercan a los maestros en propuestas específicas para el aula²². Luego de la primera exploración seleccionamos del material disponible relevado los 16 cuadernos, 8 de cada período lectivo, que además de su legibilidad ofrecían mayores evidencias del rumbo de esos cambios. En ese sentido, los cuadernos de la muestra, cuyas producciones se presentan en el anexo 1 titulado “Las producciones incluidas en los cuadernos”²³, son los que mejor dan cuenta de las transformaciones registradas inicialmente, en tanto nos permitieron a través del análisis en profundidad, reconocer las cualidades y los matices de esos cambios, su direccionalidad y su posible alcance. En las exploraciones que siguieron se fueron configurando en su espesor y detalle los cambios que exhiben los 16 cuadernos. Con todo, y dadas las limitaciones de esta muestra, no se pretende otorgar a los resultados de la investigación un carácter generalizable.

En ese sentido, y a la hora de abordar el análisis de tales cambios, se vuelve necesario detenerse en algunos filtros interpretativos.

Filtros interpretativos

En primer lugar, es preciso atender a que los cuadernos manifiestan de un determinado modo la cultura escrita del momento y del lugar en el que fueron producidos (A-M. Chartier, 2009). En ese sentido, es posible sostener por ejemplo que la práctica del dictado incluida en los cuadernos de la muestra tenga una finalidad distinta de la que tenía en prácticas de enseñanza de la producción escrita anteriores al período analizado y, también, que tanto las expectativas como las exigencias respecto de las escrituras de los alumnos depositadas en una valoración varíen de una escuela a otra, de un maestro a otro, de una época a otra, de una provincia a otra.

²¹ Cf. apartado de este capítulo “Los estudios de la enseñanza escolar de la producción escrita” en la página 18.

²² Cf. apartado de este capítulo “Los libros escolares y la enseñanza de la producción escrita” en la página 26.

²³ Cf. anexo 1, en el que detallamos la fecha, la consigna, el título, el género y la extensión de cada una de las producciones incluidas en cada cuaderno.

Es relevante explicitar en segundo lugar que los cuadernos muestran en la mayor parte de los casos un producto y no el proceso de producción completo (en algunos casos se incluye la consigna, en otro no; algunos escritos aparecen en una única versión que puede leerse como la que se ha pasado “en limpio”, otros registran más de una versión; algunas producciones muestran las correcciones del alumno y del maestro, otras, no; algunas incorporan el plan del texto, etc.). De allí que la indagación dará cuenta de lo que es posible leer en ellos de las prácticas de enseñanza considerando que se trata solo de una parte de las mismas y atendiendo a que tales prácticas se completan con interacciones orales del trabajo en el aula y con tareas registradas por fuera de los cuadernos de las que no queda huella alguna. Esto es, el análisis de los cuadernos considera que en ellos se muestran solo algunos aspectos del hacer docente.

En tercer lugar, si bien hay acuerdo respecto de que los alumnos escriben y han de aprender a escribir en todas las áreas y no solo en el área de Lengua (Gaspar, 2005) tanto la formación docente para enseñar a escribir como la organización de la vida escolar entran en tensión con este acuerdo. De allí que hemos tomado de los cuadernos el área correspondiente a la enseñanza de la Lengua, ya que resulta evidente que continúa vigente el peso de la tradición que sostiene que la enseñanza de la producción escrita como la de la lectura recae específicamente en el campo disciplinar de Lengua.

En cuarto lugar, señalamos que los cuadernos correspondientes al corpus de 1998 provienen de una muestra conformada para una indagación del Ministerio de Educación de la Nación sobre el tratamiento de los contenidos escolares pautados por la reforma educativa de 1993 y que su selección fue realizada atendiendo a que pertenecieran a escuelas públicas urbanas de las veinticuatro jurisdicciones argentinas con diferentes resultados en el Operativo Nacional de Evaluación (ONE)²⁴ correspondientes al área de Lengua en educación primaria, esto es, con rendimiento alto, medio y bajo²⁵. Los cuadernos correspondientes al corpus de 2010 fueron solicitados a docentes atendiendo a que provinieran de escuelas públicas urbanas de las veinticuatro jurisdicciones argentinas y a que en cada caso, y tal como se realizó en la investigación *Situación de la Transformación Institucional y Curricular* de 1998,

²⁴ El ONE es producido por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), dependiente de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo, del Ministerio de Educación.

²⁵ En esa investigación se especifica para el encuadre metodológico (1998: pág 15) que *...la selección de establecimientos en el Estado de Situación se realizó integrando escuelas con diferentes resultados en el Operativo Nacional de Evaluación de la Calidad. De este modo, y para no sesgar la composición de la muestra en el análisis de los cuadernos de clase, se la compuso con una representación equivalente de instituciones que obtuvieron resultados equiparables con niveles de rendimiento académico alto, medio y bajo.*

pertenecieran al alumno número 10 de la lista de apellidos de los cursos. Los criterios de selección de los cuadernos de la muestra responden a que por lo general los cuadernos conservados suelen pertenecer a los alumnos más destacados por su rendimiento o los mejores alumnos, y es en ese sentido que A-M. Chartier sostiene que los lectores contemporáneos solemos creer, sobre la base de los cuadernos que han llegado hasta nosotros, que el nivel ha bajado con relación a tiempos pasados, creencia que traduce una apreciación pedagógica anacrónica (Chartier, A-M., 2009).

Los cuadernos seleccionados

A continuación, ordenamos en un cuadro las referencias de los cuadernos seleccionados para la muestra, y de los que tomamos páginas para ejemplificar en los capítulos correspondientes a las transformaciones a indagar.

Cuadro 1. Referencias de los cuadernos

Cuaderno	Nombre del alumno	Ubicación de la escuela	Año lectivo	Grado/edad
1	Romina	Formosa	1998	6°/ 11 años
2	Juan	Santa Fe	1998	6°/ 11 años
3	Ailén	Jujuy	1998	6°/ 11 años
4	Roberto	La Rioja	1998	6°/ 11 años
5	Valeria	Santa Fe	1998	7°/12 años
6	Fernanda	Chubut	1998	7°/12 años
7	María Florencia	Santiago del Estero	1998	7°/12 años
8	Juan Pablo	Santa Cruz	1998	7°/12 años
9	Micaela	Santa Fe	2010	6°/ 11 años
10	Florencia	Río Negro	2010	6°/ 11 años
11	Ignacio	Córdoba	2010	6°/ 11 años

11 bis ²⁶	Victoria	Córdoba	2010	6°/ 11 años
12	Melany	Buenos Aires	2010	6°/ 11 años
13	Williams	Santa Fe	2010	7°/12 años
14	Agostina	Neuquén	2010	7°/12 años
15	Daiana	Entre Ríos	2010	7°/12 años
16	Bruno	Río Negro	2010	7°/12 años

Los cambios a observar en los cuadernos

Los cambios que nos proponemos observar en los cuadernos seleccionados para el desarrollo de la investigación atañen a los siguientes ejes de análisis:

- a) La expresión de la voz propia en la producción escrita.
- b) Las prácticas de escritura en relación con las de lectura.
- c) La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura.
- d) La apreciación de los escritos en la mirada docente.

Con relación al primer eje, observaremos de qué modo se invita a que los alumnos desplieguen una voz propia en la escritura. En particular, revisaremos cuáles son las propuestas más frecuentes que dan lugar a expresión subjetiva de los estudiantes, en qué géneros se enmarcan y qué temas tratan esas producciones.

Con relación al segundo eje, atenderemos al tipo de propuestas escritas que buscan que los estudiantes den cuenta de lo leído así como a los contenidos del área implicados en las mismas.

Con relación al tercer eje, revisaremos a través de qué propuestas y contenidos del área se intenta articular la enseñanza del sistema de la lengua con la de la producción escrita.

²⁶ El cuaderno N° 11 bis fue incorporado a la muestra en tanto complemento del cuaderno N° 11, puesto que pertenece a un alumna de la misma escuela y al mismo grado, 6°, pero a otra división.

Con relación al cuarto eje, consideraremos los tipos de correcciones que encontramos en las escrituras de los estudiantes y los contenidos del área focalizados en la mirada valorativa de los maestros.

Ahora bien, esos ejes de análisis que nos servirán para indagar cambios y permanencias en la enseñanza escolar de la escritura se expresan en diversos aspectos que detallamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Ejes de análisis y aspectos a observar en los cuadernos

Ejes de análisis	Aspectos a observar
1. Expresión de la voz propia en la producción escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de propuestas: producción de autobiografías, presentaciones personales, anécdotas, recuerdos, recomendaciones de lecturas, textos de opinión sobre temas de interés público, reflexiones sobre comportamientos. • Géneros: narración, argumentación. • Temas: mundo cotidiano, mundo imaginario, temas de actualidad, lecturas hechas, valores.
2. Prácticas de escritura en relación con las de lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de propuestas: resolución de cuestionarios que interrogan la comprensión y/o promueven la reflexión; copia de definiciones del diccionario; contrastación de textos; elaboración de secuencias, esquemas conceptuales y resúmenes; reconocimiento de componentes paratextuales, estructuras y recursos. • Contenidos del área: estructura de la narración, tipos de narración, personajes, diálogo y descripción en la narración, tema y recursos del texto explicativo, ideas centrales y periféricas del texto explicativo, paratexto, léxico.
3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de propuestas: producción de textos que promueven el uso de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua; producción de oraciones que promueven el reconocimiento, la descripción o la clasificación de esos contenidos.

escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos del área: clases funcionales de palabras, acentuación, formación de palabras a través de la prefijación y sufijación, conectores, géneros discursivos.
4. Apreciación de los escritos en la mirada docente	<ul style="list-style-type: none"> • Tipos de correcciones: globales, puntuales, centradas en la valoración de los problemas, centradas en la valoración de los problemas y de los logros, con orientaciones que guían la revisión y la reescritura, centradas en los problemas de normativa, centradas en la construcción de sentidos, afectivizadas. • Contenidos del área: normativa ortográfica, léxico, construcción de sentidos en los textos.

A partir de los ejes de análisis y los aspectos a observar ligados a tales ejes hallamos en los cuadernos cambios y permanencias en la enseñanza escolar de la escritura. En el anexo 2 incluimos tres cuadros que los especifican y localizan en los cuadernos seleccionados para la muestra.

Capítulo 3. La expresión de la voz propia en la escritura escolar y sus mudanzas

Nuevos modos para la expresión de emociones y reflexiones

En los cuadernos analizados, tanto en las propuestas de enseñanza como en los escritos que las resuelven, es posible advertir ciertos cambios en la promoción de la voz propia en la producción escrita. Nos referimos a propuestas de escritura en las que se les abre a los estudiantes un espacio para la expresión de emociones y reflexiones en torno a sus experiencias y contextos culturales así como en torno a los saberes escolares. Un espacio para la configuración de una mirada personal o de cierto posicionamiento a través del escribir.

Y hablamos de cambios, mudanzas o nuevos modos que adquiere el lugar dado a la voz propia en las producciones escolares, puesto que se trata de transformaciones sobre una modalidad de la escritura que tiene antecedentes pues fue impulsada ya en nuestro país en décadas anteriores al período analizado. Tanto los discursos acerca de la producción escrita de Martha Salotti y Carolina Tobar García como los de Luis Iglesias a los que referimos en el apartado del capítulo 1 “Los estudios de la enseñanza escolar de la producción escrita”, propiciaron desde su inscripción en los postulados de la Escuela Nueva que los niños cultivaran su “expresión”, abordando asuntos de la vida cotidiana y abandonando los tradicionales temas abstractos de la escritura escolar, alejados de su interés y comprensión (Alvarado, 2001).

Los cambios que advertimos en los cuadernos analizados pueden leerse en diálogo con las maneras en que fueron procesadas por los docentes las innovaciones de las reformas curriculares de 1993 y de 2006, los documentos que las tradujeron o glosaron²⁷ y los libros de texto que ofrecían propuestas de escritura para llevar al aula. Las innovaciones curriculares a las que referimos se inscriben por un lado en los discursos de las políticas educativas de distintos países de la comunidad internacional que a partir de la segunda posguerra y hacia fines del siglo XX enfatizan la importancia del desarrollo individual, impulsando currículos

²⁷ En Cuadernos para el aula 6 (2007, pág. 27), un material producido en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, que incluye propuestas de enseñanza desarrolladas en torno a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios formulados a partir de la reforma de 2006, se explicita a los docentes -a quienes se destina la publicación- la relación entre escritura y configuración de la subjetividad: *En cuanto a la escritura individual, sabemos que para los chicos la posibilidad de contar sus propias historias o de expresar sus puntos de vista en situaciones de escritura personal constituye un verdadero desafío, que supone que cada uno “luche por encontrar su voz propia”;* y esa es, sin duda, una cuestión nada menor en los procesos de conformación de la subjetividad.

atentos a las elecciones e intereses de los estudiantes en los que la realidad enseñada no se propone como una tradición recibida sino como un conjunto de materiales sobre el que los alumnos han de configurar una interpretación propia (Meyer, 2008). Y, por otro lado, tales innovaciones se inscriben en los discursos sobre la infancia y sobre los niños en tanto sujetos que se han ido conformando en la escena educativa entre el fin del siglo pasado y el comienzo del siglo XXI. En este período perviven las ideas de diversas corrientes psicológicas y de la psicología genética así como de corrientes pedagógicas antiautoritarias y de autogestión que comenzaron a difundirse a partir de las décadas de 1960 y 1970 y que han contribuido a la configuración de un imaginario sobre la educación infantil que por cierto ha permeado la constitución de los niños como sujetos (Carli, 1999).

Los cambios encontrados que se inscriben en estos discursos y se relacionan con la modalidad de la escritura escolar que busca darle un lugar central a la expresión de la voz personal son tres: la formulación de la opinión sobre grandes tópicos o sobre problemas de actualidad, la expresión del gusto por las lecturas y la invención de historias a partir de la experimentación creativa con el lenguaje. A continuación, y tal como lo haremos en los siguientes capítulos, desarrollaremos cada uno de los cambios incluyendo para su análisis ejemplos tomados de los cuadernos que conforman la muestra.

Formulación de la opinión sobre temas o problemas de actualidad

El primero de ellos, la formulación de la opinión sobre temas o problemas de actualidad, se enlaza con el ingreso de algunos géneros discursivos alternativos en las prácticas escolares de escritura²⁸, los géneros argumentativos. La alternancia se comprende si pensamos que la descripción, la carta, el relato (este último ha sido y sigue siendo la clase de texto predominante en las propuestas escolares de escritura) y la “composición” fueron históricamente los géneros predilectos para la escritura escolar en el nivel primario (Alvarado,

²⁸ Aludimos a variedades de géneros discursivos, concepto desarrollado por M. Bajtín para referir a los tipos de enunciados relativamente estables correspondientes a las distintas esferas de la actividad humana que suponen un contenido temático, un estilo y una estructura o composición. Ejemplifica Bajtín tal variedad cuando sostiene que *...debemos incluir en los géneros discursivos tanto las breves réplicas de un diálogo cotidiano (tomando en cuenta el hecho de que es muy grande la diversidad de los tipos del diálogo cotidiano según el tema, situación, número de participantes, etc.) como un relato (relación) cotidiano, tanto una carta (en sus diferentes formas) como una orden militar, breve y estandarizada; asimismo, allí entrarían un decreto extenso y detallado, el repertorio bastante variado de los oficios burocráticos (formulados generalmente de acuerdo con un estándar), todo un universo de declaraciones públicas (en un sentido amplio: las sociales, las políticas); pero además tendremos que incluir las múltiples manifestaciones científicas, así como todos los géneros literarios (desde un dicho hasta una novela en varios tomos)*. Bajtín, M. (1998, pág. 5) “El problema de los géneros discursivos”, en Bajtín, M. *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI Editores.

2001). Géneros escolares que comienzan a ampliarse cuando los discursos prescriptivos de 1993 inspiran, a través de la interpretación o traducción que hacen de ellos los libros de texto, la práctica de otras variedades genéricas clasificadas como instrumentales (listados, cuadros, esquelas, telegramas, instrucciones, agenda, cuestionario, notas) y creativas (crónica, narración, viñeta, diálogo en la narración, descripción literaria, carta familiar, romances breves, jitanjáfora, revista de grado/escuela)²⁹. Por otra parte, los materiales publicados con la intención de orientar a los docentes respecto de la novedad curricular para el nivel promueven y distinguen estas estructuras de los textos a trabajar desde propuestas de lectura y escritura en las aulas: narrativa, argumentativa, descriptiva, conversacional e instruccional³⁰.

En efecto, los libros de texto del área de Lengua del período analizado, fuente de consulta de los maestros para la preparación de sus clases y, por tanto, materiales curriculares que integran los saberes docentes organizan el desarrollo de los contenidos y las propuestas de actividades atendiendo a esas variedades genéricas y estructuras.

Si bien en esa organización siguen teniendo relevancia los géneros literarios por la histórica asociación de la enseñanza de la lengua a la literatura (esto es, la enseñanza de la lengua a partir de cuentos, poesías y textos teatrales), comienzan a tener espacio en los manuales los capítulos que abordan los textos explicativos, instruccionales y argumentativos con una oferta específica de propuestas de lectura y escritura³¹.

Desde una perspectiva disciplinar, justifica la ampliación de los géneros y estructuras a producir en la escuela la idea de responder con escritos a situaciones comunicativas reales. Una idea correspondiente al viraje³² que se intenta dar a partir de la reforma de la década de 1990 y que, entre otros aspectos, busca sortear “lo escolar” o artificioso de la escritura en la escuela para promover una práctica relacionada con diversas situaciones de comunicación. En

²⁹ En “Contenidos conceptuales” correspondientes al bloque “Lengua escrita” para segundo ciclo de la EGB del área de Lengua. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>. Consultado de 21 de agosto de 2014.

³⁰ *Materiales de apoyo para la capacitación docente. EGB 2*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, setiembre de 1997.

³¹ Cf. índices de dos manuales incluidos en el anexo 3, páginas XV a XVII.

³² La profesora e investigadora Marta Marín, autora de numerosos libros del área de Lengua para estudiantes y docentes correspondientes al período analizado, refiere en un material destinado a docentes a “una revolución copernicana” cuando alude al cambio de concepción de la lengua y de su enseñanza que está ingresando en las aulas: el pasaje de la oración al texto en tanto unidad comunicativa y la idea de que la comunicación verbal humana se produce a través de textos o discursos dentro de situaciones cambiantes. La adhesión a la “letra” del viraje al que referimos puede observarse en los cuadernos de 1998 (en todos los casos se incluye como contenido-punto de partida para el aprendizaje de la lengua el esquema que representa el circuito de la comunicación) mientras que en los de 2010, probablemente interrogada o cuestionada su “utilidad”, ese contenido sólo aparece en unos pocos casos (Marín, 1997).

efecto, el giro alude al pasaje del enfoque estructuralista al enfoque comunicacional, ya que mientras al enfoque estructuralista *correspondía la creencia de que un fuerte aprendizaje gramatical y algunas lecturas escolares obligatorias producirían una cierta habilidad de escritura en los alumnos, mediante una suerte de transferencia directa*, al enfoque comunicacional corresponde la idea de que la escritura, como la lectura, es un acto real de comunicación que supone el desarrollo de unas habilidades para producir textos y discursos adecuados y eficaces, que configuran la competencia comunicativa (Marín, 1997: 7).

En este contexto es que han de comprenderse las nuevas posibilidades para el escribir en la escuela como las que abre el planteo de una posición personal a través de la producción de un texto argumentativo. Una clase de texto que, por otra parte, y atendiendo a que las dos reformas a las que aludimos se desarrollan en un período de afianzamiento institucional democrático para la Argentina posterior al período dictatorial que finalizó en 1983, da lugar en las producciones escolares a la concepción político-ideológica de democracia que supone ofertar en la escuela un lugar al ejercicio de la palabra y de la expresión de la opinión de los niños en un marco de ciudadanía democrática³³.

Es probable entonces que, ligada a los cambios curriculares que impulsaron la exploración de la variedad genérica desde el enfoque comunicativo propuesta en los documentos curriculares del período analizado³⁴, (y en ese marco, la especificación de los propósitos de los géneros

³³ En el documento CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES PARA LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA/ LENGUA (1995, pág. 25) publicado por el Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal de Cultura y Educación se sostiene: *También existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Si bien todas las personas hablan una lengua por estar inmersas en una sociedad hablante, no todas tienen el mismo grado de dominio de vocablos, estructuras y estrategias para comunicarse eficazmente en distintas situaciones y con distintos interlocutores, mediante la adecuada selección entre las múltiples posibilidades que el sistema ofrece. Estas diferencias en cuanto al dominio lingüístico, en cuanto a la competencia comunicativa y en cuanto al uso estratégico del lenguaje, frecuentemente se relacionan con necesidades de una mayor democratización social y cultural. La figura del analfabeto en una sociedad letrada y la del ser humano que no es dueño de su propia palabra constituyen un extremo de marginación social. Le corresponde a la escuela brindar igualdad de posibilidades para que el ciudadano y la ciudadana logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones del mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de circulación y producción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable.* En <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>. Consultado del 21 de agosto de 2014.

³⁴ Entre los contenidos actitudinales relativos a la producción de textos orales o escritos, incluidos en los Contenidos Básicos Comunes de la reforma curricular para el área de Lengua en la década de 1990, se enuncian la *seguridad en la defensa de sus argumentos y flexibilidad para modificarlos y la posición crítica frente a los medios de comunicación*. En *Contenidos básicos comunes de Lengua para la Educación general Básica*, en el bloque 7: “Actitudes generales relacionadas con la comprensión y producción de textos orales y escritos”. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>. Consultado del 21 de agosto de 2014. Por otra parte, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, surgidos de la reforma de 2006, promovieron tanto *La valoración de las posibilidades de la lengua oral y escrita para expresar y compartir ideas, puntos de vista propios, conocimientos, sentimientos, emociones como la producción escrita de textos referidos a temas*

argumentativos para promover el ejercicio de la participación ciudadana), haya entrado en las aulas esta invitación a los alumnos a opinar por escrito, a construir una posición personal, a justificarla, a configurar una voz propia en la producción escrita. En todas sus variantes posibles, se trata de unas propuestas de escritura que buscan situar a los estudiantes como sujetos. Esto es, *capaces de pensamiento, acción y palabra* (Frigerio y Lambruschini, 2002: 28).

Las páginas que escogimos de los cuadernos de Agustina y Victoria ejemplifican la inclusión de la argumentación en las propuestas escolares de enseñanza de la escritura así como los sentidos dados a esas propuestas: la de ensayar la escritura de la propia voz y de configurar una posición personal frente al mundo de saberes ofrecido, en algunos casos constituido por tópicos universales y, en otros, por temas de actualidad.

El cuaderno de Agustina (cuaderno 14, 7º grado, Neuquén, 2010), además de registrar las explicaciones de la maestra sobre los textos argumentativos y sus diferencias con otros tipos textuales a partir de los propósitos comunicativos y los géneros discursivos abarcados, incluye un escrito del poeta chileno Pablo Neruda sobre las palabras y el idioma español que funciona como motivación para una producción que da lugar al enunciado de la opinión personal de la estudiante sobre el asunto. En la producción de ese texto puede leerse la concepción político-ideológica de democracia que relaciona el dominio de la palabra con el ejercicio de la participación a la que aludimos más arriba, en tanto se alude al uso del lenguaje en su potencialidad expresiva y a la libertad que ello implica.

específicos del área, del mundo de la cultura y de la vida ciudadana, experiencias personales, entre otras posibilidades. En Núcleos de aprendizaje prioritarios. Tercer ciclo EGB nivel medio para el área de Lengua. Disponible en <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD11/contenidos/nap-4/pag3/index.html>. Consultado del 21 de agosto de 2014.

<u>3</u> <u>Genere argumentativo</u> } Por ej CARTAS ABIERTAS ARGUMENTAR: DEFENDER SUS OPINIONES.	<u>3</u> <u>Lirico</u> POR EJEMPLO: POESÍAS ROMAS. COPLAS.
<u>3</u> <u>Genere expositivo</u> } por ejemplo BRINDAN INFORMACIÓN DE MANERA SENCILLA Y CLARA.	<u>3</u> <u>Dramáticos:</u> POR EJE. OBRAS DE TEND MONÓLOGOS. PARODIA.
En mi opinión, creo que el aspecto más grande de nues tro idioma es el poder expre sivo de las palabras; la libertad expresiva, la variación de ideas.	

Cuaderno 14: 7º grado, Neuquén, 2010.

En el de Victoria (cuaderno 11 bis, 6º grado, Córdoba, 2010), luego de unas explicaciones copiadas sobre el género argumentativo “carta de lectores” (género de la prensa escrita que otorga un lugar específico a la opinión de los lectores sobre las noticias publicadas en el medio), se le solicita:

Busca 3 o 4 titulares. Elige el que más te gusta e imagina cuál será el contenido de la noticia. Escribe una carta de lectores para manifestar tu opinión, acuerdo o desacuerdo, sobre el hecho que anuncia el titular.

El texto de la alumna, que figura en dos versiones (la segunda con correcciones de la maestra), expresa la posición frente a un tema de actualidad, la entrega de computadoras a jubilados por parte de un organismo estatal, en el formato del género discursivo enseñado, dando cuenta como en el caso de la producción de Agostina del entrenamiento en la participación ciudadana que se propone desde la escritura en la escuela.

ANSES entregó computadoras al Centro de Jubilados

+ Presentan una nueva forrajera

V-yo elegi "Anses entregó computadoras al centro de jubilados"

C= Señor Director=

Me dirijo a usted para felicitarlo por el titular que se publicó hace unos días de que el ANSES le entregó a los jubilados computadoras ya que a ellos le deben aver venido bien ya que no deben aver sabido nada de computación.
Muchas gracias por leerla.

Mina Victoria

Señor Director=

Me dirijo a usted para felicitar a ANSES por el titular "Anses entregó computadoras al centro de jubilados" ya que los abran carro bien, para aprender un poco del tema y ayudar a que se adapten a las grandes tecnologías de hoy.
Me despido muy contenta.

Victoria.

Cuaderno 11 bis: 6° grado, Córdoba, 2010.

Expresión del gusto por las lecturas

El segundo cambio encontrado en las páginas de los cuadernos y vinculado con el lugar otorgado a la voz propia en las producciones escolares, la expresión del gusto por las lecturas, dialoga como el primero con las nuevas configuraciones de un imaginario sobre la educación infantil. Esto es, con el modo en que fueron procesadas por los docentes algunas

prescripciones de las dos reformas curriculares correspondientes al período de los cuadernos analizados³⁵ y con las propuestas de los libros de texto.

La expresión relativa a la formación del gusto por lo leído es una de las manifestaciones presentes en los cuadernos que buscan dar lugar a una perspectiva personal y registrar por escrito la construcción de la trayectoria escolar del alumno en tanto lector. A diferencia del cambio anterior que involucraba la apropiación de las estructuras y los recursos de los géneros argumentativos, en este caso se trata de unas escrituras que, desligadas de ese marco formal, ponen en juego la espontaneidad en la expresión escrita del gusto por lo leído. Escrituras espontáneas que, a la vez que apuntan a dar cuenta de lo comprendido del hilo argumental (tal como lo analizaremos en el capítulo 4), manifiestan impresiones, sensaciones o experiencias personales a partir de una lectura o bien son producto de la invención enlazada con lo leído.

Las páginas de los cuadernos de Ignacio y de Melany ilustran este segundo cambio: en el primer caso se trata de la expresión que justifica ese gusto en una sección del cuaderno destinada a sistematizar datos de las lecturas (título, autor, editorial, etc.) junto con observaciones personales sobre las mismas; en el segundo, de la pregunta por el gusto sobre lo leído como “señuelo” para la invitación a una producción a partir de la lectura.

El cuaderno de Ignacio (cuaderno 11, 6° grado, Córdoba, 2010) incluye una sección encabezada con una carátula titulada “Registro individual de lectura” y con un cuadro que ha completado indicando los títulos, los autores y las fechas de inicio y finalización de las lecturas literarias hechas a lo largo del año así como su valoración genérica (muy bueno, muy lindo, espectacular). La sección comprende fichas impresas para completar con datos y comentarios. Una de ellas le da lugar a la expresión de la opinión que como lector va construyendo el alumno de una lectura a otra; en este caso la trama del texto leído es el foco de interés.

³⁵ Entre las expectativas de logro para el nivel enunciadas en los *Contenidos Básicos Comunes* de la reforma curricular de 1993 (1995, p. 37) y en relación específica con la lectura literaria en la escuela se encuentra: *Ser lectores asiduos de textos literarios completos y complejos, pertenecientes a distintos géneros; y conformar un gusto estético a partir de criterios de selección personales*. El núcleo de aprendizaje prioritario (NAP) incluido en el eje “Literatura”, del *Cuaderno para el aula* (2007, p. 150) publicado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología dice: *La lectura (comprensión y disfrute) de obras literarias de tradición oral (relatos, cuentos, fábulas, leyendas, romances, coplas, rondas, entre otras) y de obras literarias de autor (novelas, cuentos, relatos, poesías, canciones, obras de teatro, de títeres, entre otras) para descubrir y explorar –con la colaboración del docente– el mundo creado y recursos del discurso literario, realizar interpretaciones personales teniendo en cuenta los indicios que da el texto y las características del género al que pertenece la obra, expresar las emociones, construir significados con otros lectores (sus pares, el docente, otros adultos); formarse como lector de literatura.*

Título de la obra	El Tesoro subterráneo	
Autor	Mauricio Méndez	
Editorial	L m	
Ilustrador	Ana Luisa Itoh	
Día inicio lectura:	28_05_10	Día finalización: 03_06_10
Comentarios, observaciones.	Esta espectacular este libro porque se trata de tres chicos y un viejo que buscaban un gran tesoro. del cual iban a repartirse entre ellos lo que encontraran.	

Cuaderno 11: 6° grado, Córdoba, 2010.

Desde otra propuesta aunque con el mismo propósito, el cuaderno de Melany (cuaderno 12, 6° grado, Buenos Aires, 2010) incluye una pregunta por el gusto lector con relación al final de un cuento junto con una consigna habitual en la escuela, la solicitud de cambiar ese final por otro que ha de inventarse.

e. Si me gusta el final de la historia.

F. Los flamencos fueron con la lechuza y se dieron cuenta de que las medias eran picas de víboras entonces fueron con la policía a las víboras y ellas se mordieron y violentamente la desplumaron pensando que la habían matado pero no, ahora a la lechuza se la conoce por la desplumada y cuando se la muestra a las víboras ellas se ponen rojas de bronca.

Fine

Cuaderno 12: 6° grado, Buenos Aires, 2010.

El desarrollo del gusto lector en los cuadernos apunta de este modo a registrar por escrito las emociones y opiniones que provocan los textos a la vez que ofrecer espacios de reescritura de lo leído en el intento de insertar cada nueva lectura, tal como lo desarrollaremos en el capítulo 4, en la trama de las experiencias de los niños como lectores y en su acervo de saberes.

Invención de historias a partir de la experimentación con el lenguaje

El tercer cambio vinculado con el lugar que comienza a ocupar la expresión de una voz propia en las producciones escolares, la invención de historias a partir de la experimentación creativa con el lenguaje, aparece en los cuadernos asociado a propuestas ofrecidas desde la modalidad del “taller de escritura”³⁶. Se trata, tal como lo adelantamos en el apartado “Los estudios de la enseñanza escolar de la escritura” del capítulo 1, de una modalidad de enseñanza de la escritura que ingresó a las aulas argentinas en la década de 1980³⁷, en ocasiones integrándose al dictado de la asignatura lengua y la mayoría de las veces como espacio extracurricular, complementario. Luego, en la década de 1990, los libros de texto la incorporan en secciones o apartados denominados “taller de escritura” o “taller de producción”, haciéndose eco de propuestas³⁸ que encontramos en los cuadernos.

Por cierto, era una forma de enseñanza poco compatible con la cultura escolar. La modalidad ofrecía dos obstáculos a la dinámica vigente en la escuela hasta la década de 1980 para la enseñanza de la producción escrita: suponía una nueva circulación de los escritos en tanto los escritos no se destinaban al maestro como único lector sino a la comunidad de lectores conformada por los compañeros y el maestro, a la vez que abría un espacio en el que la escritura no era motivo de corrección ni calificación sino de propuestas de modificaciones a los textos para lograr mejores versiones. Por otra parte, la modalidad del taller de escritura se diferenciaba de la pedagogía vigente en las aulas hasta el período focalizado en los cuadernos

³⁶ Se trata de un movimiento que encontró fuentes teóricas en algunas experiencias ligadas a la creación literaria y en reflexiones producidas por corrientes post-estructuralistas y que, comenzando a instalarse en nuestro país a fines de la década de 1970, fue adquiriendo mayor presencia en las propuestas editoriales y en las prácticas de enseñanza a partir de los años ochenta. En Brito (dir.) (2010) *Lectura, escritura y educación*, 135.

³⁷ De acuerdo con la indagación de Maite Alvarado sobre los enfoques de enseñanza de la escritura que arribaron a la escuela argentina, en la década de 1980 aparecieron publicaciones destinadas a promover la modalidad del taller de escritura en la escuela. La primera, *El taller de escritura* de Gloria Pampillo, publicada por Plus Ultra en 1982 y destinada a los maestros de nivel primario, marcó un hito en tanto tuvo una acogida entusiasta entre quienes llevaron la propuesta a las aulas. Impulsaba la generación de un espacio para la producción literaria en la escuela a través de un sistema de trabajo distribuido en cinco momentos: la formulación de una consigna lúdica, la escritura, la lectura de lo producido, el comentario y la evaluación del trabajo (Alvarado, 2001).

³⁸ Cf. aportes de los talleres de escritura en páginas de libros escolares incluidos en el anexo 3, página X.

centralmente por la promoción del carácter lúdico del escribir, que convocaba una escritura más “personal” por la puesta en juego de los procesos de escritura, oponiéndose de este modo a la concepción de escritura como producto. En efecto, lo habitual en la escuela, para la dinámica de trabajo asentada en el período anterior al analizado, era que el maestro encargara un escrito y que luego lo corrigiera, así como no era habitual que el maestro interviniera o acompañara los sucesivos procesos de producción.

Además de la puesta en juego de los procesos de producción, la modalidad del taller de escritura convocaba la exploración de la propia voz a través de la experimentación, el juego con el lenguaje y el desarrollo de la creatividad o la invención. La estimulación de la creatividad en este marco no aludía a la concepción romántica del escribir³⁹ que ha impregnado (según la cual el que crea o escribe lo hace por inspiración de una musa inspiradora que “dicta” el texto y, por tanto, está ausente la idea de trabajo en la escritura así como la de la posibilidad de aprender a escribir a partir de la práctica sostenida) sino a la idea de creación/invención asociada al trabajo productivo que la escritura supone y a la capacidad de generar a partir de la resolución de las consignas una nueva mirada, no convencional, sobre el mundo desde el escribir⁴⁰.

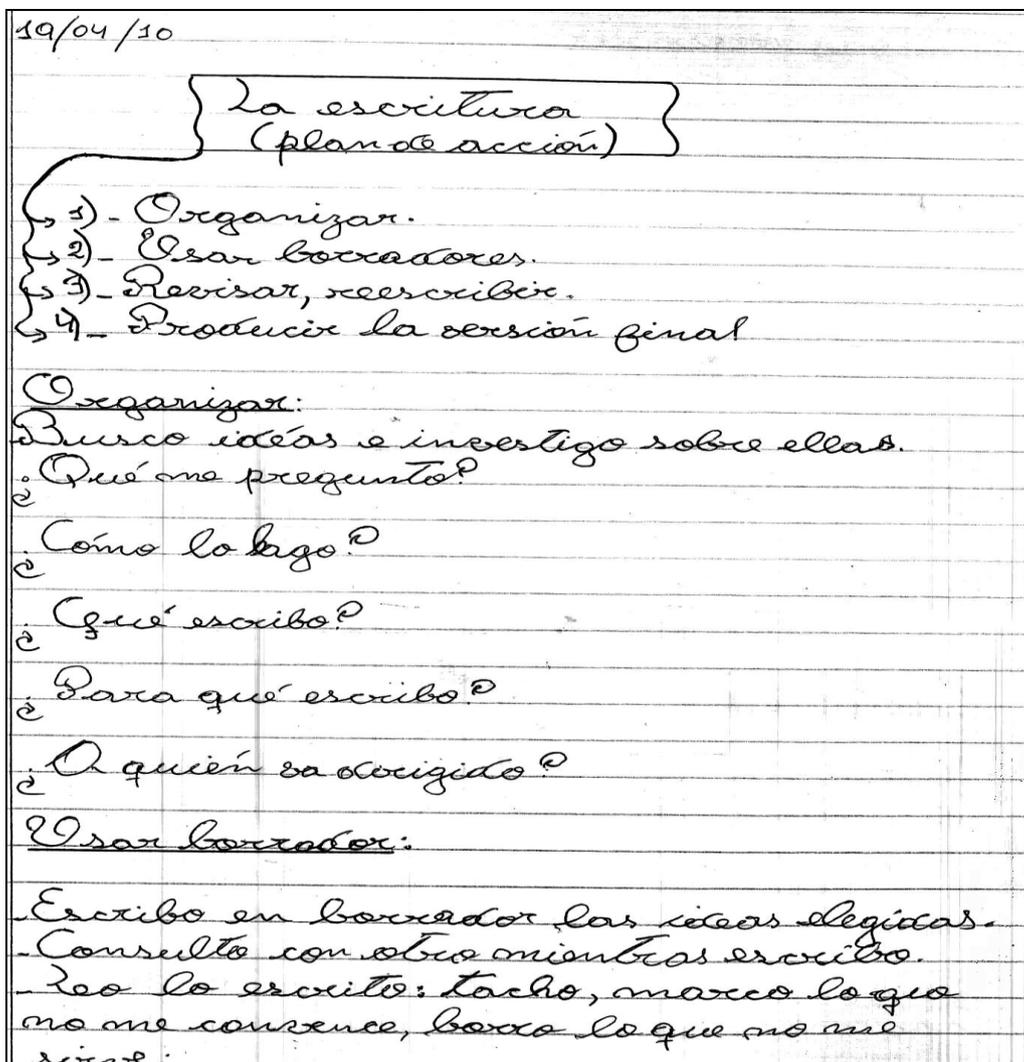
Pese al recortado impacto que tuvo esta modalidad de enseñanza en la escuela, *la experiencia dejó algunas huellas* (Alvarado, 2013: 69). Lo que recogen los cuadernos de la pedagogía del taller de escritura son los títulos que encabezan las consignas (frases como “taller de escritura”, “taller de producción” y “propuesta de escritura creativa”) y las consignas que, centralmente, pautan la producción de planes, borradores y reescrituras en tanto etapas sucesivas de un proceso y, por otro lado, ensayan sortear la mera propuesta temática o referencial (el barrio, lo sucedido en las vacaciones, el cuidado del ambiente, entre otros) intentando desde el enunciado de una serie de restricciones invitar a la invención, a la escritura creativa.

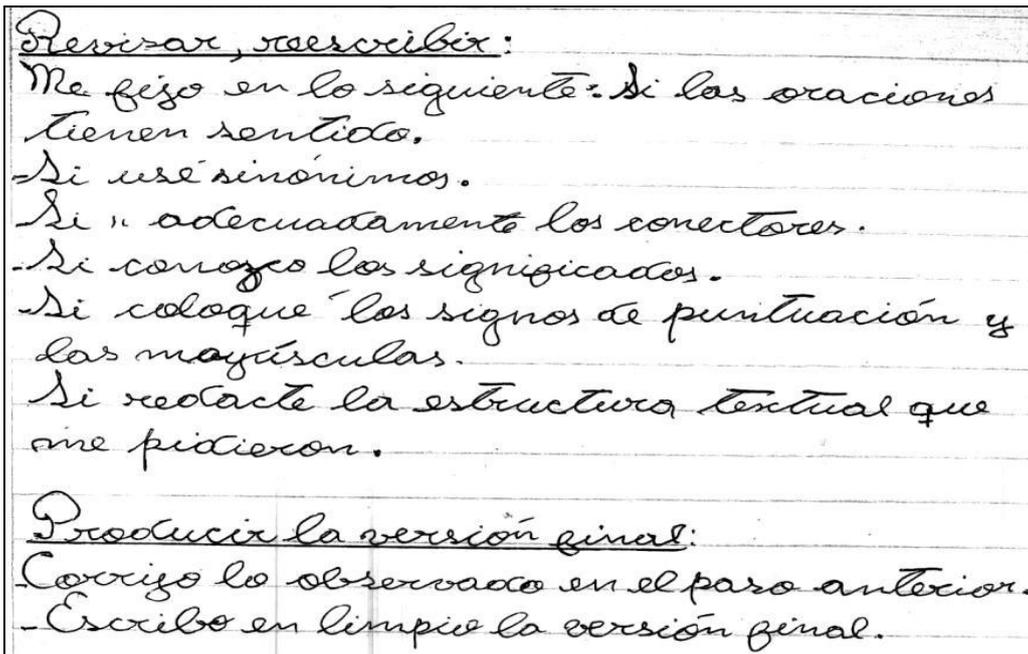
El cuaderno que elegimos para ilustrar este tercer cambio por un lado focaliza un nuevo modo de entender la producción escrita en la escuela, en tanto conceptualiza los procesos que se

³⁹ *No se enseña a escribir –no se realiza un aprendizaje de la escritura– sin una cierta concepción de la literatura. En la escuela parece hallarse aún vigente una concepción de la literatura de matriz romántica: la literatura es la creación de un sujeto dotado de un talento innato que periódicamente la inspiración reaviva* (Alvarado, 2013:93).

⁴⁰ Las consignas, cuya formulación es clave en un taller de escritura, ciñen las opciones pautando las operaciones a realizar, fijando unas características para el texto y guiando tanto la escritura como la lectura de las producciones (Alvarado, 2001).

ponen en juego en la práctica de la escritura (plan, puesta en texto, revisión y reescritura, versión final), y por otro, muestra algunos de esos procesos en la producción de un relato (el plan del texto y su versión final) que apunta al desarrollo de la invención a partir de ciertas restricciones. Estas restricciones son las que propone el alumno al completar el plan de un texto narrativo a producir: quiénes serán los personajes de la historia, en qué marco se desarrollará la misma y qué recursos lo ayudarán a desplegarla. Así en el cuaderno de Williams (cuaderno 13, 7º grado, Santa Fe, 2010) encontramos en primer lugar una extensa explicación copiada por el alumno sobre la nueva concepción de escritura que se está incorporando en las aulas.





Cuaderno 13: 7° grado, Santa Fe, 2010.

A continuación de la explicación de la nueva concepción del escribir figura esta propuesta que intenta desplegarla: comprende el plan de un relato completado por el alumno y una versión final del mismo que resuelve el problema de combinar las restricciones planteadas por la consigna.

20/08/50 - Universidad Veracruzana

Taller de producción escrita

Actividades:

- 1) Planificar la escritura de un texto narrativo.
- 2) Escribir el inicio del texto, teniendo en cuenta la planificación (ampliar con descripciones, observaciones, metáforas, etc).

1.

Tipo de texto: Cuento.

Personajes: Ridik, criaturas, humanos.

Marco (lugar): Mundo lejano en otra galaxia.

Tiempo: pretérito (pasado).

Conectores: Érase una vez...

"EL FIN DEL MUNDO"

Érase una vez un mundo lejano, llamado Megatión, muy distinta al que conocemos. Llena de tecnología millones de veces más avanzada a la que encontraremos en nuestro planeta.

- Era un planeta en el que no existía el conflicto entre los seres que lo habitaban. Con criaturas místicas e inexplicables para el mundo real, con cuerpos robóticos, fuertes y cubiertos de un metal que a los humanos les tardaría 100.000 años en descubrir.

- Estaba gobernado por un Rey, al que alababan por liberarlos de todo mal, llamado Driak el demoleador.

- Un día, los humanos del planeta Tierra, lanzaron una sonda espacial con destino a una galaxia por descubrir. Por los malos cálculos de científicos, la sonda se salió de curso y se estrelló en el planeta Megatión. El Rey, se sentía muy furioso, ordenó a sus criaturas que investigen de qué se trataba el golpe que ocasionó la destrucción en el planeta, que mandara naves espaciales a atacar la Tierra.

- Al día siguiente las naves llegaron a la Tierra y bombardearon hasta que expliquen por qué ocasionaron el conflicto.

- Los humanos respondieron diciendo que fue una falla y que no tenían intención alguna de ocasionar problemas.

- Driak y sus seguidores perdonaron a los humanos, se unieron a ellos y gobernaron varias galaxias juntos.

¡ Te felicito por tu trabajo!

Cuaderno 13: 7º grado, Santa Fe, 2010.

Lugares comunes del despliegue de la propia voz en la escritura

Estos tres cambios que describimos y que revelan las transformaciones o los nuevos modos que adquiere el lugar dado a la voz propia en las producciones escolares incluidas en los cuadernos, la formulación de la opinión sobre grandes tópicos o sobre problemas de actualidad en textos argumentativos, la expresión espontánea del gusto por las lecturas hechas y la invención de historias a partir de la experimentación creativa con el lenguaje, se entranan con otras prácticas de la escritura que describiremos como las permanencias o los “lugares

comunes” escolares del despliegue de la propia voz: el relato de experiencias o eventos sociales convocantes, la presentación personal, la descripción de sitios familiares y la enumeración de buenos comportamientos.

De acuerdo con las investigaciones que indagan las escrituras escolares referidas a las experiencias de los alumnos o a los saberes sobre sus contextos específicos incluidas en los cuadernos de clase (Brigitte Dancel, 2001; Anne-Marie Chartier, 2009; y Marie-France Bishop, 2010), hay asuntos o tópicos que constituyen un repertorio esperable en tanto por un lado resultan apropiados para lo que ha de expresarse en la escuela y, por otro, dan cuenta de un mundo de saberes que impregna el cotidiano de los alumnos. Se trata de asuntos cercanos para los alumnos que aspiran a poner en juego a través de la escritura cierta mirada personal (Describí tu casa, tu o tu provincia, Escribí las cosas que has hecho durante las vacaciones). Con todo, el “yo” de esos escritos, según estas investigaciones, suele devenir en un procedimiento retórico de las plumas noveles: no dan cuenta de una expresión personal sino que responden más bien a un recurso puesto en relación con un reservorio de saberes de experiencia –tener algo que decir– y con un modo de comunicar los saberes en el marco de la escuela –ya sea el relato de unos acontecimientos históricos o la visita a una exposición– (Chartier, A.-M, 2009). Es en ese sentido que Anne-Marie Chartier caracteriza las escrituras escolares como “escritos-semipúblicos”, en tanto evitan merodear cuestiones sensibles para las familias de los alumnos y pueden dar lugar a temas y opiniones sobre los mismos que no condicen con la neutralidad de la institución escolar (Chartier, A-M, 2007).

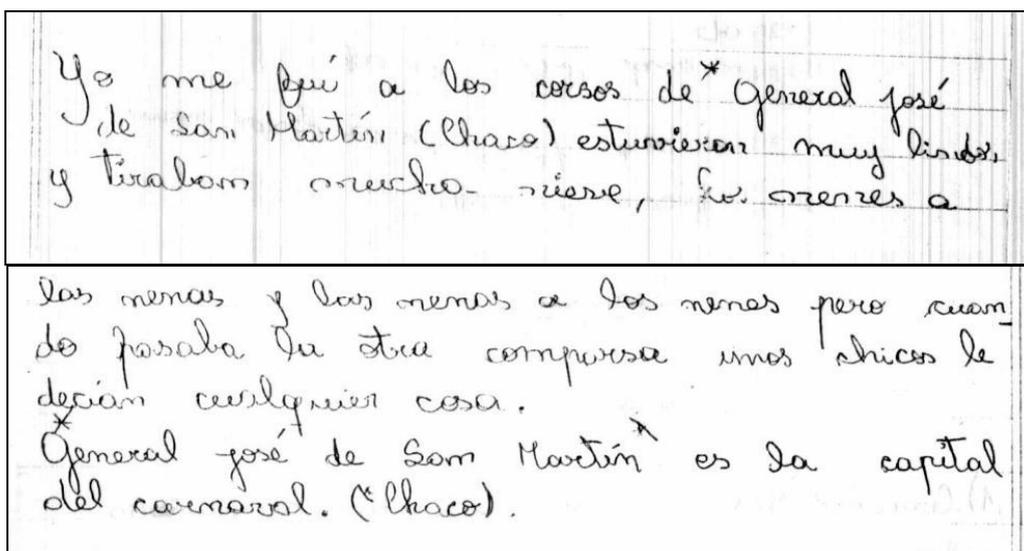
En los cuadernos analizados, estas permanencias o espacios para la voz semi-pública en la escritura de los alumnos se sostienen, por un lado, en propuestas de enseñanza ancladas en las experiencias y contextos de los mismos, esto es, en situaciones enmarcadas en una proximidad temporal y/o espacial (el relato de las vacaciones, la presentación personal o narración biográfica, la descripción de la casa, la narración de un suceso convocante de actualidad como el mundial de fútbol) y, por otro, en propuestas de escritura que buscan la apropiación de cierta moral por parte de los alumnos (el buen comportamiento del estudiante, el cuidado de la salud y del medioambiente, las precauciones en la creación del vínculo con las tecnologías de la información y la comunicación).

Ilustra la primera variable de la expresión personal de los alumnos anclada en experiencias y contextos del mundo de saberes que impregna el cotidiano de los alumnos el cuaderno de Romina (cuaderno 1, 6° grado, Formosa, 1998). Este se inicia con una propuesta de escritura

referida a la participación en los corsos del carnaval, fiesta próxima al inicio de las clases, en la localidad de una provincia vecina a la alumna, Formosa. El juego con nieve entre los niños y las palabras inadecuadas de algunos en el desfile de las comparsas (unos chicos le decían cualquier cosa) son motivo de su breve relato.

1) Cuento y/o cuento a mis compañeros sobre los corsos.

2) Escribo mis experiencias.



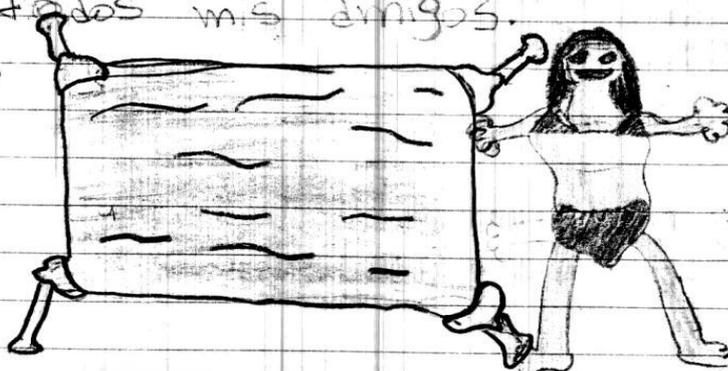
Cuaderno 1: 6° grado, Formosa, 1998.

Del mismo modo que la narración de esta experiencia previa al inicio del período escolar apela al relato de un recuerdo cercano, el relato sobre las vacaciones, siempre “apropiado” para ser narrado en el contexto escolar, se presenta en otros cuadernos con tal intención. El de Melany (cuaderno 12, 6° grado, Buenos Aires, 2010) enumera paseos familiares y describe sentimientos respecto del comienzo de las clases, en respuesta a esta consigna:

Escribir en un texto de no más de diez renglones todas aquellas cosas que hiciste durante las vacaciones. Dibujar.

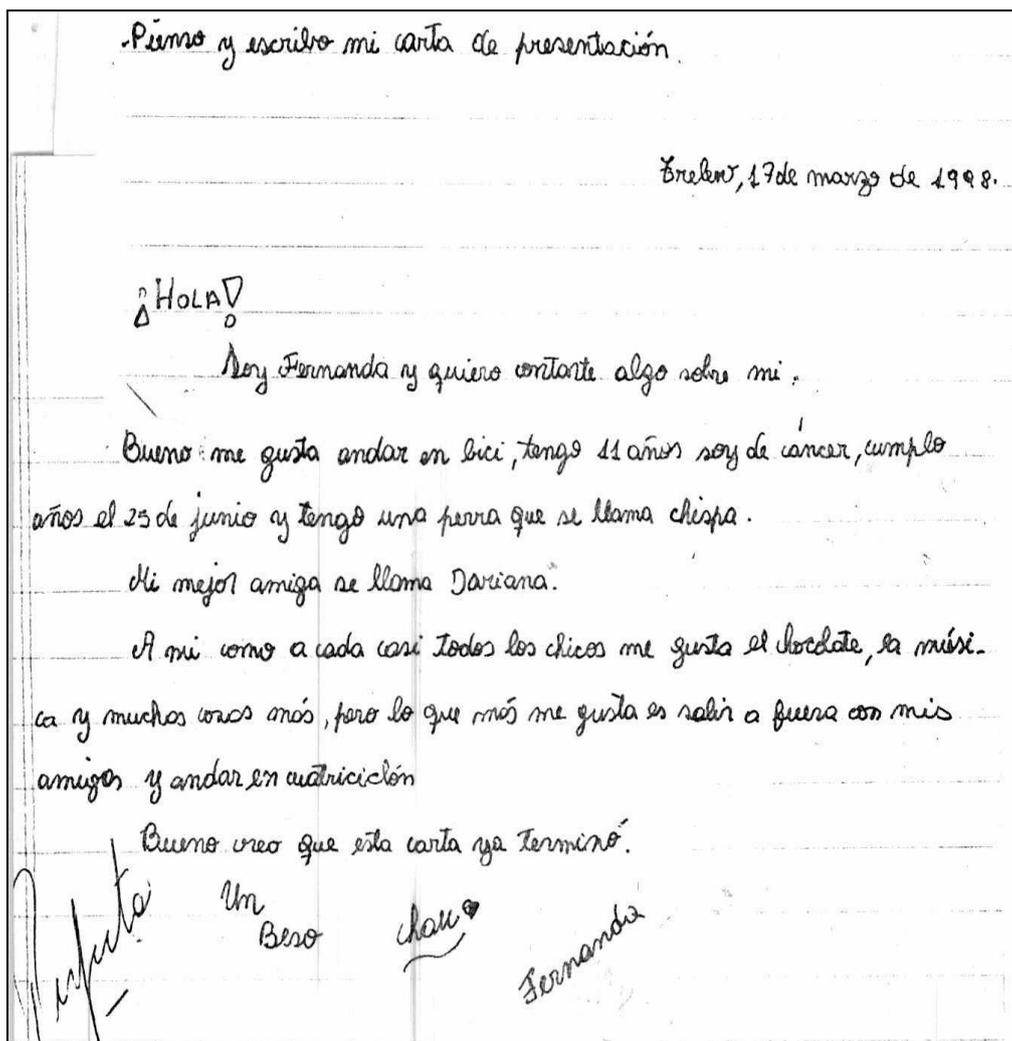
Lo que hice en vacaciones

Mis vacaciones estuvieron re lindas fui a la casa de mi abuela, fui al Parque Perito y los días de calor la pase en la Pileta disfrute todas mis vacaciones con mi familia y ansiosa por empezar las clases y conser a mi Maestra que me a dormir a la casa de mi abuela y la pase re bien. Después empete a comprar los utiles para el colegio y cada dia me desesperaba mas por empezar las clases y estar con todos mis amigos.



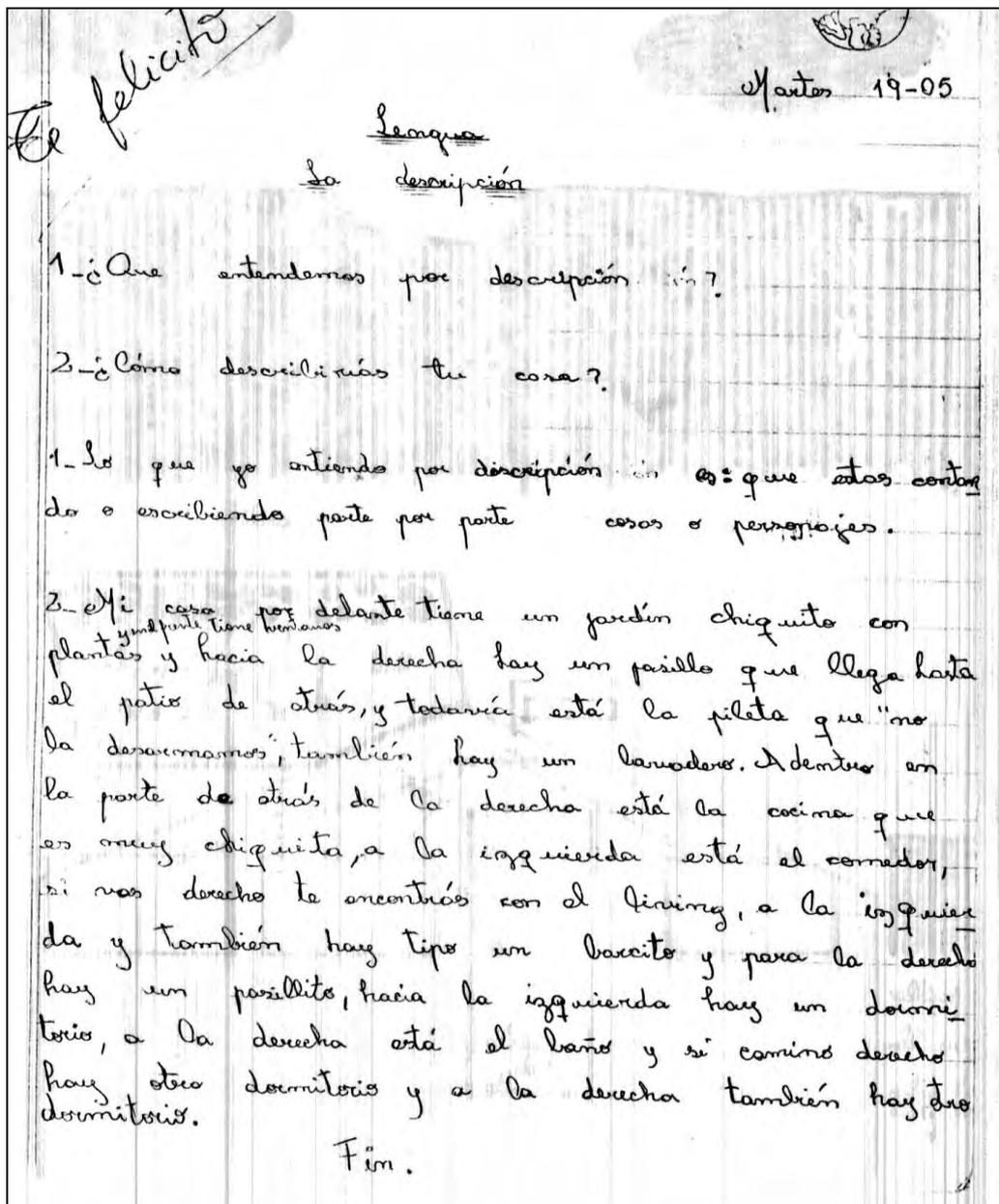
Cuaderno 12: 6° grado, Buenos Aires, 2010.

La carta de presentación o la autobiografía, como el relato sobre las vacaciones, son géneros que recuperan situaciones enmarcadas en una proximidad temporal y/o espacial frecuentes en la apertura de otros cuadernos. A continuación de una carta de la maestra con la descripción del proyecto escolar anual y la invitación al compromiso con ese proyecto, se solicita en el cuaderno de Fernanda (cuaderno 6, 7° grado, Chubut, 1998) escribir tres reglas a cumplir “para que este año sea inolvidable”, hacer una lista de los “textos que vos quieras leer” y escribir la propia carta de presentación. La alumna responde a esta última consigna incluyendo algunos datos personales (edad, fecha de nacimiento, nombres de la mejor amiga y de la mascota) y gustos (andar en bicicleta y en cuatriciclo, comer chocolate, salir con amigos, escuchar música).



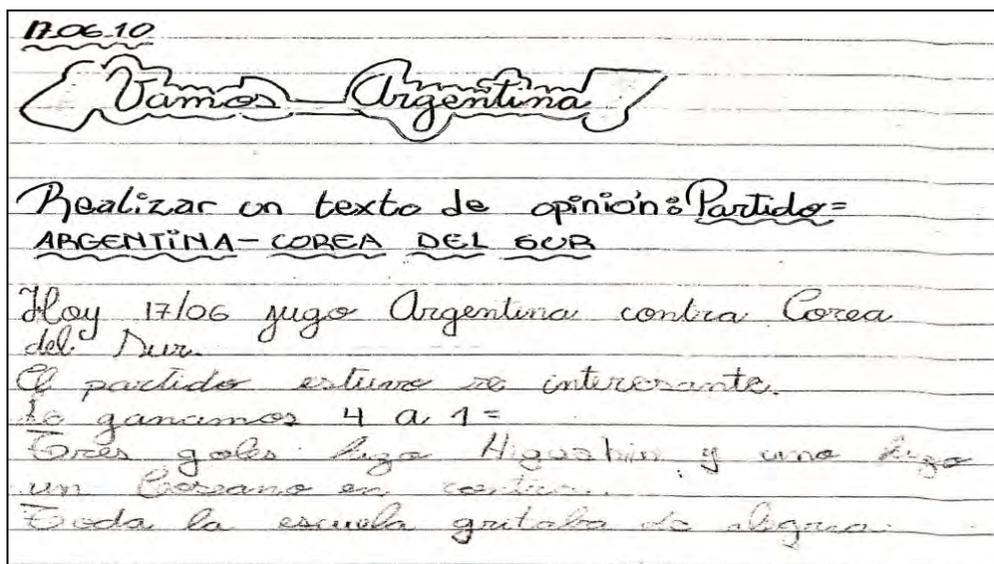
Cuaderno 6: 7° grado, Chubut, 1998.

La referencia al contexto del alumno aparece a propósito de la dimensión local, la descripción de “mi casa, mi barrio”, o de la dimensión temporal, la narración de algún acontecimiento presente importante. La recuperación de la primera dimensión aparece con relación a la enseñanza de la forma discursiva descripción, dando lugar a su ensayo con un espacio conocido, la propia casa, en el cuaderno de Romina (cuaderno 1, 6° grado, Formosa, 1998). Este texto, que muestra la preocupación por enumerar y ubicar los distintos ambientes, se completa con el dibujo de un plano.



Cuaderno 1: 6° grado, Formosa, 1998.

La recuperación de lo cercano en el tiempo por otra parte promueve la escritura de un suceso convocante como el relato de Micaela (cuaderno 9, 6° grado, Santa Fe, 2010) sobre un partido de fútbol correspondiente al Mundial 2010. El relato por un lado precisa la fecha del partido, los nombres de los equipos/países contrincantes y del jugador argentino que hizo los goles así como el resultado; por otro, responde a la solicitud de un texto de opinión, una opinión que reproduce valoraciones colectivas (el encabezado “Vamos Argentina” y el cierre “Toda la escuela gritaba de alegría”).



Cuaderno 9: 6° grado, Santa Fe.

Esta intención de darle lugar a la voz semi-pública del alumno en las propuestas de enseñanza, con el “como si” que esta expresión supone en el marco de la escuela para los que denominamos “lugares comunes” o permanencias, se completa tal como lo anunciamos con otra práctica asentada en la cultura escolar, la de buscar la apropiación de ciertos valores a través de la producción escrita⁴¹. Esta práctica se inserta en el currículum del área de Lengua asociada a otros contenidos como la escritura de recomendaciones en el marco de la enseñanza de géneros instructivos, a la comprensión de un texto seleccionado/dictado por el maestro, a la producción de una entrevista a un especialista en un campo específico. Por otra parte, en tanto la práctica se naturaliza pues ha estado presente por generaciones en los cuadernos de los alumnos, los valores enseñados que son motivo de escritura pasan a integrar el mundo de saberes escolares legítimos (Chartier, A-M, 2010).

Valores como el buen comportamiento en tanto estudiante, el cuidado de la salud y el medioambiente y hasta el vínculo con las tecnologías de la información y la comunicación se hacen presentes en los cuadernos. Los escritos de Bruno (cuaderno 16, 7° grado, Río Negro, 2010) responden a las consignas que siguen enunciando las cualidades del buen comportamiento de un alumno en la escuela: a) Redactamos recomendaciones para aprender

⁴¹ En un estudio de cuadernos de clase españoles (1920-1940), se analiza la práctica de la copia como una práctica que se hacía con frases escogidas puesto que integraba aprendizajes caligráficos y éticos (Pozo Andrés y Zamora, 2010). En nuestro país, para el mismo período de los cuadernos españoles, se alude a la “pedagogía tradicional” que guiaba la enseñanza de la escritura con una orientación ejemplar o moral (Alvarado, 2001).

en clase y para trabajar en grupo. Luego las escribimos en afiches para pegar en el aula. b) Escriban un pequeño relato cuyo título sea "Haciendo trampa no se aprende".

Recomendaciones para aprender en clase

- Presentar atención a las explicaciones
- Consultar todas las dudas
- Respetar las consignas y resolverlas con seriedad
- Tener en cuenta las recomendaciones dadas por el docente.

Recomendaciones para trabajar en grupo

- Todos los integrantes deben participar activamente en el trabajo grupal.
- Respetar todas las opiniones.
- Todos deben aportar materiales.
- Cumplir responsablemente con la tarea asignada.
- Todos los integrantes del grupo son importantes por igual.

5)

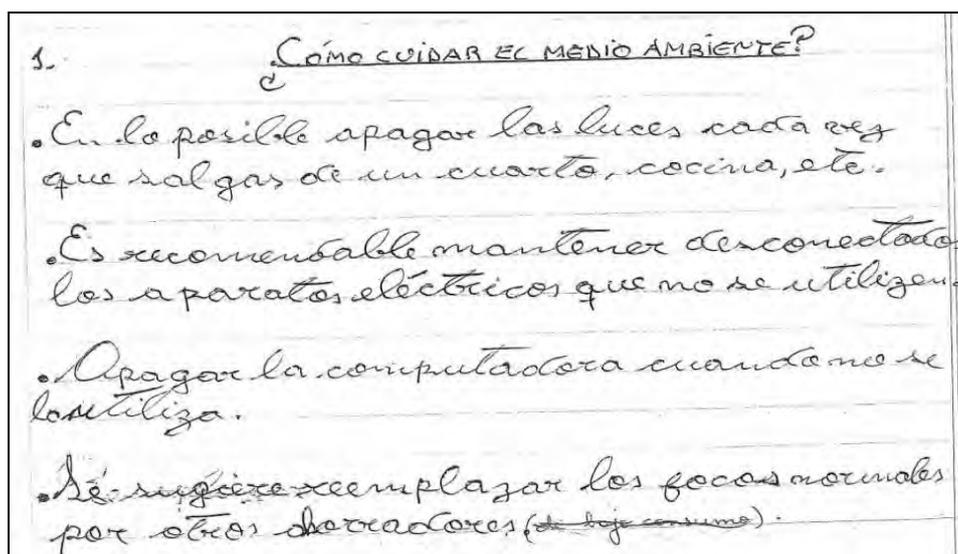
Haciendo trampa no se aprende

Alberta estaba en 7° grado, y nunca prestaba atención ni trabajaba. Un día le tocó trabajar en grupo. Cuando los compañeros le decían que trabajara él no trabajaba, ni le importaba. A la semana le tomaron una prueba, Alberta no sabía nada. Se copió de una compañera, al día siguiente le dieron los notes, Alberta se había sacado un 4 porque la compañera la había hecho mal. En la semana nunca más hubo a copiarse, porque se dio cuenta iba que era mejor estudiar y trabajar.

Cuaderno 16: 7° grado, Río Negro, 2010.

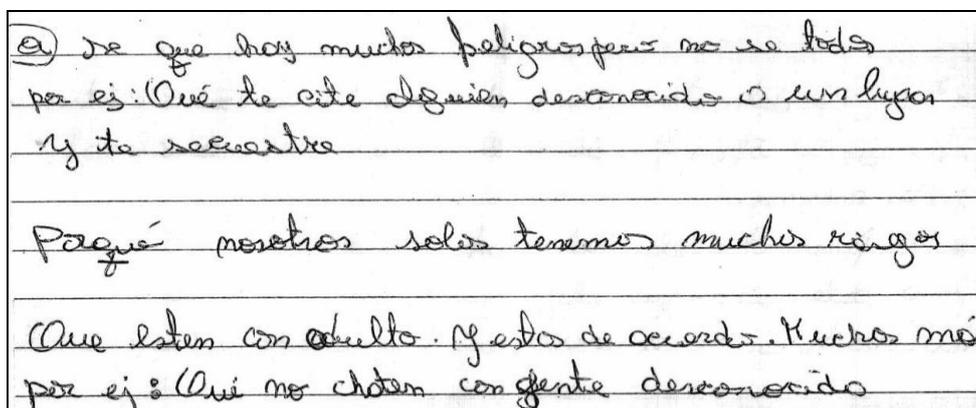
El de Williams (cuaderno 13, 7º grado, Santa Fe, 2010) elige una de las opciones de la propuesta enumerando sugerencias sobre el ahorro de energía. Como en el caso de los textos de Bruno, la producción escrita busca comprometer no sólo al autor sino al colectivo de alumnos.

Redactar recomendaciones que impliquen hábitos o conductas (cuidado del medioambiente, prevención de enfermedades, normas de convivencia, etc.).



Cuaderno 13: 7º grado, Santa Fe, 2010.

El de Daiana (cuaderno 15, 7º grado, Entre Ríos, 2010) se configura a partir de respuestas a un cuestionario que sigue a un texto dictado por el docente sobre “los riesgos y peligros de Internet”. Estas respuestas, a modo de reafirmación de los comportamientos esperables en relación con el uso de las redes sociales, reproducen el texto dictado.



Cuaderno 15: 7º grado, Entre Ríos, 2010.

Producciones que combinan cambios y permanencias

Entre estas escrituras semi-públicas ancladas explícitamente desde las propuestas de enseñanza en experiencias y contextos de los alumnos así como en la apropiación de cierta moral por parte de los alumnos, que denominamos “lugares comunes” de la expresión de la propia voz, se filtran otras escrituras que, enmarcadas en tradiciones pedagógicas que promueven la producción escrita en torno a tópicos esperables o “adecuados” para lo que ha de expresarse en la escuela, dan lugar a las transformaciones de la voz propia en la escritura que presentamos al inicio del capítulo; en este caso, la invención de historias a partir de la experimentación con el lenguaje.

Así, el ejemplo que sigue revela que la expresión de sentimientos, emociones y puntos de vista puede deslizarse por fuera de las propuestas que intentan darle lugar, y, en ese sentido, puede leerse como una variable que integra los cambios y las permanencias analizados en este capítulo: abrevia de la permanencia de responder con un escrito a un tema que condice con la neutralidad de la institución escolar (un paseo por el bosque) a la vez que da lugar al cambio del despliegue de una voz propia desde la exploración creativa de la palabra “independizarse”.

A partir de una consigna de escritura frecuente en la escuela como la producción de un cuento con un tema dado (Elegir un tema de la siguiente lista y realiza un cuento: animales, extraterrestres, viaje al futuro, paseo por el bosque), el escrito de Melany (cuaderno 15, 6º grado, Buenos Aires, 2010) ofrece en el marco de la ficción la manifestación de sentimientos infantiles como el deseo de independencia de los padres:

Un día en el bosque

Hola soy Nati. Hoy me voy al bosque, pero sola. Mi PAPA cree que me tengo que independizar, no se que sera pero me gusta la palabra. Estoy preparando mi bolso con todas mis cosas y afurada por llegar le dije a mi PAPA ya estoy lista.

Ya llegué al bosque! grite y vi a los Payaritos volando. Me acordé de mi PAPA y comencé a armar mi tienda. Cuando llegó la noche sentí miedo hasta que me dormí.

Estaba durmiendo y escuché un ruido, luego vi una sombra y un perro entro a mi tienda. Cuando prendí la linterna vi que era un lobito y sali corriendo, pero el lobito me siguió.

No di cuenta que era amigable cuando no me atacó. También me di cuenta de que estaba triste y

supuse que era por que estaba buscando a su mamá. La buscamos toda la noche y no la encontramos. Llegó la mañana cuando también llegó mi PAPA y allí comenzaron los problemas. Mi PAPA nos encontró y me castigó porque algo malo me pudo haber pasado. Le pidi que poder llevarme al lobito pero no me dejó. Me fue irme y cuando llegué a mi casa mi PAPA me compro un Perrito, pero le dije PAPA el año que viene me quiero independizar otra vez!

FIN

De algún modo, este ejemplo evidencia que las permanencias o los lugares comunes para la expresión de la propia voz en la escritura devienen para los educadores un sitio seguro al cual retornar, a la vez que revela ciertas potencialidades imprevisibles del dar lugar a una palabra personalizada en el marco de la escuela.

Conclusiones

En síntesis, este capítulo presenta los cambios o mudanzas que muestran los cuadernos con respecto a la enseñanza escolar de la escritura relativos a la configuración de la voz propia en la producción. Así, estos cambios de los que dan cuenta las propuestas de formular por escrito la opinión sobre grandes tópicos o sobre temas de actualidad, expresar el gusto por las lecturas realizadas e inventar historias a partir de la experimentación creativa con el lenguaje se recortan sobre el escenario de algunas permanencias como narrar lo ocurrido durante las vacaciones, desarrollar una presentación personal o una narración autobiográfica, describir la casa o el barrio, relatar un suceso convocante de actualidad, enumerar recomendaciones acerca del buen comportamiento en tanto estudiante, del cuidado de la salud y del medioambiente y reflexionar en torno a las precauciones en la creación del vínculo con las tecnologías de la información y la comunicación. Cambios que sin duda dialogan con los discursos de las reformas curriculares del período analizado, con los discursos sobre la configuración en las infancias provenientes del campo de la psicología, con los libros de texto que acercan su interpretación de esos discursos en propuestas específicas para enseñar a escribir en la escuela, así como con el modo en que fueron procesadas por los docentes tales discursos y propuestas en unas prácticas de enseñanza de la producción escrita que los entretajan con las permanencias.

La construcción del posicionamiento o de la mirada personal a través de la escritura toma por cierto nuevas formas en los cuadernos analizados. Entre ellas, la centralidad que comienzan a tener los géneros argumentativos, ausentes en las prácticas de escritura escolares anteriores al período focalizado, junto con la revalorización de ciertas prácticas ligadas con la participación ciudadana enmarcadas en el afianzamiento institucional democrático para la Argentina a partir de 1983 configuraron el escenario propicio para impulsar unas escrituras en las que los alumnos tuvieran espacio para explorar el despliegue de una voz propia. La formación del gusto lector, otra de las formas que adquiere este cambio en los cuadernos, se acopla a la transformación anterior desde la intención de ofertar la posibilidad de opinar por escrito y

formar un gusto personal por lo leído. Y la experimentación con la producción creativa aparece como un modo de irrumpir en unas tradiciones escolares desde la concepción de escritura como un trabajo que supone un complejo conjunto de procesos.

Capítulo 4. La comprensión lectora y la redefinición de los propósitos del escribir en la escuela

La preocupación por la comprensión lectora

Las producciones escritas en los cuadernos analizados muestran un esfuerzo por dar respuesta a una preocupación que se ha instalado en la escuela hace ya algunas décadas referida a las dificultades de los alumnos para comprender textos⁴². En esta preocupación puede identificarse la renovación de la histórica significación dada al aprendizaje escolar de la lectura (junto con la escritura y el cálculo dio sentido a la escuela misma en tanto espacio “natural” para su apropiación) a partir tanto de las demandas sociales a la escuela relacionadas con las transformaciones culturales (múltiples voces sostienen con énfasis que las nuevas generaciones leen menos que antes debido a la competencia de las tecnologías de la información y la comunicación que les ofrecen alternativas más atractivas) como de los discursos mediáticos que, con fuerte impacto en el diseño de la agenda de los “problemas educativos”, vienen denunciando los bajos resultados de aprendizaje obtenidos en diferentes sistemas de evaluación⁴³.

Por otra parte, la mirada histórica sobre las variaciones en el tiempo de las concepciones de lectura y de su enseñanza nos permite interpretar por qué la comprensión lectora se constituyó en un problema a atender. Cuando la práctica escolar de la lectura era sinónimo de desciframiento y oralización, esto es, cuando los alumnos eran orientados a decodificar para luego alcanzar buena dicción y expresividad al leer, el iletrismo no era asociado al fracaso de las pedagogías de la lectura (fracaso que alude a las dificultades de comprender lo leído de

⁴² La publicación trimestral desde 1980 hasta 2010 de la revista *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, la única revista en español de la Asociación Internacional de Lectura que estableció la “comprensión lectora” como uno de los ejes temáticos de numerosos artículos que circularon durante tres décadas, da cuenta del debate entre especialistas sobre el tema en la búsqueda de dar respuesta a esta preocupación.

⁴³ A modo de ejemplo, un artículo de opinión de publicación reciente (5/12/2013) del diario *Clarín*, haciendo referencia al último Informe de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) sobre la evaluación que el Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) realiza cada tres años a jóvenes de 15 años de 65 países del mundo, se titula “Prueba PISA: es la hora de comprender lo que nos pasa” y sostiene que en nuestro país *la comprensión lectora de los pibes de 15 años descendió significativamente. (...) Hoy el 53,5% de los alumnos argentinos (más de la mitad) está por debajo de lo que los especialistas de la OCDE identifican como el “nivel 2”: no pueden reconocer la idea principal de un texto, ni realizar inferencias sencillas, ni hacer comparación o contrastes. En criollo: no entienden lo que leen.*

quienes han asistido a la escuela y, por tanto, han atravesado sin éxito el proceso de enseñanza). Fue hacia mediados del siglo XX⁴⁴ (cuando quienes habían concurrido a la escuela no podían operar eficazmente con la lectura de textos ni en la escuela secundaria que se volvió masiva, ni en el mundo del trabajo) que “saber leer” devino en comprensión de textos y la escuela comenzó a hacerse eco de las estrategias de enseñanza centradas en la nueva concepción.

Esta preocupación por los déficits con la comprensión lectora fue configurando discursos sociales en torno a la denominada “crisis de la lectura” que tuvo diversas interpretaciones según las épocas. En efecto, si bien suele aludirse en el presente con la denominación “crisis de la lectura” a las dificultades de los alumnos con la comprensión lectora, de acuerdo con la perspectiva histórica de Anne Marie Chartier, remite a situaciones sociales diversas, que ejemplifica para el contexto francés. Así, se habló de crisis de la lectura en Francia en los años sesenta y setenta a propósito del impacto de la gran difusión de los medios audiovisuales en competencia con la cultura letrada que ofrecía la escuela; también se habló de crisis de la lectura cuando en 1976, los desocupados generados por la crisis del petróleo requirieron una mejor calificación (saber leer para ejecutar órdenes) para acceder al renovado campo laboral; y también se habla hoy de crisis de la lectura cuando desde la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación las nuevas generaciones leen pero su lectura no está anclada en lo que parecía ser el pilar de la cultura escrita, el libro (Chartier, A-M., 2009). Por otra parte, a los discursos sociales y al lugar de los educadores en la conformación de las interpretaciones de la crisis de la lectura alude el historiador Roger Chartier al sostener que:

...es claro que los actores del campo del discurso actual son, en primer lugar, los pedagogos y todo el mundo de la escuela y la educación, el cual a su vez lamenta un retroceso de las capacidades o de las prácticas de lectura e intenta llevar a cabo campañas de alfabetización no únicamente con los analfabetos, sino también con

⁴⁴ El historiador francés Jean Hébrard sostiene al respecto: *La crisis de la lectura, sobre la que traté de trabajar con algunos colegas investigadores, es un fenómeno internacional que se produce en el comienzo de la década del 50, del que seguimos siendo herederos. Es un fenómeno que va a afectar a todos los países uno tras otro y va a desestabilizar progresivamente a todos los sistemas educativos. Va a ser causa en muchos países de profundas reformas educativas. Hay una idea que nace en ese momento: la idea es que los sistemas educativos tradicionales, herencia de los estados del siglo anterior, ya no son capaces de formar al lector moderno. Y no lo son de muchas maneras, ya no son capaces de alfabetizar a todos los chicos, hay un fracaso radical en el colegio. Les voy a dar un ejemplo: en Francia, en 1959, por primera vez se creó en el Ministerio de Educación Nacional una estadística para medir el fracaso escolar. Antes del 59 no hay fracaso escolar en Francia, porque no hay estadísticas para medirlo...* (Hébrard, 2000).

alfabetizados para así reforzar las prácticas de lectura de gente que sabe leer pero que no lee (Chartier, R., 1999: 11).

La crisis de la lectura devino en el fracaso de la lectura que se homologó en los discursos al fracaso de la escuela, en tanto saber leer es la clave de todo aprendizaje y ninguna escolarización es posible sin ese saber; el dominio de la lectura, entendida como acceso a la comprensión de sentidos y a la posibilidad de aprender, se constituyó de este modo en la condición *sine qua non* de todos los éxitos escolares (Chartier A-M. y Hébrard J., 2006).

La comprensión lectora y la cantidad de producciones destinadas a promoverla

En el contexto de estas consideraciones sobre el problema de la enseñanza de la lectura es que examinamos la centralidad que ocupan en los cuadernos del período analizado las producciones destinadas a un trabajo específico sobre la comprensión de los textos. Centralidad dada en principio por la mayor cantidad de páginas dedicadas a este propósito (50% en los cuadernos de 1998 y 55% en los del 2010) frente a la menor cantidad de páginas dedicadas a las escrituras de invención (36% en los de 1998 y 30% en los de 2010) y a las reservadas a otros propósitos como el aprendizaje de saberes lingüísticos (10% tanto en los de 1998 como en los de 2010) o la formación en valores (4% en los de 1998 y 5% en los 2010).



Gráfico 1. Propósitos de las producciones escritas en los cuadernos de 1998

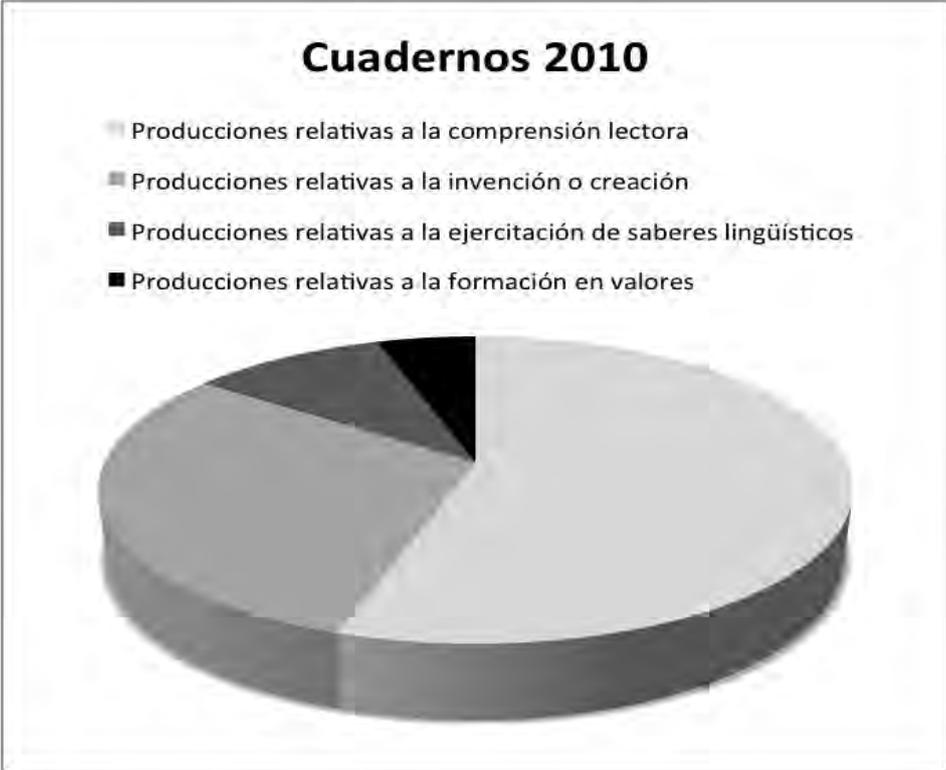


Gráfico 2. Propósitos de las producciones escritas en los cuadernos de 2010

Además de la relevancia del argumento de la cantidad de producciones destinadas a promover la comprensión de los textos leídos, los cambios que advertimos en los cuadernos analizados con relación a cómo este propósito redefine la producción escrita en la escuela atañen a un viraje en la concepción de lectura (de la extracción de un sentido dado en los textos a la construcción de sentidos) y de lector (de pasivo a activo) y se ponen de relieve en propuestas de escritura ancladas en ese viraje (entre otras, actividades de cotejo de dos textos que abordan el mismo tema, de reflexión sobre lo que informan, de reconstrucción del sentido global a través de la elaboración de secuencias y redes conceptuales).

Construcción de sentidos a partir de los saberes previos

¿En qué consiste el trabajo específico sobre la comprensión de los textos que muestran los cuadernos y cómo dialoga con las formas que configuran la enseñanza basadas en la nueva concepción del leer?

En las dos páginas que ocupan el trabajo práctico de Williams (cuaderno 13, 7º grado, Santa Fe, 2010) se suman a las preguntas por la información que despliega el texto ofrecido como lectura (“¿de qué tribu está hablando el texto?, ¿dónde se ubica geográficamente?”) consignas que proponen la identificación de los datos paratextuales (“leer el siguiente artículo y ubicar su fecha de publicación”, etc.) de manera tal de situar el artículo en un contexto de producción particular y una propuesta de inferencia a partir de la comparación entre la información que brinda el texto y los saberes previos del alumno (“encuentren semejanzas entre la Edad de Piedra y la sociedad actual”). La resolución de esta última propuesta (“Las mujeres limpian y cuidan de la casa mientras los hombres trabajan desde los 18 años o menos...”) revela el intento de desplazar la idea de lectura como decodificación o desciframiento para poner en juego el proceso interactivo de configuración de significados que se da entre el lector y el texto, ya que tanto los saberes culturales del alumno como los ideológicos intervienen en el proceso de comprensión lectora del que da cuenta su producción.

Así, este tipo de consignas abreva de la perspectiva transaccional de la lectura, de acuerdo con la cual no se trata meramente de que el lector “extraiga” un sentido dado en los textos⁴⁵ sino

⁴⁵ La especialista en enseñanza de la lectura María Eugenia Dubois se formula algunos interrogantes sobre la comprensión lectora y los responde contrastando las concepciones del enfoque tradicional con las del enfoque constructivista: *...queremos destacar que en el enfoque tradicional de la lectura había una concepción implícita en lo que a ubicación del significado se refiere. En efecto, los defensores del mismo sostenían que para comprender el lector debía extraer el significado del texto, lo cual implicaba un reconocimiento tácito de que el*

de que lo construya en el proceso de leer a partir de sus esquemas conceptuales (saberes previos que varían de un lector a otro, por lo cual un mismo texto admite lecturas o interpretaciones diversas) y de las claves o pistas que proporcionan los textos para su interpretación. Goodman (1996: 21) define, desde esta perspectiva, el proceso que realiza el lector:

El lector construye un texto a través de distintas transacciones con el texto impreso y durante el proceso de entrar en transacción con el texto, sus propios esquemas también sufren una transformación a través de la asimilación y acomodación que describe Piaget.

<u>Trabajo Práctico</u>	
<u>Tema: Edad de Piedra</u>	
1)	Leer el siguiente artículo y ubicar su fecha de publicación y de más datos que acompañan a esta.
2)	De qué Tribu está hablando el texto?
3)	Dónde se ubican geográficamente?
4)	Describan cómo vive esta sociedad.
5)	Encuentren semejanzas con la edad de Piedra y/o con la sociedad actual.
1	Autores: Ricardo Domínguez, Silvia Dujovney, Gabriela Nassán. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 7° Año.
2	El texto está hablando de la Tribu Mbele.
3	Se ubican geográficamente en la Selva Ecuatorial del Congo, en África.

significado está en las palabras y oraciones que componen el mensaje, en suma, de que el significado está en el texto. (...) En cuanto a la ubicación del significado, el enfoque constructivo no sólo mostraría una posición contraria a la tradicional sino que además la haría explícita manifestando que el significado no está en las palabras ni oraciones que componen el texto, sino en la mente del lector y en el contexto que lo rodea. El texto es sólo el punto de partida, el andamio sobre el cual se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo. (Dubois, 1984: 2).

4.

Los hombres de esta Tzibu practicaban la caza, y las mujeres la recolección. La caza es colectiva, es decir, trabajan en equipo para no hacer tanto esfuerzo. Esta Tzibu era nómada, porque cuando el alimento comienza a escasear, se trasladan a otro lugar, pero siempre dentro de un mismo territorio.

Entre los Mbuti no hay jefe, pero cuando hay un problema, acuden a quienes tienen más prestigio entre ellos.

Los Mbuti, están organizados en aldeas, de entre 7 y 30 familias.

Y la selva le provee todo lo que necesitan para sobrevivir.

5.

TEXTO	ACTUALIDAD
El trabajo está dividido por sexo y por edades.	Las mujeres limpian y cuidan de la casa, mientras los hombres
La caza es colectiva, se ayudan entre sí.	trabajan después de las 12 años o menos.
No hay un jefe, pero cuando hay un problema, acuden a los más prestigiados y a los que tienen más autoridad.	En los campos, las personas se agusan para acortalar vacas, caballos, alpacas, etc.
	No hay jefe, pero acuden a los presidentes, gobernantes, etc.

; Excelente trabajo. ¡Muy!

Cuaderno 13: 7º grado, Santa Fe, 2010.

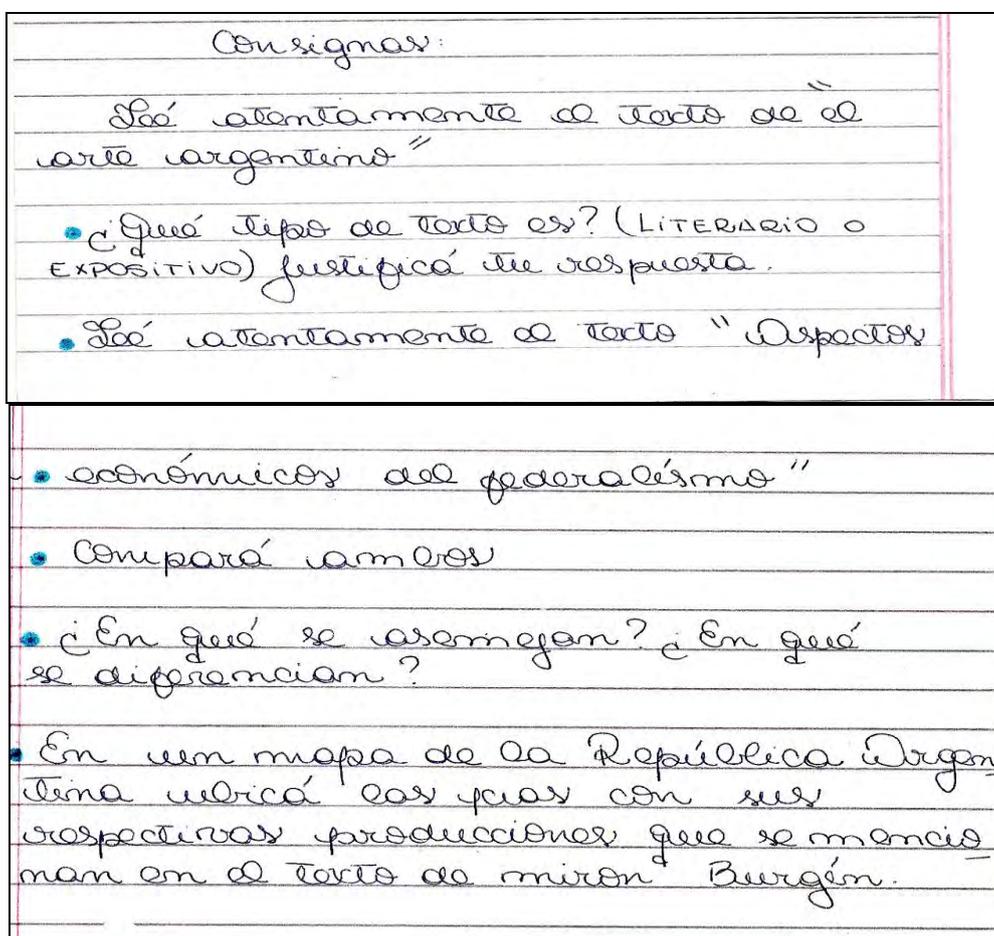
Cuestionarios que apuntan a la anticipación, la inferencia y la interpretación

La construcción de hipótesis que se van ajustando en el proceso de leer, según los aportes de los estudios cognitivos desarrollados entre la década de 1980 y 1990 en el marco de la psicología cognitiva y la psicolingüística a esta concepción que llega a las aulas fundamentalmente a través de los manuales⁴⁶, le permite al lector completar lo no explicitado en el texto (conexiones entre las ideas, léxico, etc.). De acuerdo con esta concepción, el lector interpreta el texto sobre la base de lo que sabe sobre la ortografía de las palabras, el vocabulario, la sintaxis, los géneros discursivos, etc. Estos saberes, puestos en interacción con los índices ofrecidos por el texto, le dan al lector la posibilidad de hacer anticipaciones para predecir lo que viene después e inferir la información que el texto no explicita. La anticipación o predicción y la inferencia son estrategias básicas de lectura a partir de las

⁴⁶ Cf. ejemplos incluidos en el anexo 3, página XXIII.

cuales el lector puede autocontrolar su proceso de comprensión, confirmando o rectificando sus anticipaciones y corrigiendo lo que considere necesario.

Es el caso de esta propuesta de escribir a partir de lo leído presente en el cuaderno de Agustina (cuaderno 14, 7º grado, Neuquén, 2010), en la que la apelación a los saberes retóricos que permiten ubicar el texto en un determinado género discursivo, el cotejo del desarrollo conceptual de dos textos y la búsqueda de información contextual intentan sortear el tradicional cuestionario que interroga por la comprensión literal (que supone copiar lo que dice exactamente el texto)⁴⁷ y avanzar hacia el cuestionario por la anticipación, la inferencia y la interpretación, estrategias cognitivas con las que el lector construye sentidos al leer (Marín, 2008).



Cuaderno 14: 7º grado, Neuquén, 2010.

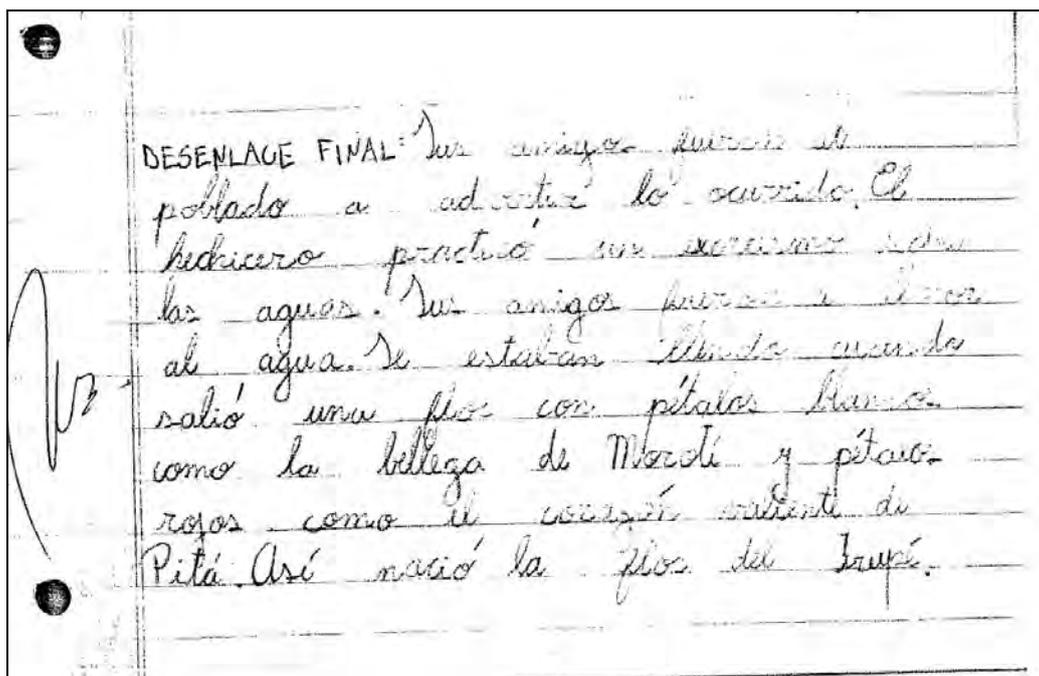
⁴⁷ Dubois advierte sobre los efectos de los cuestionarios que se limitan a la comprensión literal: ...la insistencia sobre las llamadas preguntas de comprensión literal trajo como consecuencia la búsqueda, por parte del lector, de respuestas basadas tan sólo en su conocimiento de las estructuras lingüísticas, lo cual no asegura de ningún modo la comprensión del significado del texto (Dubois, 1984: 10).

Elaboración de secuencias, esquemas y resúmenes

La escritura puesta en función de atender al problema de la comprensión lectora también aparece en los cuadernos en propuestas que solicitan reconstruir la coherencia o el sentido global de los textos. En particular, la coherencia de los textos narrativos en los que suele haber un orden u equilibrio alterado por un hecho, que luego de cierto desarrollo concluye con la recuperación del equilibrio. Esta estructura u organización del relato en una secuencia causal es un aporte de la lingüística del texto⁴⁸ que arriba a las aulas a través de los libros de texto y que el cuaderno de Micaela (cuaderno 9, 6° grado, Santa Fe, 2010) ejemplifica en estas páginas.

<u>06-04-2010</u>
<u>Lengua</u>
<u>Tema</u> = Secuencia Narrativa (Prepaso)
Realizar una secuencia narrativa sobre la leyenda de la "Flor del Trupe"
<u>Destacar</u> : inicio - nudo - desenlace final
INICIO = Moroti era la joven más hermosa de la tribu y estaba de novia con Pita el más fuerte y valiente de todos.
NUDO = Un día mientras caminaban por la ribera del Paraná Moroti tuvo su rubera a las aguas para probar cuánto la amaba. Al vez que no volaría, ella se tiró al agua a buscarlo.

⁴⁸ La secuencia narrativa sería, según Jean Michael Adam (1992), la unidad constitutiva del texto que es, a su vez, una estructura secuencial. Constituida como red relacional jerárquica con organización propia, la secuencia se articula en función de una situación inicial, complicación, reacción, resolución, situación final y moraleja... (Klein, 2007 : 75)



Cuaderno 9: 6° grado, Santa Fe, 2010.

Junto con los cuestionarios, las consignas de reconocimiento de la secuencia narrativa (en sus variantes de ordenamiento de unos sucesos desordenados, completamiento de una secuencia a la que le faltan algunos hechos o, como en el caso que muestra el cuaderno de Micaela, la narración de los sucesos según aparecen en la secuencia identificada) son las propuestas de comprensión lectora más frecuentes en los cuadernos. Se trata de una versión que simplifica los aportes de la lingüística del texto tanto en la denominación de las partes de la secuencia (en algunos casos, aparece como “introducción, nudo y desenlace”; en otros como “situación inicial, complicación y situación final” y en otros, una combinación de estas denominaciones), como en la complejidad de la organización de esas partes y en la aplicación a todos los cuentos por igual cuando buena parte de ellos no respetan el orden tripartito que la escuela enseña. Hemos de considerar tal simplificación en relación con las tensiones que genera la cultura escolar: por un lado, se trata de una propuesta que de ese modo se adapta a la resolución en el tiempo que ofrece la hora de clase; por otro, la organización de la actividad en partes suele resultar útil como principio organizador del trabajo en el aula (Alvarado, 2001) y, por otro facilita el control de la comprensión lectora o su evaluación, instancia del proceso de enseñanza que la escuela exige.

Del mismo modo que el reconocimiento de la secuencia de los sucesos que se encadenan de modo causal en los textos narrativos, la reconstrucción del sentido global en los textos explicativos se presenta en los cuadernos en propuestas de identificación de las ideas principales, su organización en esquemas (cuadro, mapa conceptual) y la producción de resúmenes. La actividad en el cuaderno de Juan (cuaderno 2, 6° grado, Santa Fe, 1998) solicita identificar los párrafos, escribir un título que sintetice la información desarrollada en cada uno y luego completar un esquema con las ideas centrales del texto.

EL CASTOR, UN ANIMAL TRABAJADOR

Para derribar un árbol, el castor se pone de pie sobre sus patas traseras, ampliamente separadas, y entonces su poderosa cola le sirve de punto de apoyo. Con las uñas curvas y agudas de las patas anteriores, des-
tape primero la corteza. Inmediatamente, ataca el tronco con los dientes. Con los de arriba sostiene la madera, mientras que con los de abajo hace una profunda incisión diez centímetros más abajo, arrancando gruesas virutas.

Pa Cuando el castor oye crujir el tronco, se detiene, mira y escucha. Si no se mueve nada, continúa su trabajo. No bien el árbol oscila de verdad, el animal se queda inmóvil y espera a ver de qué lado caerá. Sólo ruye en el momento en que resuena el grito del árbol al desgajarse. Y en ese preciso instante todos los castores de las cercanías, espantados por el ruido, se zambullen en el agua. Pasan unos minutos... luego los hocicos emergen. Las bestias escuchan inquietas... MEQUEÑOS

P3 Un poco después cortan los troncos en trozos de tamaño conveniente para llevarlos hasta el embalse. Los leños son de madera verde, fácil de sumergir. Para hundirlos en el agua, el castor los carga previamente de piedras y barro. A continuación los dispone paralelos al sentido de la corriente del arroyo y después les echa encima piedras, ramas, hojas secas, tierra... En poco tiempo se erige un dique que forma un lago bastante profundo para las necesidades del animal.

Datos extraídos de: Platt, Rutherford: *Maravillas de la Naturaleza*. (Basado en las series filmicas de W. Disney)



Lectura
 Marcar párrafos
 Colocar un título a cada párrafo.

P1 = "EL CASTOR, UN ANIMAL TRABAJADOR."
 P2 = "EL CASTOR, UN ANIMAL TAMBIÉN MUY PACIENTE."
 P3 = "LA INTELIGENCIA DEL CASTOR."

8/9/98

Subrayar las IDEAS PRINCIPALES: (palabras o frases)
u oraciones
de cada párrafo.

Completar el sig. esquema con las I.P.

1° PASO

Para derribar un árbol, el castor ataca el tronco con los dientes arrancando gruesas virutas.

2° PASO

Cuando el castor se cruja el tronco, se detiene y se queda inmóvil, luego en el momento en que resuenan

el grito del árbol.

3° PASO

Después cortan los troncos en trozos pequeños para llevarlos hasta el embalse.

4° PASO

A continuación los dispone paralelos al sentido de la corriente del arroyo. En poco tiempo se erige un dique para las necesidades del animal.

Secuencia de pasos que realiza el castor para construir su hábitat.

Reconocimiento de componentes y recursos de los textos narrativos

Otras propuestas de escritura que tienen el propósito de favorecer la comprensión lectora buscan entrenar a los estudiantes en la interpretación de lo leído a partir de actividades que interrogan por ciertas categorías de análisis proporcionadas por diversos estudios del relato literario (en particular, los estructuralistas), que han sufrido el mismo proceso de simplificación que el mencionado con la secuencia narrativa. Se trata de la identificación de los personajes, los indicios de tiempo y espacio, la voz narrativa y los rasgos propios del género. El cuestionario que muestran estas tres páginas del cuaderno de Florencia (cuaderno 10, 7° grado, Río Negro, 2010) da cuenta de esta clase de propuesta.

hora de lectura:

Lectura y comprensión "del zopotero y los demás"

Trabajamos y ordenamos

- ¿Quiénes son los personajes? ^{Primeros y} _{recursivos}
- Fecha, época o tiempo de la obra?
- ¿Dónde son los conflictos o problemas?
- ¿Cuál es el género literario?
- ¿Los hechos que relata el cuento son posibles o imposibles?
- ¿Quién es el protagonista y cuál es el problema que lo afecta?

8

C. ¿Fue ayuda mágica recible para seducirlos?

C. Recuerdan otros cuentos en los que sus protagonistas reciben ayuda mágica, ¿cuáles?

Respuestas:

A. Los personajes primarios son el zapatero, los duendes y los necromantes la esposa.

B. La época fue invierno.

C. El problema fue que el zapatero no podía sin trabajo.

D. El género literario fue fantástico.

E. Los hechos que relata son imposibles.

F. El protagonista es el zapatero y el problema que lo obliga es que no pueda sin trabajo.

~~Evalúate Trabajo!~~



g. La ayuda mágica que recibe son los duendes.

h. Otros cuentos que reciben ayuda mágica son: "Beona misero" y "Los 7 enanitos"; "Cancionita", "Componita" etc.

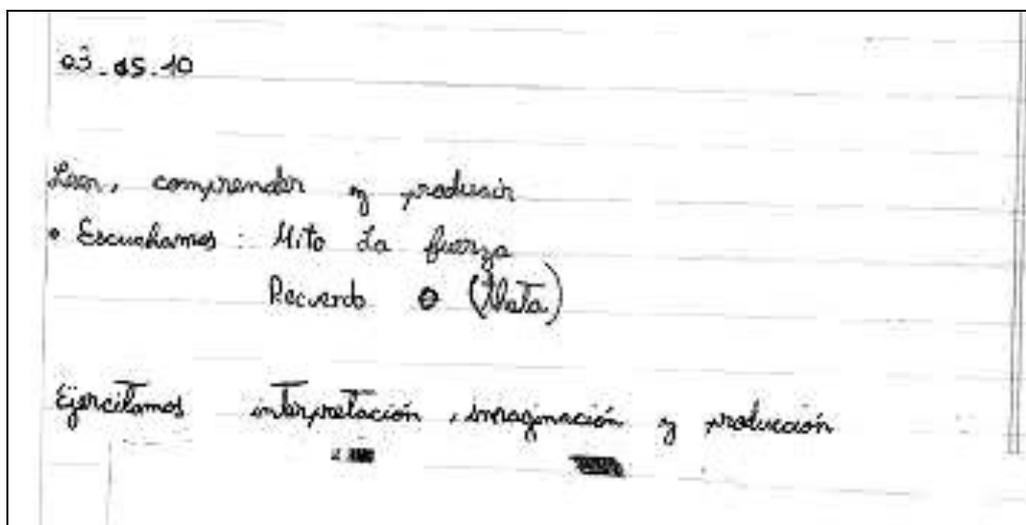
Gracias

8

Escriban un cuento a partir de una de estas situaciones. Un personaje tiene que abandonar el lugar donde vive porque debe conseguir alguna de estas cosas.

- Un lepre que guarda tesoros
- Una llave para abrir la puerta del castillo encantado.

Resultan de interés por otro lado las dos últimas consignas de la propuesta: la última pregunta del cuestionario y el ejercicio de escritura de invención. El último interrogante apunta a que la alumna vincule el relato maravilloso leído, “El zapatero y los duendes”, con otros relatos del mismo tipo en la intención de posibilitar el reconocimiento de unos rasgos comunes (conocer o estar familiarizado con los rasgos de un género le permite al lector, tal como lo sostuvimos en el capítulo 3 cuando nos referimos a la expresión del gusto lector, activar sus esquemas conceptuales sobre el mismo al momento de leer) a la vez que insertar la nueva lectura en la trama de sus experiencias como lector y en su acervo de saberes. El ejercicio de escritura de invención que aparece como corolario de la comprensión lectora, una vez “garantizada” la comprensión lectora, es una propuesta asentada en la cultura escolar del enseñar a escribir que exhiben los cuadernos. En efecto, es frecuente encontrar títulos de actividades del tipo “Leer, comprender y producir” como la que figura en el cuaderno de Ignacio (cuaderno 11, 6º grado, Córdoba, 2010), que ponen en escena la idea de “sucesión lógica” por la cual se ensaya la escritura creativa o de invención luego de leer; por lo general estas actividades recuperan o entran en diálogo con la lectura expandiendo una parte, modificando el final o empleando algún recurso propio del género del texto leído (es el caso del recurso de la ayuda mágica para los cuentos maravillosos que pone en juego la propuesta del cuaderno de Florencia).



Cuaderno 11: 6º grado, Córdoba, 2010.

Lugares comunes de la escritura en función de la comprensión lectora

Esta renovación en los propósitos de la escritura escolar que la preocupación por dar respuesta al problema de la comprensión lectora conlleva, de acuerdo con lo que muestran las páginas de los cuadernos analizados, convive con prácticas de escritura que se enlazan con las representaciones de que leer supone decodificar un sentido dado en el texto (el título de la actividad del cuaderno de Ignacio que discrimina leer y comprender como etapas sucesivas y que no homologa la lectura con la comprensión exhibe tal convivencia), el sentido conocido por el maestro (que en ocasiones incluye una enseñanza moral) y al que el estudiante ha de arribar mediante la resolución escrita de unas actividades.

Por lo general, estas actividades comienzan con la identificación del vocabulario considerado por el maestro desconocido y la solicitud de buscar su significado en el diccionario y continúan con un cuestionario por la información literal y por el mensaje que transmite el texto. La consigna que solicita la explicación de cierto léxico seleccionado por el docente puede considerarse una huella del enfoque tradicional de la enseñanza escolar de la lectura atendiendo al lugar destacado que ocupaba el vocabulario en ese enfoque y, además, revela los presupuestos de vincular centralmente el problema de la comprensión con las dificultades de vocabulario y de considerar que la consulta sistemática del diccionario puede resolverlas. Por cierto, el problema de la comprensión lectora excede el desconocimiento del significado de las palabras que, por otra parte, el alumno con la orientación del maestro puede disipar desde las inferencias a partir del cotexto o desde la reflexión sobre los procesos de derivación de las palabras.

Ejemplifican este tipo de actividades las páginas del cuaderno de Juan Pablo (cuaderno 8, 7º grado, Santa Cruz, 1998), que luego del cuento “El verdadero valor del anillo”, de Jorge Bucay⁴⁹, comprenden estas propuestas.

⁴⁹ BUCAY, J. (2007) Dejame que te cuente los cuentos que me enseñaron a vivir. Barcelona: RBA Libros.

21/04/98

Comprensión y ejercitación

¿Qué significa?

MERCADERES - ABATIDO - CANDIL - LIBERARLO -
EVALUAR -

Mercaderes = Es el comerciante

Abatido = Es algo que alguien no puede lograr

Candil = Es una especie de lámpara antigua que
funcionaba a mechas

Liberalo = Dejarlo ir

Evaluar = Opinar de algo, tomarse una prueba

23/04/98

* Reemplaza las palabras destacadas por un
sinónimo adecuado:

Pero sintió que una vez era desvalorizado y sus
necesidades postergadas

El joven examinó el anillo a la luz del candil.
Lo ~~observó~~ con su lupa, lo pasó y luego le dijo

desvalorizado: desamparado

postergadas: rechazadas

examinó: observó

observó: examinó

candil: farol

* ¿Qué le dijo? continúa el párrafo.

Que el anillo valía más de 58 monedas de oro

Cuestionario para la comprensión

1. ¿Qué mensaje te transmite la primera frase?
2. Caracteriza a los dos personajes luego dibújalos.
3. ¿Por qué razón el joven consulta al maestro?

1. Qué el muchacho se sentía sin fuerzas sin valor.

3. Consulta al maestro porque no tenía fuerzas para hacer nada, le decía que no servía, que no hacía nada bien, que era torpe y bastante torpe y le dice al maestro que lo ayude.

2. El muchacho: tiene barba, tiene dientes grandes, usa sombrero, tiene nariz grande, usa ropa árabe, tiene bigotes, es flaco, es alto.

El maestro: Es viejo, tiene bigotes, tiene nariz grande, usa bastón, tiene sombrero, tiene arrugas, es pequeño, es flaco, tiene barba, tiene un túnica árabe.

¡buenísimo!

Cuaderno 8: 7mo grado, Santa Cruz, 1998.

Conclusiones

En síntesis, este capítulo ha desarrollado los cambios que muestran los cuadernos con relación a los propósitos del escribir en la escuela a partir de que la comprensión lectora se instala como problema a resolver. Cambios manifiestos en principio por la mayor cantidad de producciones destinadas a este propósito en relación con otros.

El conjunto de cambios a los que referimos ancla en una variación de la concepción de lectura que sitúa al lector en un rol activo, por lo cual las actividades (cuestionarios, reformulaciones de lo leído, elaboración de esquemas, etc.) avanzan hacia la construcción de sentidos que el alumno puede hacer a partir de las pistas que ofrecen los textos y sus saberes sobre los textos, la lengua, la cultura. Nos referimos a consignas que apuntan a reconocer los componentes paratextuales que les permiten a los alumnos hacer predicciones sobre el contexto, el género, el tema de lo que van a leer; a preguntas que orientan la reflexión sobre lo que expresan los textos y las extrapolaciones que los alumnos pueden hacer a partir de sus conocimientos y experiencias lectoras; a ejercicios de contrastación entre dos textos para favorecer la meditación sobre el tratamiento diverso que de un mismo tema proponen dos autores; a actividades de reconstrucción del sentido global de las narraciones a través de la producción de secuencias y de textos explicativos a través de la producción de esquemas o resúmenes; a propuestas de reconocimiento de componentes y recursos de los textos narrativos.

Estos cambios, tal como lo anunciamos, aparecen en los cuadernos entramados con propuestas que revelan continuidades del enfoque tradicional respecto de la práctica de la escritura en función de la lectura. Se trata de propuestas ligadas a la concepción de la lectura fragmentada en dos etapas (decodificación y comprensión), que supone un rol pasivo del lector en tanto a este le compete extraer el sentido dado en el texto. De allí que estas propuestas se reducen a cuestionarios que interrogan la comprensión literal de los textos y al mero traslado de “lo que dice el texto” a las páginas del cuaderno; a actividades de búsqueda del significado de palabras desconocidas o ajenas al reservorio léxico de los alumnos y la copia de las definiciones correspondientes; a consignas que invitan a comentar el mensaje o la enseñanza moral que deja el texto leído.

Ahora bien, de este recorrido por cambios y continuidades que con relación a la enseñanza escolar de la producción escrita la incorporación de propuestas de comprensión lectora motiva, la redefinición de los propósitos con los que se invita a escribir a los alumnos se vuelve evidente. En efecto, la atención a asegurar o garantizar la comprensión de lo leído concentra buena parte de las escrituras en los cuadernos analizados y eso supone, por un lado, cierto desplazamiento o limitación de otros propósitos con los que los estudiantes han escrito en la escuela históricamente (apropiarse de los rasgos de una forma discursiva como la descripción o la carta, narrar sucesos de la vida cotidiana, imitar el estilo de un autor, copiar versos elogiosos a un héroe nacional, aprender algún contenido de la lengua, entre otros) y,

por otro, el esfuerzo de los maestros por dar respuesta a una preocupación social generalizada que los interpela en su tarea de enseñar, la preocupación por la comprensión de los textos ofrecidos como lectura.

Por otra parte, es posible sostener que esa preocupación de los maestros por atender al problema de la comprensión lectora abre las puertas a la interrogación por la enseñanza de la lectura en la escuela así como al ingreso de propuestas escritas enmarcadas en la concepción transaccional de la lectura, tal como lo muestran los ejemplos incluidos en el capítulo.

Capítulo 5. El enlace de la reflexión sobre el lenguaje con la producción escrita

De la descripción del sistema a la reflexión durante los procesos del escribir

En la década de 1960, tal como lo expusimos cuando aludimos a las propuestas del manual enciclopedia en el apartado “Los libros escolares y la enseñanza de la producción escrita” del capítulo 1, en las aulas estaba instalada la pedagogía tradicional de la escritura, centrada en la imitación de textos literarios-modelo. De acuerdo con esta pedagogía que analiza Alvarado en su recorrido por los enfoques de la enseñanza de la producción escrita para el contexto nacional (Alvarado, 2001), la redacción se proponía sin relación alguna con los contenidos de gramática, que se enseñaban siguiendo el modelo estructuralista.

Según el modelo estructuralista con anclaje en la gramática de la oración, la descripción de las unidades del sistema de la lengua, junto con la ejercitación reiterada de clasificaciones y el análisis sintáctico de oraciones se transferiría a la habilidades de los alumnos con la producción escrita (Marín, 2008); sin embargo, según se evaluó desde el enfoque comunicacional veinte años después, en la década de 1980, esa transferencia no se produjo (Otañi, 2008)⁵⁰ y resultó necesario repensar la enseñanza.

Entre esas evaluaciones, algunos estudios de la didáctica del leer y el escribir⁵¹ cuestionaron la “versión escolar” que había adquirido la escritura tal como se configuró con el estructuralismo en las aulas, por la cual los alumnos habían devenido expertos en el género “composición”, pero ignorantes de los géneros que circulaban en la sociedad. También cuestionaron que la producción escrita había dejado de ser en la escuela motivo de enseñanza para pasar a ser motivo de evaluación, en tanto no se les otorgaba lugar a los complejos procesos de escritura ni se ofrecía el tiempo adecuado para que las producciones se convirtieran en instrumento de reflexión sobre el propio pensamiento. Y desde tales

⁵⁰ *Las cuatro décadas de imperio de la gramática estructuralista en el aula, de la mano de una teoría conductista del aprendizaje, mostraron, como acertadamente evaluaron los seguidores del movimiento agramatical, su ineficacia en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos. Sin embargo, esa falla no está en la enseñanza de la gramática per se, sino en las modalidades que asumió esa enseñanza, basada en la memorización de definiciones y clasificaciones sintácticas, semánticas y morfológicas, la identificación mecánica e irreflexiva de esas categorías en una lista de palabras o de oraciones, la repetición excesiva e incansable de los mismos "tipos" de ejercicios que, por ello, se adivinan más que se resuelven, y, sobre todo, su descontextualización o marginación de su uso como recursos en los textos* (Otañi, 2008, 3).

⁵¹ Aludimos a las propuestas de Delia Lerner en *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. D.F, México: FCE, 2001.

objeciones, estos estudios promovieron “la versión social” de la escritura, que suponía enseñar a los niños a responder con escritos a distintas situaciones de comunicación, con diversos propósitos y temas, dominando diversas clases de textos requeridas en la vida personal y laboral.

En diálogo con la intencionalidad de alcanzar la versión social de la escritura, el esfuerzo de articulación entre la enseñanza de la producción escrita y la reflexión sobre el lenguaje que observamos en los cuadernos se vuelve nítido. Constituida en eje de las propuestas curriculares de las reformas del período⁵² y difundida por los libros de texto, esa reflexión asociada a la escritura apunta a salir de la mera descripción del sistema y de sus normas para promover la toma de decisiones durante los procesos del escribir, esto es, se trata de una reflexión que al menos desde los propósitos busca que en el aula se relacionen los saberes acerca de la gramática, la normativa y los textos con las posibilidades de leer y escribir mejor⁵³.

Recreación de saberes sobre el lenguaje desde el enfoque comunicacional

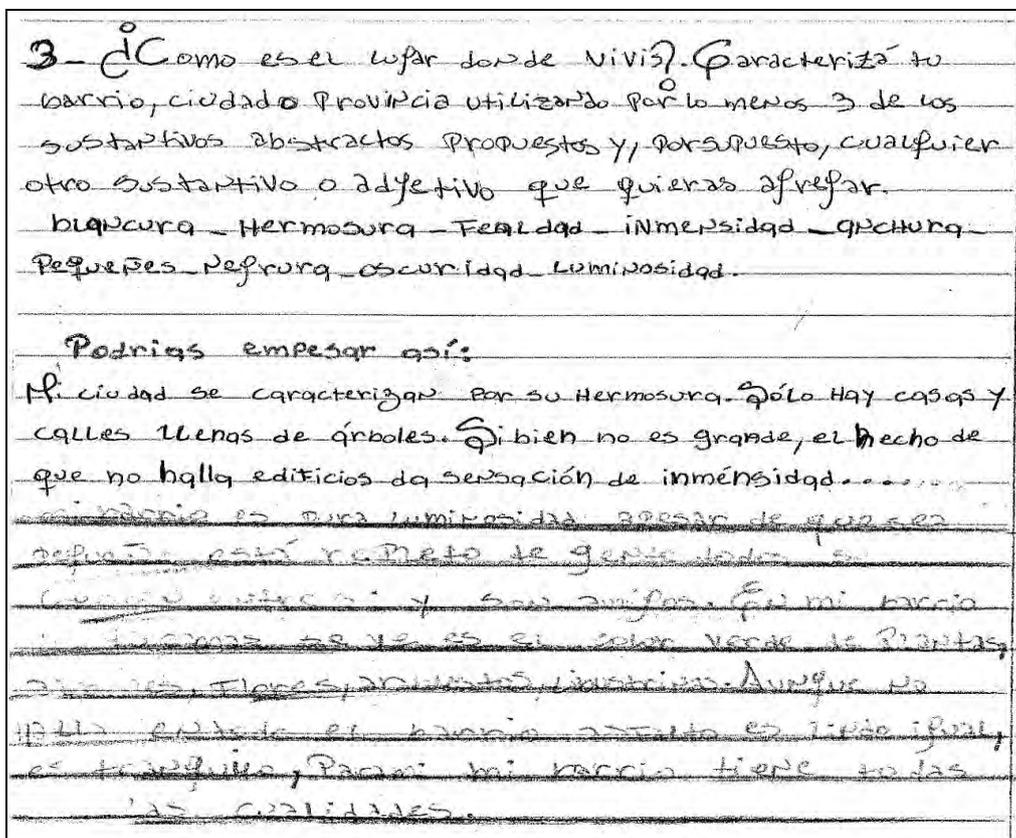
A continuación examinamos dos cambios vinculados con ese esfuerzo: el centrado en el estudio de algunos contenidos de la lengua, tal como se hacía en las propuestas de reconocimiento, clasificación y análisis descriptivo de enfoques anteriores a las de las reformas curriculares del período, pero ahora remirados desde el enfoque comunicativo y el centrado en contenidos nuevos, provenientes de la lingüística del texto⁵⁴ y, por tanto, correspondientes a las innovaciones del período, que avanzan sobre algunas cuestiones de la construcción de los textos.

⁵² En los CBC (correspondientes a la reforma de 1993) el eje se denomina “La reflexión acerca de los hechos del lenguaje” y en los NAP (correspondientes a la reforma de 2006), “Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos”.

⁵³ En las orientaciones que los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) referidos al eje *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos* para 6to grado de la Educación Primaria ofrecen al maestro se sostiene que *...resulta necesario desarrollar momentos de trabajo en los que se focaliza la atención en determinados contenidos específicos de la lengua, de manera que los chicos amplíen su conocimiento y desarrollen su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento. Estos momentos requieren que el docente planifique actividades puntuales y seleccione disparadores que produzcan un cierto extrañamiento, un interés por conocer y profundizar, por elaborar hipótesis y ensayar resoluciones. Con la orientación del docente y la interacción con sus pares se busca que los chicos piensen sobre la lengua y que, desde lo que ya saben y también de su conocimiento intuitivo sobre el lenguaje como puntos de partida, continúen paulatinamente construyendo un saber consciente y reflexivo.* (En NAP, *Núcleos de aprendizaje prioritarios*. Serie Cuadernos para el aula. Lengua 6: 202).

⁵⁴ La lingüística del texto es una disciplina de las ciencias del lenguaje que aborda el estudio de los tipos de texto o discursos y sus variedades e incluye la denominada gramática del texto, que estudia los procedimientos de cohesión en la construcción de los textos (Marín, 2008).

Ejemplo del primer cambio es esta página del cuaderno de Melany (cuaderno 12, 6° grado, Buenos Aires, 2010) en la que el reconocimiento de una clase de palabras, de los sustantivos abstractos, se acopla a la producción de la descripción del lugar que habita la alumna⁵⁵.

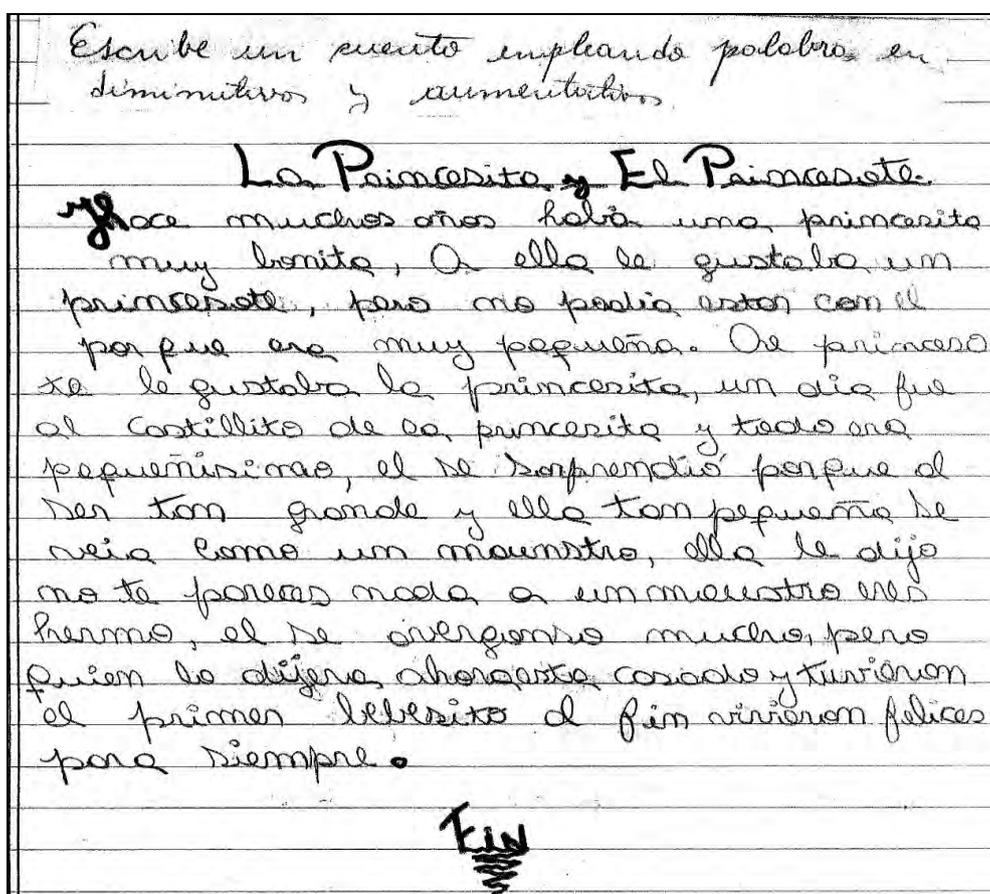


Cuaderno 12: 6° grado, Buenos Aires, 2010.

Como se observa, no se trata de la mera identificación de una clase de palabras para diferenciarla de otras (de los sustantivos concretos, por ejemplo), sino de su uso en un texto particular, que en este caso ofrece como resultado la incorporación de uno solo de los sustantivos abstractos propuestos en la consigna (luminosidad) y la proyección subjetiva del sentido del mismo a la construcción del sentido global del texto (para Melany, sin dudas, su barrio es un barrio luminoso).

⁵⁵ El texto que figura borroneado dice textualmente: *Mi barrio es pura luminosidad a pesar de que sea pequeño, está repleto de gente todos se conocen entre sí y son amigos. En mi barrio lo que más se ve es el color verde de plantas, árboles, flores, arbustos, libustrinas. Aunque no halla en todo el barrio asfalto es lindo igual, es tranquilo, para mí mi barrio tiene todas las cualidades.*

La operación de inclusión de una categoría semántica como la de los sustantivos abstractos en un escrito que muestra la propuesta del cuaderno de Melany aparece también en el caso de Florencia (cuaderno 10, 7º grado, Río Negro, 2010), pero con uno de los procedimientos de formación de palabras, la derivación a partir del agregado de sufijos. Del mismo modo que en el caso anterior, la consigna (aquí pegada en la parte superior de la página y con letra manuscrita de la maestra) solicita el reconocimiento de las palabras con sufijos que expresan la significación de diminutivo y aumentativo en la producción de un relato (que juega con las diferencias de tamaño de los personajes).



Cuaderno 10: 7º grado, Río Negro, 2010.

El cuaderno de Micaela (cuaderno 9, 6º grado, Santa Fe, 2010) también incluye una actividad de producción escrita a partir de los procedimientos de formación de palabras, la prefijación y la sufijación. Pero en este caso, no se trata de una propuesta de inclusión sino de reescritura o

reformulación de un texto dado de manera de operar una transformación en la construcción de su sentido.

28.06.10

Prefijos, sufijos - Repaso

1) Leer el siguiente texto y reescribirlo para que diga lo contrario, empleando los prefijos: in-, des-, i-, im y el sufijo -es

Marcos es un chico ordenado en su casa y muy respetuoso con sus padres. Cuida a su mascota y es tolerante con sus amigos. Su asistencia perfecta a la escuela es el comentario de la gente. Dice que matemática es una materia útil, Lengua le agrada y siempre cuida su lenguaje.

Marcos es un chico desordenado y muy irrespetuoso con sus padres. Descuida a su mascota y es intolerante con sus amigos. Su asistencia es imperfecta a la escuela es el comentario de la gente. Dice que matemática es una materia inútil. Lengua le desagrada y siempre descuida su lenguaje.

Cuaderno 9: 6° grado, Santa Fe, 2010.

Los contenidos de la normativa de la lengua, en particular los que atañen a la ortografía y al uso de los signos de puntuación, son como las clases de palabras y los procesos de formación

de palabras contenidos predilectos de la cultura escolar del área. Tal como lo desarrollamos en el apartado “Lugares comunes de la intervención docente sobre los escritos escolares” del próximo capítulo, la tradición ubica la ortografía entre los saberes asentados en la trama de la cultura escolar tanto por la valoración social de la norma que la ortografía supone como por constituir uno de los haceres ordinarios que resuelven la dinámica del enseñar en el cotidiano escolar (Chartier A.-M., 2000).

El cuaderno de María Florencia (cuaderno 7, 7º grado, Santiago del Estero, 1998), como el de Melany y el de Florencia, presenta una propuesta de escritura que apela a la operación de inclusión de una categoría del código, en este caso, de palabras de una sola sílaba o monosílabos. La enseñanza del acento diacrítico que permite diferenciar sentidos con relación a cuándo los monosílabos se escriben o no con tilde se articula en esta propuesta con la producción de un diálogo, que recrea en la resolución una situación cotidiana. Por un lado, esta actividad intenta sortear el ejercicio más habitual que solicitar la explicación del significado de la lista de monosílabos de uso frecuente que el acento diacrítico discrimina junto con la redacción de oraciones a modo de ejemplo y, por otro, promueve la distinción de sus sentidos a partir de la creación de un contexto.

Elabora un breve diálogo en el que incluyas
dos monosílabos con tilde y sin tilde

Agustina y su Egoísmo

Un grupo de chicos se reunieron en la casa de Agustina,
ella era una chica egoísta y siempre pensaba en ella.

Luego uno de los chicos dijo:

— ¿Por qué no tomamos algo?

— Sí, tienes razón, tomemos un té con galletas —
respondió Gimena

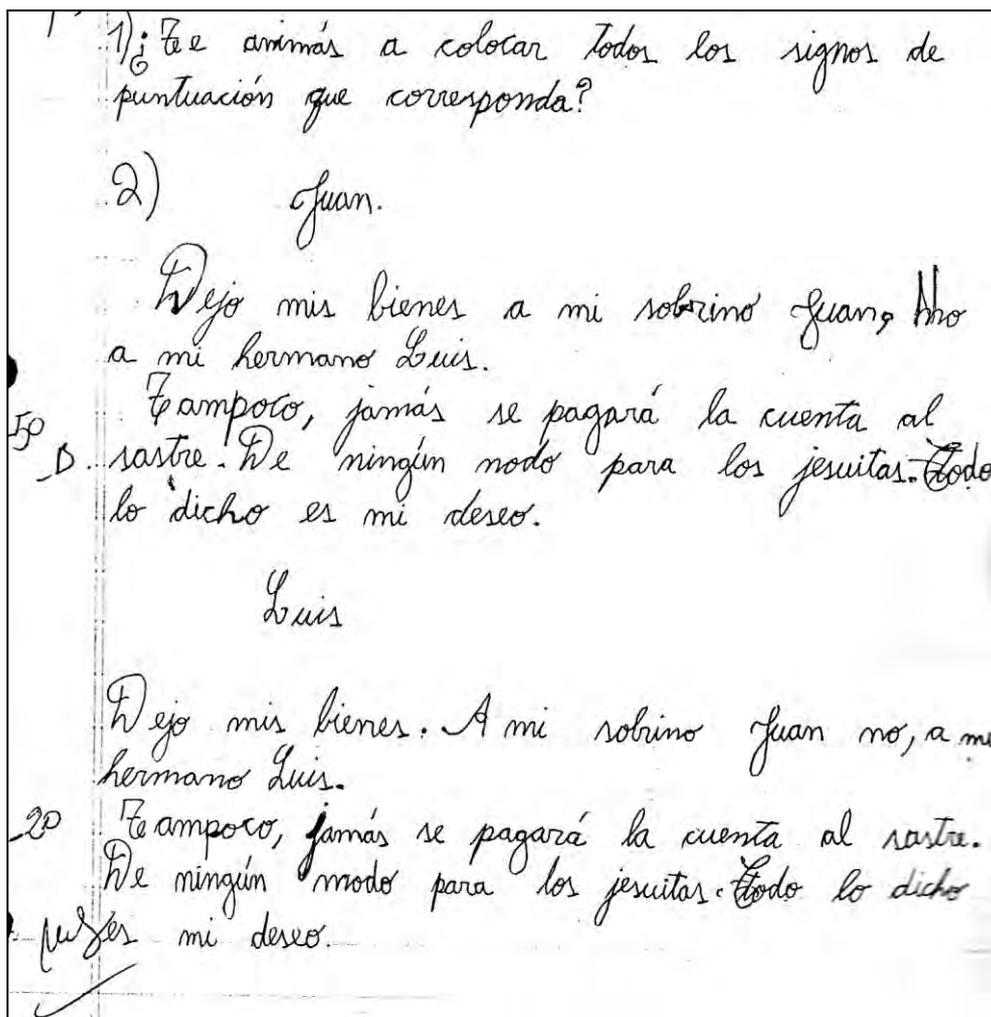
— Yo lo preparo — dijo Agustina

Mientras todas esperaban ansiosas, Agustina volvió
de la cocina con una sola taza de té que era para ella, los
chicos sorprendidos dijeron:

— Te pedimos que nos traigas para todas, ¿qué egoísta es la...
mientras todas se quejaban, Agustina se dio cuenta
que solo pensaba en sí misma y no en los demás.

Cuaderno 7: 7º grado, Santiago del Estero, 1998.

Con relación al uso de los signos de puntuación y su vinculación con la producción de sentidos en un escrito, el cuaderno de Juan (cuaderno 2, 6º grado, Santa Fe, 1998) ofrece un tipo de ejercicio que se orienta en esa dirección. Resulta tan decisivo el manejo de los signos de puntuación en la producción, que en cada uno de los dos testamentos su ubicación permite beneficiar a un familiar u otro.



Cuaderno 2: 6° grado, Santa Fe, 1998.

Adecuación de los escritos a situaciones comunicativas diversas

El segundo cambio relativo a la articulación entre la enseñanza de la escritura y la reflexión sobre el lenguaje que observamos en los cuadernos es el centrado en ciertos contenidos provenientes de la lingüística del texto y, por tanto, correspondientes a las innovaciones impulsadas por los cambios curriculares y los libros de texto circulantes en el período⁵⁶. Se trata de la incorporación a las propuestas de enseñanza de algunos aportes vinculados con la adecuación del escrito a la situación comunicativa, con la resolución de problemas frecuentes en la construcción del sentido o entramado de las ideas en los textos y con el dominio de variedades genéricas.

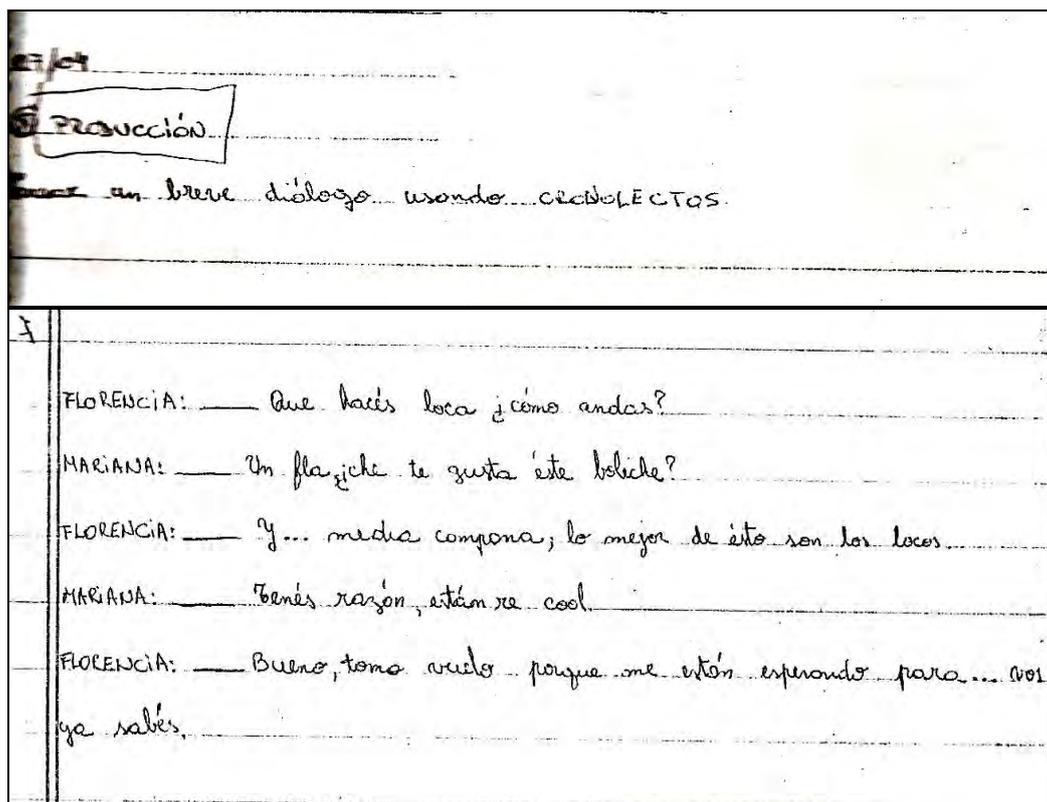
⁵⁶ Cf. ejemplos de aportes de la lingüística del texto en páginas de manuales incluidas a modo de ejemplo en la página XXIII del Anexo 3.

Así, en el cuaderno de William (cuaderno 13, 7° grado, Santa Fe, 2010), encontramos propuestas de producción que ponen en juego el ensayo de dos variedades lingüísticas: la relativa a la situación comunicativa y al registro adecuado para la misma en el primer caso, y la relativa a las diferencias generacionales de los usuarios o cronolecto en el segundo.

7/4/10	
<u>Variedades lingüísticas</u>	
<u>Actividades:</u>	
1) Escribir un diálogo entre un alumno/a y su profesor/a utilizando un registro formal.	
2) Representar un diálogo entre un niño/a y cualquiera de sus padres, de manera tal que su forma de hablar varíe según la edad.	
3) Leer los trabajos.	
1)	Profe: Buenos días niños!
	Alumnos: Buenos días, profesor.
	Profe: Trajeron la tarea niños?
	Alumnos: Sí, profesor.
2)	Niño: Pa son muy buena onda con de la escuela.
	Padre: Buena onda?
	Niño: Sí, buena onda.
	Padre: ¿Y qué significa eso?
	Niño: Pa buena onda significa que se portaron de diez.

Cuaderno 13: 7° grado, Santa Fe, 2010.

El cuaderno de Valeria (cuaderno 5, 7° grado, Santa Fe, 1998), en la misma dirección, incluye una actividad de escritura para ensayar la variedad del cronolecto, que es interpretada en la resolución con el cronolecto adolescente.



Cuaderno 5: 7° grado, Santa Fe, 1998.

En ambos ejemplos, la práctica del escribir incluida en los cuadernos pone en escena la intención de ofrecer a los alumnos oportunidades para ensayar las posibles variaciones que admite el uso de la escritura en diversas situaciones o contextos. Esto es, oportunidades de poder representarse al lector para elegir el registro adecuado así como de conocer el grado de formalidad o informalidad de la comunicación escrita en cada caso.

Incorporación de recursos de cohesión en la construcción de sentidos

Con respecto a la resolución de problemas frecuentes en la construcción del sentido de las producciones, uno de los aportes de la lingüística del texto que aparece con mayor frecuencia en los cuadernos vinculado con las propuestas de práctica de la producción escrita es el de la conexión entre oraciones o párrafos de un texto a través de conectores (adverbios, conjunciones y frases que expresan algún tipo de ligazón o conexión -causal, temporal, de oposición, etc.). En el cuaderno de María Florencia (cuaderno 7, 7° grado, Santiago del Estero, 1998), luego de un cuadro de conectores con distinto valor semántico se plantea una

consigna de escritura a partir de una historieta muda, en la que se solicita el empleo de conectores y, a continuación de la cual, se pide el reconocimiento de los conectores usados en el texto

12/5/98

Conectores

Palabras de avance { Por lo mismo - asimismo - y -
además - también - entonces -
mas tarde - pues - por que

Conectores Palabras de oposición { Pero - sin embargo - aunque
Por el contrario - no obstante -
Pese a eso - a pesar de.

Palabras de resumen { En consecuencia - finalmente
de Resumen - en conclusión -
resumiendo.

Cuaderno 7: 7° grado, Santiago del Estero, 1998.

• Escribe un relato, en base a lo que te sugiere las imágenes de la diapositiva muda.

• Eléctale un título. Emplea conectores.

• No debes revisar tu escrito para controlar la ortografía, la puntuación, sinonimia, y la coherencia del texto.

La noche de mala suerte

Una noche Jorge se había acostado muy tarde, porque había trabajado horas extras, porque había faltado un empleado en la fábrica de los diarios.

Cuando ya estaba casi dormido, comenzó a sentir ruidos extraños que le llamaron la atención. Se despertó asustado, pero al mismo tiempo con mucha bronca, porque no podía dormir.

Se asomó por la puerta de la habitación, que daba a un pasillo, y vio una enorme rata. Entonces fue furioso y desesperado por irse a dormir tomó una escoba y espantó a la rata, lo pobre salió corriendo. Ya la tenía encamado contra la pared, pero vio la cara inocente de la pегuena y se arrepintió de haber querido pegarla, operó de que ella haya sido la que lo

había despertado.

Bajó la escoba y como ya no daba más de conser, así le gritó:

¡Sali de aquí, antes de que me arrepienta y te mate!

La rata desesperada de miedo salió corriendo.

Finalmente cuando el pobre señor se volvió a dormir, escuchó el ronquido del gato que venía de la cocina. Muy enojado con el gato porque él, era el responsable de espantar a las ratas, le frontó la escoba con la cabeza y el gato quedó confundido y debido por el golpe. Jorge por fin se pudo ir a dormir tranquilo.

• Subraya y transcribe los conectores empleados en el relato

• Escribe los núcleos narrativos del relato

porque - Entonces - Finalmente -

El empleo de conectores, luego de la explicación del concepto y su ejemplificación, recuerda en esta actividad a los ejercicios de aplicación y reconocimiento de una categoría de la lengua del enfoque estructuralista. Con todo, aquí desde el reconocimiento se avanza hacia la escritura en tanto se promueve el uso de los conectores en un texto, procedimiento que invita a ensayar una solución posible a uno de los problemas más frecuentes en las producciones de los alumnos, la conexión entre los hechos o las ideas.

Otro ejemplo de este segundo cambio es el que muestra el cuaderno de Micaela (cuaderno 9, 6° grado, Santa Fe, 2010). Si bien recupera un contenido predilecto de la enseñanza de la lengua en la cultura escolar y en consecuencia integra los saberes del área antes del arribo a la escuela de los aportes de la lingüística del texto, el tratamiento del contenido en la actividad, las relaciones de sinonimia y antonimia entre las palabras, nos permite ubicarlo en este segundo cambio. En efecto, mientras que en propuestas enmarcadas en el enfoque estructuralista con frecuencia se solicita buscar sinónimos y antónimos de listas de palabras, esto es, descontextualizados y con el objetivo de aplicar la definición de los conceptos a ejemplos, en esta se pide la sustitución de palabras en el contexto de un relato. Aunque no se explicita podemos conjeturar que el propósito de la misma es ensayar uno de los procedimientos de cohesión que se realizan cuando se escribe, el del reemplazo de una palabra por otra o por una construcción equivalente para evitar uno de los problemas que han preocupado y preocupan a los maestros desde siempre, las reiteraciones innecesarias de palabras en los escritos de los alumnos. Por otra parte, aunque la actividad indica un trabajo sobre oraciones, estas conforman en su sucesión el inicio de un texto, el mito griego de Atalanta e Hipomenes, configurando así un sentido global; en consecuencia, la manipulación del lenguaje a través del procedimiento cohesivo de sustitución léxica se propone en el contexto específico de ese mito.

03.06-10

Temas Sinonimos y Antonimos

Sinonimos: Palabras que expresan significados similares (bello-hermoso)

Antonimos: Palabras o expresiones de significados opuestos (alegría-tristeza)

Actividad: Leer a las oraciones las palabras subrayadas por las que correspondan (sinonimos/antonimos)

Atalanta fue dejada al pie de una escura montaña

Atalanta fue abandonada al pie de una oscura montaña

Una era grande y tierna descubrió a la niña

Una era seca y madura descubrió a la niña

Atalanta fue criando y cria como lo hacen los osos,
alimentándose de miel y frutas

Atalanta fue criando y cria como lo hacen los osos,
miel sabrosa y frutas

Contenta por la malicia que le causaban Atalanta
ideó un plan

Enfurecida por la malicia que le causaban Atalanta
ideó un plan

Un día, un vaño extranjero llamado hipomenes
se detuvo ante el gato

Debido a la timidez, el gato llevaba ocultas tres manzanas
de oro.

La propuesta de escritura incluida en el cuaderno de Agustina (cuaderno 14, 7° grado, Neuquén, 2010), es otro ejemplo del entrenamiento en la producción de un texto cohesivo.

CONSIGNA:

- * Lee las oraciones y subraya todo lo que se repite.
- * Reescribí el texto eliminando las repeticiones innecesarias.

* Efectuá todos los cambios sugeridos sin quitar información.

TÍTULO: LAS ALGAS: UN RECURSO MILENARIO

Las algas son un recurso marino imperdible.

Las algas son consideradas las plantas más antiguas del planeta.

Las algas comienzan a explotarse en nuestro país con resultados muy positivos.

Las algas contienen sustancias capaces de abonar suelos. Contienen sustancias capaces de producir colorantes para comidas y pinturas.

Las algas aportan proteínas a las dietas humana y animal.

Las algas limpian plantas marinas y detectan la contaminación del agua.

Los británicos denominaron a las algas partes pintorescas. Por eso, los británicos llamaron a las algas "seaweed". Por los que se sirven de las algas desde hace milenios son los japoneses.

Cuaderno 14: 7° grado, Neuquén, 2010.

En este caso, a diferencia de la actividad del cuaderno de Micaela, se plantea el problema de escritura a resolver, las repeticiones innecesarias. La resolución, sin mencionarlos, pone en juego los procedimientos cohesivos de sustitución por sinonimia (“con resultados óptimos” por “con resultados positivos”), referencia pronominal (“pero los que se sirven de estas” por “pero los que se sirven de las algas”), elipsis (“limpian pantanos y detectan contaminación del agua” por “las algas limpian pantanos y detectan contaminación del agua”) y empleo de conectores (Contienen sustancias capaces de abonar suelos y de producir espesantes...” por “Las algas contienen sustancias capaces de abonar suelos. Contienen sustancias capaces de producir espesantes...”).

<p> LAS ALGAS: PASTOS MILENARIOS SON UN RECURSO MARINO IMPERDIBLE. CONSIDERADAS LAS PLANTAS MÁS ANTIGUAS DEL PLANETA, ^{HAN} COMIENZAN ^{RESISTENTEMENTE} A EXPLOTARSE EN NUESTRO PAÍS CON RESULTADOS ÓPTIMOS. CONTIENEN SUSTANCIAS CAPA CES DE ABONAR SUELOS Y DE PRODUCIR ESPESANTES PARA COMIDAS Y PINTURAS. ADEMÁS, APORTAN PROTEÍNAS A LAS DIETAS HUMANA Y ANIMAL, LIMPIAN PANTANOS Y DETECTAN LA CONTAMINACIÓN DEL AGUA. LOS BRITÁNICOS DENOMINARON A LAS ALGAS PASTOS PINTORESCOS, POR ESO ^{TAJ MOTIVO LAS DENOMINARON} LAS LLAMARON SEAWEED. PERO LOS QUE SE SIRVEN DE ÉSTAS DESDE HACE MILENIOS SON LOS JAPONESES. </p>
--

Cuaderno 14: 7° grado, Neuquén, 2010.

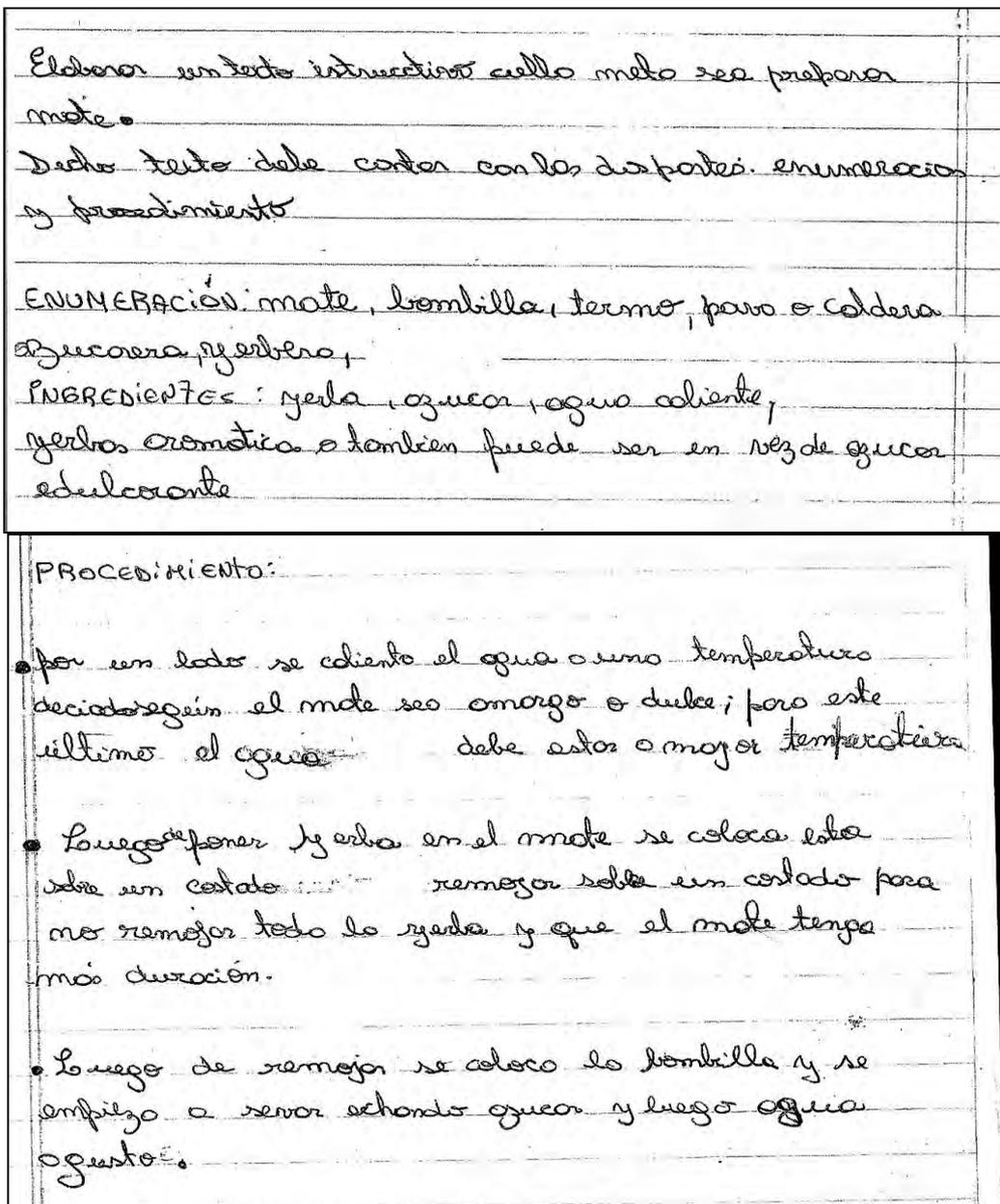
Ensayo de variedades genéricas

Junto con los procedimientos de cohesión relativos a la resolución de problemas en la construcción del sentido en los escritos escolares, otro de los aportes de la lingüística del texto que aparece con frecuencia en los cuadernos vinculando la enseñanza de la escritura con la reflexión sobre el lenguaje es el de las variedades genéricas.

Es probable que las propuestas de escritura que ensayan variedades genéricas respondan a la intención de virar de la versión escolar de la escritura limitada a los géneros de la carta, la descripción y el diálogo o al género escolar “composición” hacia la versión social de la escritura, que supone poner en juego los múltiples géneros o clases de textos circulantes en la sociedad. Algunos de ellos, como las instrucciones y la crónica periodística, con precisas y claras organizaciones en partes, ingresaron desde su difusión a través de los libros de texto⁵⁷ rápidamente a las aulas.

Así el cuaderno de Daiana (cuaderno 15, 7º, Entre Ríos, 2010), da cuenta de una propuesta de producción escrita que incluye como restricción central la adecuación del escrito a los rasgos de un género conocido por los alumnos (que suelen ser expertos lectores de instrucciones de juegos de mesa, videojuegos, etc.) pero nuevo para la cultura escolar, el texto instructivo.

⁵⁷ Cf. propuesta de libro escolar en el anexo 3, página XVIII.

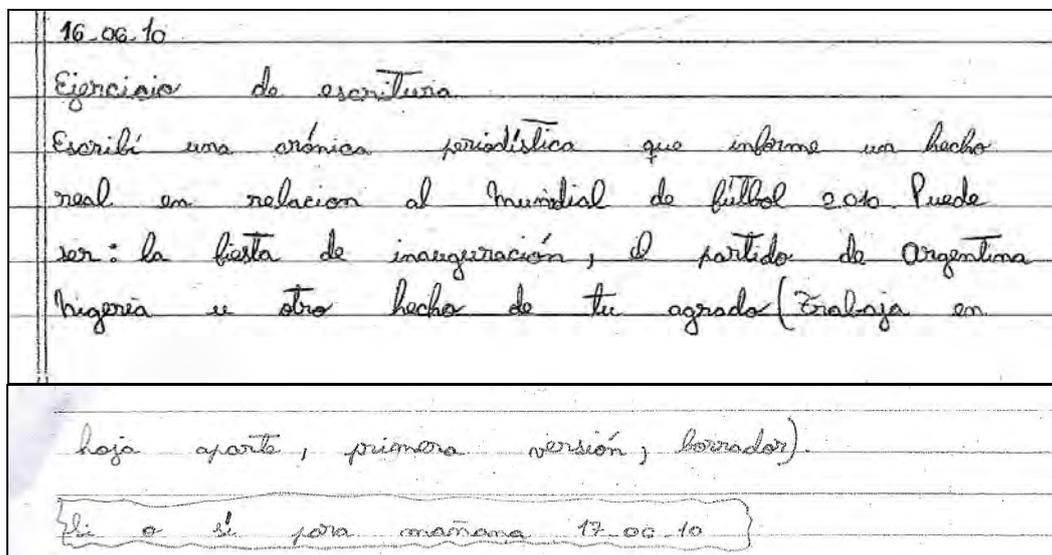


Cuaderno 15: 7°, Entre Ríos, 2010.

Esta actividad apela, por un lado, a la estructuración en partes como marco organizador de la propuesta y, por otro, a los saberes de experiencia de la alumna a partir del tema o contenido del escrito, la preparación del mate. En cuanto a la primera, se solicita la segmentación característica de algunos textos instructivos como las recetas, que distinguen la enumeración de materiales necesarios de la secuencia de procedimientos para realizar la actividad.

Otro ejemplo del entrenamiento en variedades genéricas muestra el cuaderno de Ignacio (cuaderno 11, 6° grado, Córdoba, 2010), que incluye a partir de la información contextual del

mundial de fútbol que tuvo lugar en Sudáfrica en el año al que pertenece el cuaderno, también un saber de experiencia del alumno, un ejercicio de escritura de un género como la crónica periodística.



Cuaderno 11: 6° grado, Córdoba, 2010.

Esta propuesta de escritura supone el conocimiento por parte del alumno de la clase de texto “crónica”, probablemente a partir de la lectura de textos correspondientes a ese género, además de su familiaridad con el evento deportivo. Por otra parte, la consigna señala que la producción ha de tener una versión en borrador, lo que supone que luego de la revisión podrá derivar en una nueva versión.

La resolución de la misma, incluida en el cuaderno, con intervenciones del docente, parece invitar a avanzar en esa dirección. En este caso, a diferencia del escrito de Daiana, la estructuración en partes (titular, bajada, volanta, copete y cuerpo para el género solicitado) no constituye una restricción; de hecho el relato del comienzo del mundial que hace el alumno cumple con la indicación de la consigna de referir a un hecho real aunque no responde estrictamente a la composición habitual de la crónica periodística y está considerado en la evaluación como un “muy buen trabajo”.

La vuvuzela

Comenzó el mundial y las expectativas son enormes pero el problema son las vuvuzelas.

Las vuvuzelas son un tipo de trompeta larga utilizada por los hinchas para alentar a sus equipos, es una característica en el fútbol sud-africano, su sonido es similar al de un elefante o al zumbido de una abeja.

La sorpresa es que los jugadores se han quejado por el ruido que hace y más les permite un control de equipo, los árbitros consideran que el ruido es entordecedor y desconcentra a los jugadores.

Por otro lado los hinchas animaron el uso de la vuvuzela por que afirman que es la manera más divertida, y alentadora de apoyar a su país.

Después de algunos días del comienzo del mundial, y luego de la queja de los jugadores, la FIFA había pensado en prohibir la vuvuzela o pensar de que otra manera los hinchas puedan alentar a sus equipos.

Pasados los días de los dichos de la FIFA los fanáticos han proclamado de no prohibir la vuvuzela y por eso hasta ahora la vuvuzela sigue andando.... falta cerrar.

Muy buen trabajo

19/07

Cuaderno 11: 6° grado, Córdoba, 2010.

Lugares comunes de la escritura escolar y los saberes sobre el lenguaje

Ahora bien, aunque la reflexión sobre los problemas de la escritura y los recursos para resolverlos, es decir, la metacognición, incorporada a las prácticas de enseñanza se presenta

en los cuadernos como un cambio significativo respecto de otros modelos de enseñanza escolares, tal como lo planteamos al comienzo del capítulo, este cambio convive con propuestas que revelan continuidades de otros enfoques respecto de la relación entre la enseñanza de la escritura y la reflexión sobre el lenguaje. Aludimos, por ejemplo, a ciertas actividades que como en las páginas de cuaderno de Melany (cuaderno 12, 6° grado, Buenos Aires, 2010), proponen por un lado una producción escrita (el agregado del final para un breve relato) y, por otro, la resolución de ejercicios de aplicación sobre contenidos del sistema de la lengua enseñados, en este caso, el reconocimiento y la clasificación de las clases de palabras “extraídas” de un texto dictado y el ordenamiento de palabras, también pertenecientes al texto, de acuerdo con su sucesión en el alfabeto.

Los 2 amigos y el oso

1 Dos amigos caminaban por un bosque cuando fueron sorprendidos por un enorme oso.

2 Uno de los hombres aterrado, quiso ir a subir a un árbol para ponerse a salvo, pero su amigo no tuvo tiempo de huir y se tiró al suelo, donde quedó tendido como muerto. El oso se acercó a él y lo olió un rato, pero el hombre no se movió, pues había recordado la creencia popular de que los osos no atacan a los cadáveres.

Actividad:

1 Debes inventar un desenlace para el texto dictado.

2 Extrae los sustantivos, adjetivos y verbos que encuentres.

3 Ordena alfabéticamente:

~~oso~~ ~~fuera~~ ~~oso~~ ~~hombres~~ ~~árbol~~ ~~sorprendido~~ ~~creencia~~ ~~huir~~
~~fuera~~ ~~enorme~~ ~~recordado~~

a. Cuando el hombre recuerda la creencia popular, se queda
 quieto, pero que el oso se fue, el se levanta y no encuentra
 a su amigo quien se había quedado en un árbol pero del miedo
 no podía decir ni una palabra. Bueno, pero cuando se le pasó el
 susto no dejó de hablar sobre el acontecimiento.

b.	Sustantivos	Adjetivos	verbos
	adogos	sorprendidos	camingban
	amigos	enorme	atino
	basque	aterrado	subir
	oso	muerto	Ponerse
	Hombre	popular	Huir
	árbol		tiro
	tiempo		atafeo
	suelo		movio
	ciencia		recordado
	cañabares		atacan

c. ~~Árbol Basque Creencia enorme Hombre Huir oso~~
 Popular recordado sorprendido.

Cuaderno 12: 6º grado, Buenos Aires, 2010.

Conclusiones

En síntesis, los cambios relativos a la articulación entre la enseñanza de la escritura y la reflexión sobre el lenguaje se observan entonces en los cuadernos, por un lado, en la recreación de la enseñanza de los contenidos de la lengua predilectos de la cultura escolar desde el enfoque comunicacional. En efecto, las actividades que hemos examinado promueven el trabajo con textos y no con palabras u oraciones “sueltas”, como en las propuestas de escritura que respondían al enfoque estructuralista; y no se trata de ejercicios de aplicación basados en la descripción o clasificación de las categorías del código

(sustantivos abstractos; prefijos de diminutivos, aumentativos y negación; monosílabos; signos de puntuación), sino de consignas de producción que impulsan cierta experimentación o manipulación del lenguaje escrito a partir del uso de tales categorías en textos a través de las operaciones de inclusión y reformulación.

Por otro lado, estos cambios se evidencian en la incorporación a la práctica de la producción escrita de nuevos aportes provenientes de la lingüística del texto, vinculados con la resolución de problemas en la construcción del sentido al escribir. En particular, la conexión entre los sucesos narrados en una historia o las ideas de una exposición y la reiteración innecesaria de palabras. De allí que la enseñanza del empleo de conectores con diverso valor semántico en las producciones así como la propuesta de ejercitación del procedimiento de sustitución de palabras por otras de significación equivalente en el contexto se configuran como pasos relevantes en la intención de acercar la escritura escolar a la versión social. Además, la incorporación a las propuestas de enseñanza de la práctica de diversos géneros de circulación social y de su adecuación a las distintas situaciones comunicativas apuntan en la misma dirección.

De este recorrido por cambios y continuidades que con relación a la producción escrita supone la enseñanza de los contenidos del sistema de la lengua, la articulación o enlace entre un saber y otro deviene central. Si pensamos que por décadas la práctica escolar de la escritura se desarrolló de manera disociada respecto de la enseñanza del sistema de la lengua (por un lado los alumnos escribían y, por otro, resolvían ejercicios de aplicación acerca de contenidos lingüísticos), el acople de la reflexión sobre el lenguaje (como se denominó a esta última) a las propuestas de producción escrita significó un avance para la pedagogía de la escritura. Como lo muestran los cuadernos, los saberes sobre las clases de palabras, la normativa, los géneros discursivos, las formas de conexión entre las ideas en los textos, entre muchos otros, comenzaron a ponerse en función de la enseñanza del escribir.

Capítulo 6. Variaciones en la mirada docente sobre la producción escrita

Valoración docente sobre las producciones de los alumnos

La intervención valorativa del docente sobre la producción escrita de los alumnos suele comprender componentes escritos (abreviaturas como B -bien-, leyendas del tipo “te felicito”, marcas de corrección, visados y firmas, calificaciones numéricas, propuestas de revisión) y componentes icónicos (dibujos de caritas que expresan alguna emoción), dando cuenta de la configuración de una mirada depositada sobre la escritura de los alumnos a la vez que de unas prácticas discursivas presentes en el ámbito de la escuela (Rocha Lopes, 2008)⁵⁸. Esa mirada y ese discurso (que en algunos casos tienen una presencia sostenida a lo largo de las producciones escritas incluidas en los cuadernos, en otros se combinan con la autocorrección del alumno guiada por el docente o con la corrección de un compañero y en otras, son ocasionales o nulos) vuelven visible la validación de las expectativas del docente (Rocha Lopes, 2008) con relación al desempeño de los alumnos al escribir.

Los cambios relacionados con los modos de intervención que visibilizan en los cuadernos la validación de las expectativas de los educadores abarcan desde la afectivización incorporada a la valoración global de los escritos, la señalización de dificultades en la construcción de sentidos o entramado de ideas, el enunciado de algunas orientaciones que buscan guiar la revisión y la reescritura hasta la práctica de correcciones modélicas.

El primer cambio puede leerse como una respuesta posible a un nuevo escenario pedagógico. El segundo y el tercero han de vincularse con la nueva concepción de escritura que ingresa a las aulas en el período analizado, según la cual la producción escrita supone la elaboración de borradores y la revisión de los mismos orientadas o guiadas por el maestro. El cuarto puede considerarse una táctica docente para resolver la tarea de la corrección de manera económica atendiendo a la cantidad de escritos y de tiempo disponible para orientar los procesos de revisión y reescritura.

⁵⁸ En efecto, la corrección forma parte de un discurso producido y comprendido en la escuela, que se configura como una comunidad de interpretación. Cuando Stanley Fish dice *La comunicación se produce en situaciones y encontrarse en una situación es estar ya en posesión de (o estar poseído por) una estructura de supuestos, de prácticas consideradas pertinentes en relación con los propósitos y objetivos ya vigentes; y solo desde dentro de tal supuesto es que se escucha inmediatamente cualquier expresión* refiere a la institución educativa como una comunidad de interpretación, en tanto lo que se dice y lo que no se dice allí supone una base compartida de acuerdo; en otras palabras, la interpretación de los mensajes no es específica de cada individuo, sino comunitaria y convencional (Fish, 1998; 232).

Afectivización en la valoración de los escritos

En primer término entonces registramos como un nuevo modo de intervención docente sobre la producción escrita de los alumnos la afectivización incorporada a la valoración global de la misma. Una valoración que en algunos casos expresa lo que Ana Abramowski (2010) denomina afectivización o afecto magisterial.

En tanto esta afectivización se despliega con notoriedad en la intervención docente presente en los cuadernos más recientes, los correspondientes al período lectivo 2010, es posible pensar que, atendiendo a la progresiva afectivización de los escenarios pedagógicos y a las precariedades o fragilidades de un presente en el que las instituciones de la modernidad se han vuelto inconsistentes (son rasgos propios de la época actual la incertidumbre, la desprotección, el desamparo opuestos a la estabilidad, el largo plazo y la predictibilidad que organizaban la vida humana décadas atrás), los maestros expresan de un modo compensatorio un afecto estable en un mundo inestable (Abramowski, 2010), un afecto que busca tender lazos y generar confianza en las posibilidades del aprender a escribir en la escuela.

Así, la mirada docente sobre el escrito de María Florencia (cuaderno 7, 7º grado, Santiago del Estero, 1998) balancea la valoración de los problemas con la de los aciertos marcando unos pocos errores de normativa y registrando una apreciación general compuesta por el signo que identifica el B (Bien) junto con una valoración afectuosa subrayada por los signos de exclamación (¡Preciosa historia!) y la carita sonriente que celebra el logro. Es probable que este último recurso pueda interpretarse, desde la intencionalidad afectiva implícita en el discurso de la corrección, como una representación lúdica que busca cierta proximidad con el universo de los niños (Rocha Lopes, 2008).

El Castillo Encantado

Hace muchos años había una princesa llamada Clarabella, ella vivía en un castillo encantado. A ella los encantaban los castillos grandes, muy grandes, pero un día se puso a pensar y se preguntó: ¿Por qué el castillo es tan grande? y de pronto estuvo una vez que le respondió: Este castillo es enorme porque fue fabricado por una madre de bruja. Ella no supo de donde vino esa voz y empezó a buscar la puerta para salir, encontró la puerta pero estaba cerrada. A la mañana siguiente despertó y arreguila fue a ver si la puerta seguía cerrada. A los 22 años de la noche apareció un hada brava que le dijo: no estás orientada yo todo el tiempo estuve con vos, vení para prestéte y poder encontrar la llave

~~¡recista listón!~~



para abrir la puerta, Clarabella con el de poder voló del castillo siguió los pasos del hada brava y por fin pudieron salir. Clarabella y el hada brava vivieron felices para siempre.



Cuaderno 7: 7º grado, Santiago del Estero, 1998.

Señalización de dificultades en la construcción de sentidos

En segundo término, la renovación en los modos de intervención docente se vuelve evidente en la señalización de dificultades con relación a la construcción de sentidos o entramado de ideas en los escritos de los estudiantes en contraste con la exclusiva marcación de problemas

relativos al cumplimiento de la norma, lugar común o tradición a la que nos referiremos más adelante. En efecto, a la valoración que supone depositar de un modo recortado la mirada sobre la normativa, aunque ocasionalmente, comienza a sumarse en los cuadernos la valoración del enlace de las ideas o construcción del sentido en las producciones.

Escogimos el cuaderno de Ignacio (cuaderno 11, 6º grado, Córdoba, 2010) con la intención de ilustrar este cambio, en tanto la narración de un nuevo final para un cuento da como resultado un texto en el que el maestro corrige al interior errores de normativa (cambia la mayúscula por la minúscula en los adjetivos gentilicios, reemplaza la ll por la y en el gerundio “yendo” y la b por la v en el verbo “conmovieron”, agrega comas, repone tildes, separa con una doble barra dos párrafos), pero también subraya una expresión que reitera información innecesariamente y, por fuera del texto, la intervención del maestro explicita algunos de los problemas de normativa que ha marcado al interior (la puntuación) así como destaca otros sobre la construcción del sentido, la reiteración de ideas y lo que “no está claro” en el texto.

hace un párrafo que cuente cómo imaginas el fin de la historia.

✓
Luego de enterarse del ataque usiano se empezaron a preparar el capitán Brunus, padre de Gwendolín, ordenó que prepararan una olla especial y bien grande de agua salada para poder combatir a las 300.000 naves usianas, y al día siguiente llegaron los usianos para la batalla. Después de muchísimos días en combate, la Tierra desarrolló un arma muy potente que lograba sopa para poder destruir las naves usianas y terminar ganando la batalla. Entonces, cuando los usianos se estaban fando de del Planeta Tierra, fueron no atacar, pero los humanos no los consiguen y quisieron matarlos, pero los humanos se comieron a los usianos y los dejaron ir. Luego de esto que pasó el Capitán Brunus felicitó y agradeció a su hija Gwendolín por darle la idea de hacer esa arma para derrotar a los usianos.

No está claro cuál fue la idea de Gwendolín: 300.000 naves.
Hay ideas reiteradas y sin puntuación. C: Bueno 3/2

Cuaderno 11: 6º grado, Córdoba, 2010.

Esta intervención docente avanza en un señalamiento de los problemas que atañen a la construcción de sentidos, pero no guía u orienta cómo resolverlos. En cambio, este otro texto incluido en el cuaderno de Victoria (cuaderno 11 bis, 6° grado, Córdoba, 2010), combina enmiendas formales (agregados -el pronombre “ellas”, la frase “y tenían lo justo”, el verbo “era”- y reposición de un referente -el correspondiente al pronombre “lo” en la forma verbal pronominal “recaudarlo”) con una indicación que orienta o guía una reescritura, indica ampliar una zona del texto para alcanzar una mayor precisión en el relato de los sucesos.

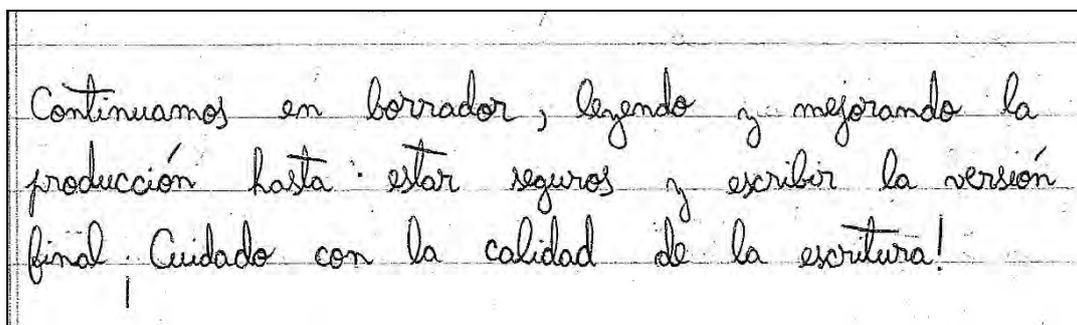
En el año 3458, Lola, una
niña robot, junto a su hermano
decidieron viajar a la tierra
para ayudar a los que más lo
necesitan. Aunque ellas no tuvieron
tanto dinero ya que siempre
estaban igual y tenían lo justo.
Ellos no sabían cómo hacer
para conseguir la forma de
recaudarlo ^{dinero}, pero al poco tiempo
llegó Ochurus. Era un agro que
los podía ayudar con
todo lo necesario.
Una vez cumplida su misión
ellos muy felices volvieron
a su planeta.
Describí lo que hicieron en la misión.

Cuaderno 11 bis: 6° grado, Córdoba, 2010.

Orientación para la revisión y la reescritura

La propuesta de ampliación en este texto del cuaderno de Victoria (cuaderno 11 bis, 6° grado, Córdoba, 2010), “Describí lo que hicieron en la misión”, que entra en diálogo con la concepción de escritura como conjunto de procesos a través de los cuales y a medida que avanza en sucesivas versiones el alumno configura saberes sobre cómo se escribe y sobre el mundo, ha de leerse como la tercera práctica que renueva los modos de intervención docente sobre las producciones escolares. Por cierto, la intervención docente promovida desde esa concepción no se limita a valorar el escrito en tanto producto cerrado, sino que invita al alumno a volver sobre él para que, con indicaciones específicas que la encaminen, intente una mejor versión; esa intervención ofrece orientaciones que guían la revisión y la reescritura.

Los cuadernos más recientes revelan un procesamiento más consolidado de este modo de pensar el escribir, según el cual la concepción procesual de la escritura es la que ha de orientar las propuestas de enseñanza. De hecho, algunos cuadernos como el de William (cf. apartado “Invención de historias a partir de la experimentación con el lenguaje” del capítulo 3) dan lugar a la copia de la explicación sobre tal concepción además de incluir consignas que la implican; otros, como el de Ignacio (cuaderno 13, 6° grado, Córdoba, 2010) incluyen consignas que indican el ingreso de los procesos de escritura a las prácticas de enseñanza.



Cuaderno 13: 6° grado, Córdoba, 2010.

Correcciones modélicas

El cuarto cambio que analizamos en este capítulo es la práctica de correcciones modélicas: se trata de la corrección de la producción de un alumno seleccionada por el docente y realizada entre todos los compañeros, trabajo que funciona como modelo para que luego cada alumno a

partir lo realizado con el texto elegido revise y reescriba su propia producción. De esta manera, el docente modela u orienta con el texto de un alumno cómo se ponen en juego los procesos de revisión y reescritura, ya que resolver ese trabajo con cada una de las producciones de sus alumnos demandaría un tiempo del que carece. De allí que la consideramos una táctica del maestro para enseñar a escribir en las coordenadas de tiempo de la escuela.

Estas páginas del cuaderno de Agustina (cuaderno 14, 7° grado, Neuquén, 2010) muestran una intervención que, por un lado revela un trabajo oral colectivo del que el cuaderno no registra huellas (las decisiones de los alumnos guiados por el docente para la reescritura a partir de los errores de redacción detectados y marcados en lápiz) y, por otro, da cuenta de la propuesta de enseñanza de la corrección de un escrito en particular a partir de la identificación de los problemas y la búsqueda de soluciones realizadas en forma grupal (en este caso, el reordenamiento de la información y el trabajo sobre la cohesión del texto).

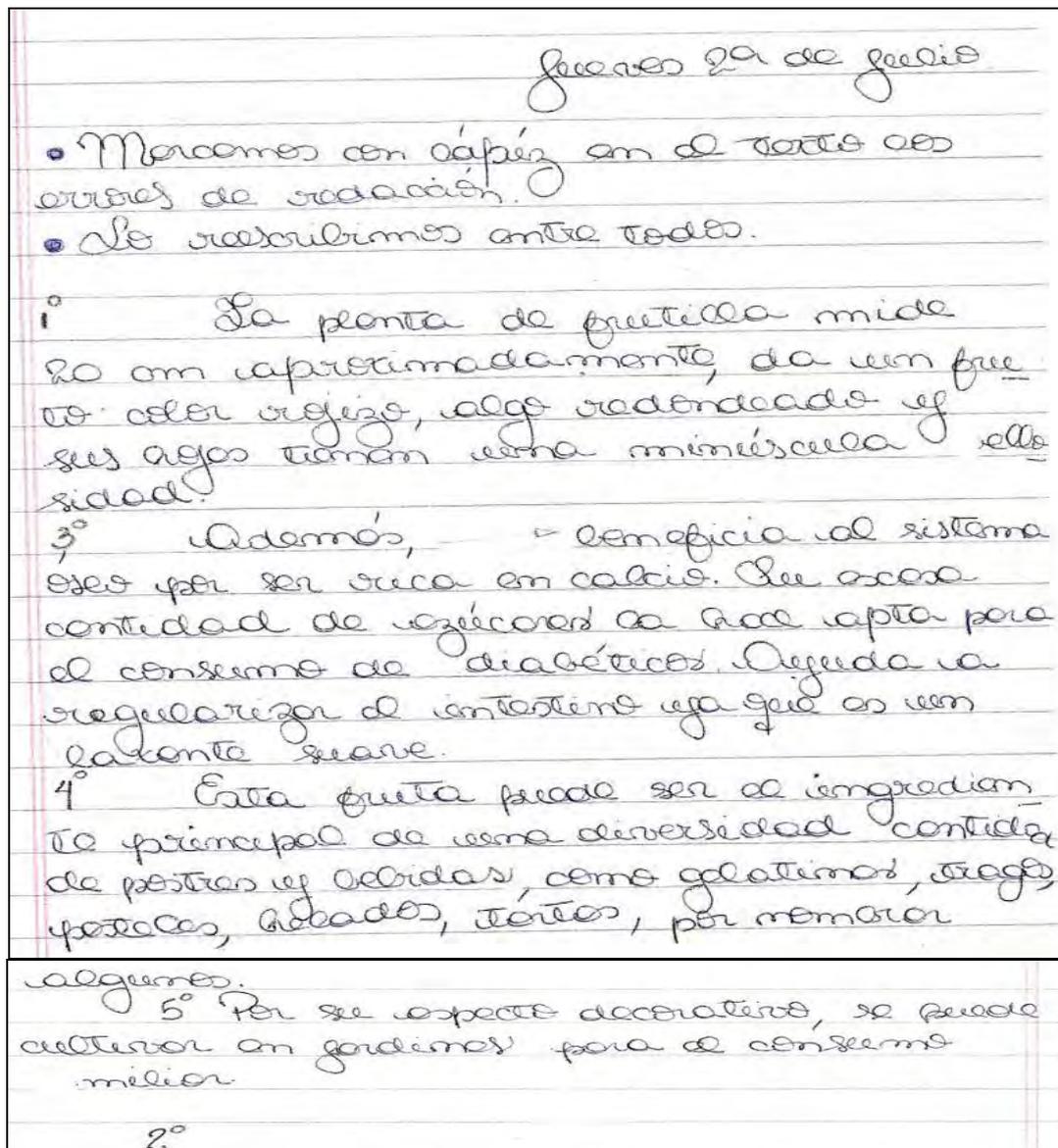
La Faveola

La planta de faveola mide 20 cm o aproximadamente, da un fruto rojo, ciego, redondeado y sus ojos tienen una minúscula vellosidad que da una sensación agradable al tacto.

Contiene sílice que contribuye a la función renal, purifica la sangre y retrasa los signos de envejecimiento, como pueden ser arrugas, cataratas, disminución auditiva, entre otros.

Posee calcio, sustancia que pertenece al sistema óseo. No es rica en azúcar, por lo tanto es apta para personas diabéticas. Además, siendo laxante ayuda a la regularización intestinal.

Este fruto se usa para diversa cantidad de platos y comidas como gelatinas, helados, trajes, tortas. y puede cultivarse en jardines para el consumo personal.



Cuaderno 14: 7° grado, Neuquén, 2010.

Lugares comunes de la intervención docente sobre los escritos escolares

Estos cambios que describimos y que dan cuenta en los cuadernos de los nuevos modos de intervención docente sobre los escritos de los alumnos se ensamblan con otros modos de intervención vinculados con las prácticas más asentadas del enseñar a escribir en la escuela.

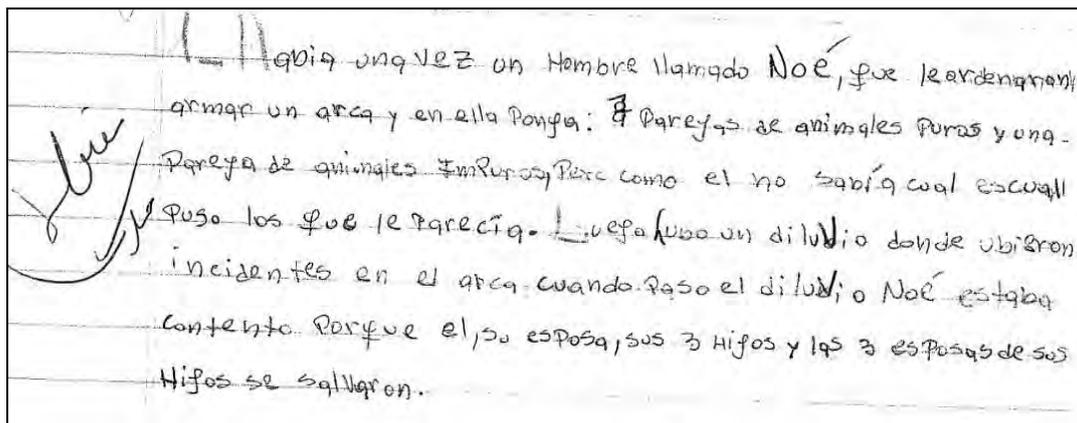
Por cierto, los cuadernos ofrecen huellas de una tradición de la intervención docente sobre los escritos de los estudiantes que acopla dos entradas: una entrada al interior de los textos que señala problemas puntuales, de normativa, y una entrada al escrito en su conjunto al que se valora conceptualmente, generalmente registrada en el margen lateral, superior o inferior de la

hoja. La primera entrada atañe centralmente a los problemas de ortografía y, en algunos casos, a los del uso de mayúsculas y de los signos de puntuación, señalamientos que en sus enmiendas (el maestro repone una tilde, escribe un grafema sobre otro, separa dos palabras que se han unido, etc.) contribuyen con la representación construida por los alumnos de que aprender a escribir supone centralmente dominar las normas del sistema lingüístico. La segunda entrada apunta a una valoración global (sin especificar si se alude al sentido de los escritos, a la adecuación a la consigna o a la creatividad con que esta fue resuelta) desde leyendas como “te felicito, muy bien, excelente trabajo, muy bueno tu trabajo, ¡bravo!, hermoso, súper”; valoración que se destaca de la correspondiente a la primera entrada por su tamaño y ubicación en el espacio gráfico⁵⁹ (si la escritura del alumno se ubica al interior de los márgenes de la hoja y sobre los renglones, la del maestro se ubica en los márgenes y, con frecuencia, dispuesta en diagonal) y que corresponde a los logros, aunque estos por lo general no se identifiquen con el mismo detalle que las dificultades vinculadas con el cumplimiento de las normas gráficas. Tal vez para establecer relaciones jerárquicas que señalen quién enseña y quién aprende a escribir es que en la mayor parte de los cuadernos sólo se marcan los problemas de los escritos (y entre estos, los relativos a la normativa) aunque no los aciertos⁶⁰.

Ejemplo de estas huellas pueden leerse en el cuaderno de Melany (cuaderno 12, 6º grado, Buenos Aires, 2010), en el que a la propuesta de renarrar la historia del relato “Crimen en el arca” del escritor argentino Gustavo Roldán, responde con un texto que la maestra valora en forma integral con un Mbien (muy bien) en el margen. Esta valoración se suma a la enmienda de algunos errores (repone la h en el verbo “hubo”, escribe una v sobre la b con que la alumna ha escrito la palabra “diluvio”, cambia la cifra 8 por 7 para aludir a las parejas de animales).

⁵⁹ Rocha Lopes sostiene que manejar el cuaderno supone para el alumno no sólo aprender a escribir sino también aprender una organización gráfica (Rocha Lopes, 2008).

⁶⁰ Daniel Cassany cuestiona la mirada negativa que los docentes depositan sobre las escrituras de los alumnos al corregirlas: *Una palabra que utilizo a menudo para calificar la corrección es crueldad. Creo que nuestras correcciones son crueles la mayoría de las veces, porque sólo se fijan en los aspectos negativos de la escritura: las faltas y los defectos. Comentamos el trabajo de los alumnos y nos concentramos únicamente en lo que se debería mejorar, en los errores que se han escapado, en lo poco que se ha elaborado el texto. Adoptamos un punto de vista claramente negativo.* (Cassany, D., 2000: 37).



Cuaderno 12: 6° grado, Buenos Aires, 2010.

Ahora bien, la entrada al interior de los textos que señala problemas puntuales, de normativa, puede vincularse en primer lugar con la tradición que ubica la ortografía entre los saberes creados por el sistema escolar⁶¹ y asentados en la trama de la cultura escolar (Chervel, 1991) junto con la valoración social de la norma que la ortografía alcanzó ya en el siglo XIX, de acuerdo con la cual se identificaba como inculto a quien no la había aprendido (Gonçalves Vidal, 2004). También ha de relacionarse con uno de los haceres ordinarios a los que alude Anne Marie Chartier cuando refiere a esas prácticas impensadas e invisibilizadas que resuelven la dinámica del enseñar en el cotidiano escolar (Chartier A.-M., 2000), a las que nos referimos en el apartado “El objeto ‘cuaderno de clase’ en la cultura escolar” del capítulo 1. En el caso del hacer ordinario que constituye la mirada sobre la ortografía, la práctica se ha configurado como un “barrido” ágil, casi mecánico, de los aspectos de la superficie de las producciones, en la que sin duda influyen las experiencias de la biografía escolar del docente y la necesidad de dar respuesta a ciertas demandas familiares y sociales que condensan expectativas de resolución del problema. El barrido por los errores ortográficos, en tanto se automatiza, se resuelve rápida y sencillamente; en ese sentido es que, al estudiar la corrección de los problemas de los escritos, D. Cassany sostiene:

Identificar los errores de estructura de un texto, aislar una idea poco clara o rectificar un párrafo mal construido son operaciones mucho más costosas que tachar un error de ortografía o de puntuación (Cassany, 2000: 32-33).

⁶¹ De acuerdo con los estudios de A. Chervel (1978), la ortografía se constituyó en saber escolar cuando se incorporó a la formación de los maestros en Francia a partir de la ley Guizot (1833). *Fue una creación histórica de la propia escuela, por y para la escuela* (Chervel, 1991, p.65); esto es, no es posible considerar la ortografía como una “vulgarización” de saberes de la ciencia.

Además, la formación docente para la intervención sobre otras dimensiones de las producciones escritas es relativamente reciente tal como afirma Camps (1993: 60):

Los aspectos más controlados desde la escuela son los más visibles y generalizables porque tienen una escala de referencia explícita: la norma. Sin embargo, las cuestiones que afectan a la globalidad del texto, tanto referidas al contenido como a la función discursiva, varían en cada texto y dependen de la consigna de escritura. Esta realidad escolar puede explicarse, en parte, porque el conocimiento y la divulgación de estos aspectos más globales es relativamente reciente y tan sólo está empezando a introducirse entre los enseñantes.

Ilustran la focalización sobre la ortografía estas páginas del cuaderno de Juan Pablo (cuaderno 8, 7º grado, Santa Cruz, 1998). La intervención docente sobre una producción en la que el alumno resuelve la inclusión de palabras referidas a objetos y acciones propias del oficio de carpintero, consiste en la marcación con enmiendas de los problemas ortográficos (escribe los grafemas correctos y repone las tildes faltantes). No se incluye valoración alguna sobre problemas en el uso de los tiempos verbales, sobre la reiteración de palabras y frases, sobre las lagunas y los implícitos del texto así como tampoco sobre la respuesta a lo solicitado por la consigna.

Se sienta en una silla, y empieza a esperar, piensa en el trabajo, mira la hora y después empieza a leer el diario de repente mira por la ventana y se levanta, toca el timbre el auto se detiene justo en frente de la parada justo cuando llega el taxí se sube saca el boleto y tiene cincuenta pesos elegidos, estaba recién se sentó y empieza a leer el diario, más o menos unos 10 minutos y luego, se baja y camina media cuadra hasta su trabajo, toma las llaves y abre la puerta y entra. Al rato llega una señora y le dice que quiere un mueble de madera, el hombre lo empieza hacer: agarra una madera y con la máquina, la enchufa, empieza a cortar los maderos en 10 cm, agarra la lija y empieza a lijar unos veinte minutos más o menos, agarra el cepillo y la empieza a cepillar para sacar los astillos, como se cortó la luz no podía enchufar la máquina entonces agarra el serrucho y empieza a hacer otros maderos y la empieza a tornear después agarra los clavos, el martillo y empieza a clavar todos los clavos después agarra el pincel y la lata de barniz y lo empieza a barnizar. lo deja secar.

Luego, llega la señora y le pregunta si ya está el hombre le dice que sí, cuesta \$50 y luego le dice la señora y se los da en la mano.

La señora se está yendo cuando se escucha un grito el carpintero no hace el grito y era la señora que se había clavado un clavo en el pie.

Se rompe la rutina de trabajo, el carpintero estaba sobresaltado por la sangre y le dice que se calme, que fue un accidente. El carpintero empieza una carrera hacia el hospital, entra, y empieza a gritar un pedido de auxilio.

Rápidamente llegan los médicos se suben a la ambulancia y van a el trabajo del hombre y lo cargan y van al hospital.

Luego la señora se recupera y le da \$40 por ser gentil.

Muy bien
¡hermoso trabajo!

Por otra parte, como en el caso de esta producción, la corrección de la ortografía en los escritos que incluyen los cuadernos no es exhaustiva; de hecho en algunas palabras los errores no están enmendados. Y esto puede deberse a la representación de que *la enseñanza de la ortografía puede actuar como una especie de censura a la producción escrita* (Gomes de Morais, 1998: 40) y que “corregir demasiado” puede desalentar a niños que, dedicando mucho tiempo y esfuerzo a escribir, consiguen cierta riqueza expresiva aunque no los logros esperados con la ortografía (Kaufman, 2005)⁶². Además, considerando el lugar otorgado a la expresión de la voz propia en las producciones escolares del período analizado, tal como lo desarrollamos en el capítulo 3 resulta insoslayable pensar que en esa representación se pone en juego la perspectiva de los sujetos, es decir, la relación entre la corrección realizada por el maestro y la configuración identitaria del alumno; en efecto:

...las huellas que vamos dejando a través de las marcas en los cuadernos no son ajenas a nuestra consideración de su subjetividad y a nuestra percepción respecto de la posibilidad de su aprendizaje (Cuadernos para el aula/ Lengua 6, 2007: 24-25).

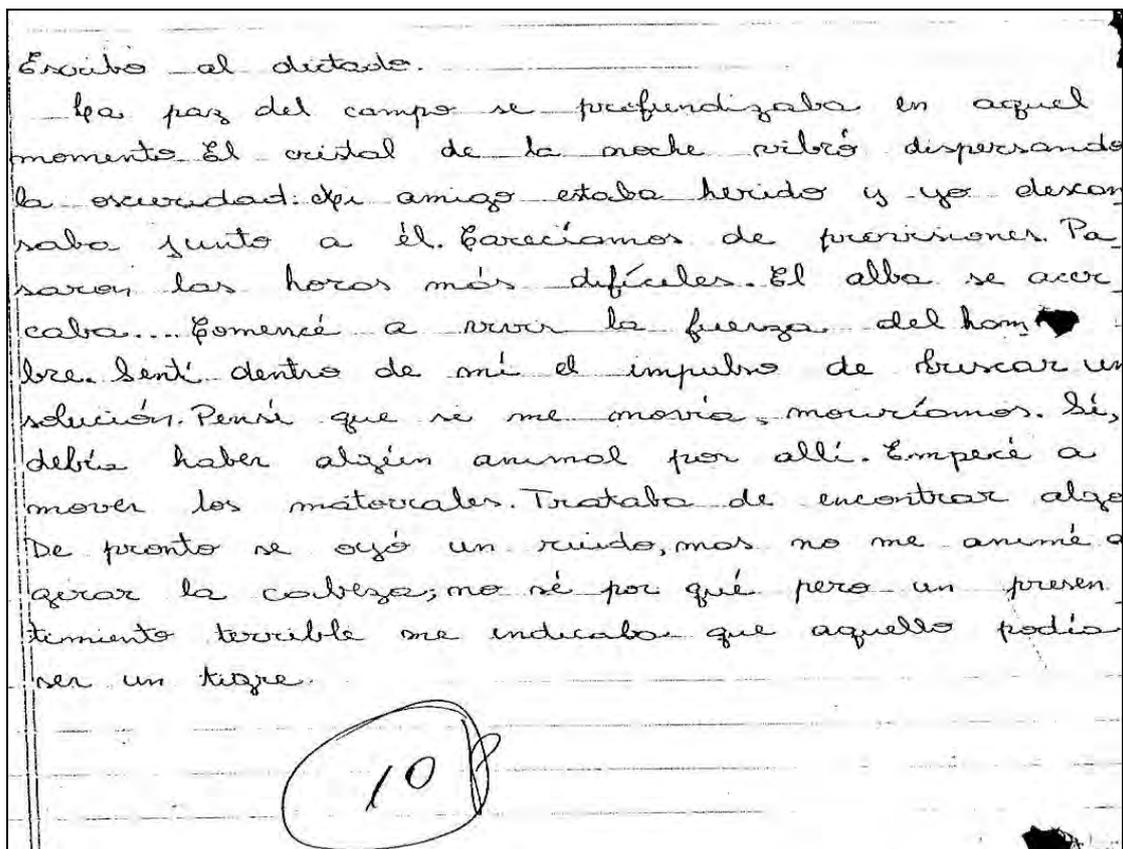
Esta representación puede extenderse al hecho de que en buena parte de los cuadernos sólo algunas producciones escritas a lo largo del período escolar cuentan con una valoración del docente. La intención de no desalentar a los alumnos con correcciones exhaustivas que “llenen de rojo” los cuadernos habrá de sumarse a la escasa disponibilidad de tiempo con la que cuentan los maestros para la revisión de los escritos de los alumnos. Si bien la corrección de los escritos da cuenta públicamente del trabajo que implica la intervención docente, en los discursos es frecuente escuchar quejas sobre la “carga” o el agobio que supone esta tarea junto con la baja rentabilidad que produce (“¿para qué corrijo tanto si vuelven a cometer los mismos errores?” suelen decir respecto de esta tarea).

Si la mirada del docente, en esta práctica asentada del enseñar a escribir en la escuela, suele valorar en los escritos de los alumnos centralmente el rendimiento ortográfico, esta mirada lo

⁶² Ana María Kaufman recupera representaciones de los maestros acerca de la reacción de los alumnos frente a sus correcciones: *Muchos maestros me han comentado que, en algunos momentos, deciden no corregir demasiado para no desanimar al niño pero, en otros, lo hacen de manera exhaustiva. (...) Los chicos elaboran con frecuencia cuentos larguísimos que demandan mucho tiempo y esfuerzo, con resultados excelentes en cuanto a su riqueza expresiva que no siempre coincide con la ortodoxia ortográfica.* En Kaufman, A. M. (2005) “Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento”. En revista *Lectura y vida*, vol. 26, p. 22-31. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf. Consultado el 21 de agosto de 2014.

enfoca específicamente en una práctica de la escritura que tiene ya casi dos siglos de vigencia en la escuela, el dictado. Se trata de una práctica que supone la transformación de un texto oral en un texto escrito y que ha sido cuestionada porque se aproxima más a una propuesta de evaluación que de enseñanza (Gomes de Moraes, 1998: 40). Pensada en el contexto del cotidiano escolar, su vigencia puede obedecer a que se trata de un ejercicio colectivo que mantiene a los alumnos ocupados al mismo tiempo, instala el silencio en el aula y permite una inmediata corrección (contando la cantidad de errores cometidos) que revela con eficacia adquisiciones y progresos individuales (Chartier, A-M, 2009).

En el cuaderno de Valeria (cuaderno 5, 7º grado, Santa Fe, 1998) el texto que sigue a la consigna “escribo al dictado” está valorada con una calificación numérica que corresponde a la ausencia de errores ortográficos.



Cuaderno 5: 7º grado, Santa Fe, 1998.

Otro modo de intervención vinculado con las prácticas más asentadas del enseñar a escribir en la escuela es el que, sorteando la relevancia de los procesos de escritura y el trabajo de seguimiento que estos suponen, promueve la conservación de los textos pasados en limpio, en versión final.

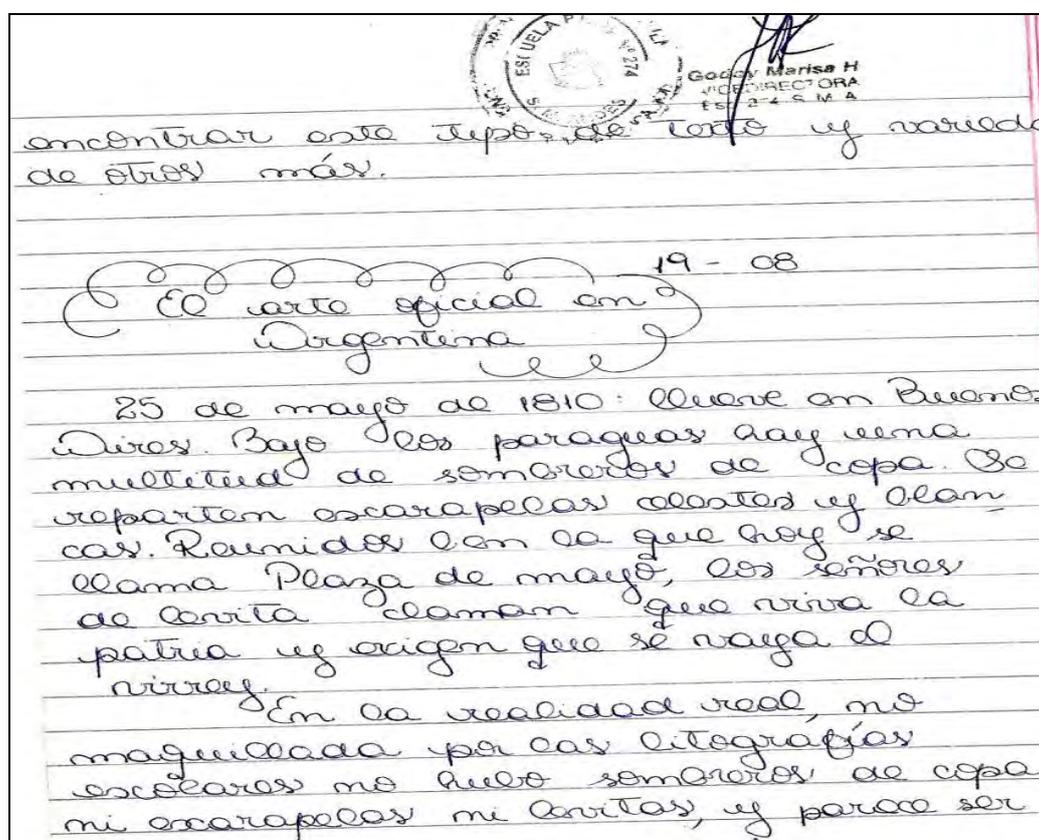
La propuesta de poner en juego los procesos y, por tanto, de darle lugar al borrador y a la reescritura, cambia la dinámica habitual según la cual el que tiene el dominio de la revisión y evaluación de los escritos es el maestro, generando una nueva modalidad de trabajo en la que el maestro orienta al alumno para que revise sus escritos y en esa práctica aprenda el proceso de revisión. Además, este modo de intervención demanda del maestro otro tiempo y esfuerzo ya que habrá de revisar tanto la primera versión de un escrito como su reescritura de manera tal de cotejarlas y valorar los avances de una versión a otra y, del alumno, la interpretación de las marcas e indicaciones así como la disposición de volver a escribir el texto a partir de ellas. El cuaderno que históricamente ha sido el lugar que exhibe no sólo el recorrido de los desempeños de los alumnos en tanto escritores sino de las propuestas de enseñanza del maestro, suele desplazar el lugar de los borradores o “escrituras de primer impulso”, cuya visibilidad por un lado responde a los cambios pedagógicos dando cuenta de los procesos de producción pero, por otro, “desordena” la “vitrina del trabajo escolar” que es el cuaderno (Chartier, A-M., 2007).

Desde este marco observamos que, si bien los cuadernos del corpus analizado no son los “cuadernos-libro” del pasado que revelaban la exigencia de prolijidad en los textos “pasados en limpio” (Chartier, A-M., 2007), pervive cierta resistencia a la conservación de borradores y versiones intermedias. Tal vez, por la organización de las tareas en el espacio del cuaderno, tal vez porque aún no son suficientemente valoradas ni por los maestros ni por los alumnos las escrituras en proceso, tal vez por cierta representación de un objeto puesto a disposición de otras miradas.

Con relación a esta última variable convendrá señalar que aun cuando los destinatarios de la intervención docente sobre las producciones escritas son los alumnos (y sus familias), en algunos casos esa intervención también se destina a la mirada de los directivos⁶³. Como en el

⁶³ En la investigación de la que provienen los cuadernos de 1998, *Estado de Situación de la Transformación Institucional y Curricular*, y a la que hacemos referencia en la introducción, se alude a las *funciones institucionales* del cuaderno en tanto el registro de las propuestas de enseñanza *no sólo tienen que ver con las necesidades de aprendizaje de los niños, sino también con la necesidad de encuadrar institucionalmente la enseñanza, lo que imprime muchas de las notas características de este recurso*. En ese sentido, tanto el registro de tales propuestas, desplegadas o no en el cuaderno (como cuando se hace constar por ejemplo “Trabajamos en

cuaderno de Agustina (cuaderno 14, 7º grado, Neuquén, 2010), en el que aparece el sello de la escuela junto al sello y la firma de un directivo que visa el trabajo del alumno y del maestro. Este visado en efecto es la huella franca de una vigilancia cruzada: el alumno sabe que sus escritos son mirados por el maestro y por los directivos; el docente sabe que su tarea de corrección es supervisada por los directivos y, también controlada por las familias de los alumnos. La vigilancia sobre el trabajo del alumno en el cuaderno y del docente con sus correcciones marca posiciones jerárquicas estableciendo quién mira y qué es lo mirado (Rocha Lopes, 2008).



Cuaderno 14: 7º grado, Neuquén, 2010.

la biblioteca”), permiten calificarlo como “cuaderno de comunicaciones”: tanto los padres conocen a través de los cuadernos el desarrollo de lo enseñado y los resultados alcanzados por sus hijos como los directivos conocen o “supervisan” a través de los cuadernos el trabajo de los maestros.

Intervenciones docentes que combinan cambios y permanencias

Una práctica de intervención docente sobre las producciones que entrama los cambios y las permanencias analizados en este capítulo es la que cruza la incorporación de orientaciones que buscan guiar la revisión y la reescritura de las producciones de los alumnos con el recorte de aspectos normativos en esas orientaciones. Aunque devenida tarea del alumno y no exclusiva del docente, la corrección de la normativa se desagrega en el cuaderno de Ignacio (cuaderno 11, 6° grado, Córdoba, 2010), en unas “pautas para corregir textos” fotocopiadas de un libro de texto y pegadas en el cuaderno para ser aplicada a todas las producciones.

7.05.10

Revisamos el último comito que escribimos

Analizemos esta guía



Pautas para corregir textos

Al finalizar un trabajo estas preguntas te servirán para revisar algunos aspectos formales de tu escritura.

- ¿Mi caligrafía permite que los demás puedan leer mis escritos fácilmente?
- ¿Escribí letras mayúsculas al comenzar un texto, después de puntos y en todos los nombres propios?
- ¿Escribí correctamente la ortografía de las palabras con h; b o v; s, c o z; g o j?
- ¿Me acordé de colocar acento ortográfico a las palabras agudas, graves y esdrújulas cuando lo llevan?
- Cuando escribí preguntas y exclamaciones, ¿puse los signos al comienzo y al final de las oraciones? ¿Comencé las oraciones con mayúscula y puse tilde a las palabras dónde, cuál, por qué, cuándo, cómo?
- ¿Coloqué los puntos aparte, seguido, comas, puntos suspensivos, dos puntos, comillas, guionés donde correspondían?
- ¿Manejé los márgenes, las sangrías, los espacios en blanco para obtener una buena diagramación del contenido?
- ¿El tipo de texto que elegí es adecuado para el tema de mi producción?

- No te apures para escribir.
- Hacé borradores.
- Pensá en quién leera el texto.
- Revisá tus escritos.

Cuaderno 11: 6° grado, Córdoba, 2010.

Las pautas para corregir textos se asocian explícitamente en la propuesta con la revisión de aspectos formales de la escritura. De las ocho preguntas que buscan pautar la revisión, una sola (la última) ofrece alguna pista para la revisión de la construcción del sentido en las producciones (la relación entre el género y el tema).

Conclusiones

En síntesis, hallamos los siguientes cambios en los cuadernos respecto de la apreciación de los escritos en la mirada docente. En primer lugar, cierta afectivización incorporada a la valoración global de los escritos (en la selección léxica de expresiones como “preciosa historia” y enfatizada por el agregado de emoticones) como respuesta a la progresiva afectivización de los escenarios pedagógicos. En segundo lugar, la señalización de dificultades en la construcción de sentidos o el enlace de las ideas, que marca un quiebre respecto de la exclusiva valoración de los aspectos normativos de los escritos. En tercer lugar, el enunciado de orientaciones que guían la revisión y la reescritura que, por un lado, provoca una alteración en la distribución habitual de los roles escolares (el alumno escribe y el maestro corrige) en tanto delega la tarea de corrección en el alumno y, por otro, instala la concepción de escritura como un trabajo que supone volver sobre lo escrito para incorporar ajustes y alcanzar una mejor versión. Y en cuarto lugar, la práctica de correcciones modélicas que funciona como táctica para resolver el problema de orientar la revisión y reescritura de las producciones de todos los alumnos en el acotado tiempo que ofrece la escuela.

Estos cambios, como en el caso de los aspectos presentados en los otros capítulos, se combinan en los cuadernos con continuidades respecto del horizonte de prácticas de enseñanza vinculadas con la valoración de los escritos en la mirada docente: la focalización de la norma ortográfica a través de un barrido rápido (no exhaustivo, porque “desalienta” a quienes están aprendiendo a escribir) que busca enmendar los problemas de la superficie de las producciones; el dictado como ritual de la escritura escolar que centra la atención en el cumplimiento de la norma y que deviene táctica eficaz para revelar progresos de los alumnos; la promoción de la conservación preferencial de los textos en versión final, en tanto los borradores o versiones intermedias de los escritos entran en tensión con la pervivencia de la representación del objeto cuaderno, vitrina de un trabajo escolar, exhibido no sólo a la mirada del maestro sino de las familias y de los directivos de la escuela.

Ahora bien, de las variaciones que sufre la validación de las expectativas del docente con relación al desempeño de los alumnos al escribir, visibilizada en los cuadernos a través de abreviaturas de calificaciones, marcas de corrección de un código compartido, comentarios y preguntas, leyendas estandarizadas y dibujos, destacamos el cambio que suponen la señalización de dificultades en la construcción de sentidos y la inclusión de orientaciones para guiar la revisión y la reescritura de las producciones. Por un lado, si bien la mirada docente recortada sobre la normativa sigue teniendo peso, esta se completa con una mirada que comienza a depositarse en otros aspectos de la construcción textual. Por otro, implica el cuestionamiento a una concepción de la escritura como ejercicio escolar que se resuelve rápidamente a partir de una propuesta temática generalmente familiar para los alumnos (por lo reiterada a lo largo de la escolaridad), a la vez que el ingreso de la concepción procesual de la escritura que pone en juego un problema complejo a resolver (que combina la propuesta temática con un género discursivo y un propósito), y que conlleva un tiempo de elaboración más extenso así como un trabajo de orientación por parte del docente respecto de los aspectos a revisar y reescribir y un trabajo de retorno sobre lo escrito por parte de los alumnos para incluir los ajustes propuestos.

Además, este cambio se articula con las mudanzas de la exploración de la voz propia en la escritura escolar, puesto que la concepción de escritura asociada a un conjunto de procesos se avizora en las producciones que ponen en juego la experimentación con el lenguaje promovidas por la pedagogía del taller de escritura y, también, con la propuesta de producciones en las que los saberes acerca de la gramática, la normativa y los textos se vinculen con las posibilidades de apropiarse de la práctica de la escritura en la escuela.

Capítulo 7. Consideraciones finales

Los cambios encontrados

La tesis que se cierra ha tomado como foco de análisis los cambios ocurridos en la enseñanza de la escritura en el nivel correspondiente a 6to y 7mo grados de la escuela primaria argentina, a través de un estudio de cuadernos de clase producidos en 1998 y 2010. Los cambios que tuvieron lugar en ese período, que abarca más de una década, respecto de tradiciones instaladas desde hace tiempo en la cultura escolar del contexto local (y que en este trabajo denominamos permanencias, continuidades o “lugares comunes”) impulsan versiones renovadas acerca de la enseñanza de la escritura en la escuela.

A través del análisis de las propuestas incluidas en los cuadernos nos propusimos contribuir a comprender esos cambios o renovaciones que, en su amalgama con las permanencias, han modificado el enseñar a escribir y, en consecuencia, la cultura escolar en torno a tal enseñanza.

En este capítulo compendiamos los cambios hallados, a los que nos referimos a lo largo del trabajo y que documentamos con ejemplos de los cuadernos seleccionados, y, a continuación, desarrollaremos algunas conclusiones planteadas para futuras discusiones y líneas de investigación.

En cuanto a los cambios encontrados, el primero atañe a los nuevos modos que adquiere la comunicación de la voz propia en las producciones escolares. Se trata de unos nuevos modos, ya que la pedagogía de la libre expresión, impulsada desde las propuestas de la Escuela Nueva entre 1920 y 1970, ya promovía recuperar en la escritura escolar la voz de los niños, dando lugar a la expresión de su subjetividad y abandonando la lengua artificial impuesta por las propuestas de la pedagogía tradicional. Estos nuevos modos que aparecen en los cuadernos de la muestra son la formulación de la opinión sobre grandes tópicos o problemas de actualidad, la expresión del gusto por las lecturas y la invención de historias a partir de la experimentación creativa con el lenguaje.

Relacionamos la formulación de la opinión sobre grandes tópicos o problemas de actualidad con el ingreso de géneros discursivos alternativos a las prácticas de escritura más habituales (considerando que la narración, la descripción, la carta y la “composición” han sido los géneros predilectos en el contexto escolar) y, entre ellos, de los géneros argumentativos,

ausentes en las prácticas de escritura escolares anteriores al período analizado. Géneros que, desde el afianzamiento institucional democrático para la Argentina a partir de 1983, promovieron el ejercicio de la palabra y el lugar de la opinión en ese marco.

La expresión del gusto por lo leído es una innovación explorada en las prácticas de enseñanza, que busca ofrecer la posibilidad de que los niños opinen sobre los cuentos, las novelas, las crónicas, etc., a través de escrituras espontáneas (desligadas del marco formal de los géneros argumentativos) y de que propongan escrituras creativas enlazadas con lo leído. En ambos casos se trata de propuestas que colaboran con la construcción de una perspectiva personal en el entramado de las experiencias de los niños como lectores y escritores.

Y la invención de historias a partir de la experimentación con el lenguaje es otra de las formas de la comunicación de la voz propia en las producciones escolares. Asociada a propuestas de la pedagogía del taller de escritura, promueve el carácter lúdico del escribir así como la capacidad de generar nuevas miradas sobre el mundo y, por tanto, una escritura personal.

El segundo cambio atañe a la redefinición de los propósitos con los que se invita a escribir a los niños en la escuela (atendiendo a que en épocas anteriores al período focalizado las escrituras han tenido entre otros estos propósitos: que los alumnos se apropiaran de los rasgos de una forma discursiva como la carta, que describieran una imagen, que narraran sucesos de la vida cotidiana, que imitaran el estilo de un autor, que copiaran versos elogiosos a un héroe nacional), a partir de que la comprensión lectora se ha instalado en la agenda de los problemas educativos. Por cierto las propuestas de escritura que buscan asegurar o garantizar la comprensión de lo leído concentran buena parte de las producciones incluidas en los cuadernos analizados. Se trata de un cambio que, acoplado a la concepción de lectura que sitúa al lector en un rol activo (y que, por tanto, contrasta con la concepción de lectura como mera extracción de un sentido dado en los textos), se despliega en propuestas de escritura (resolución de cuestionarios que ponen en juego la inferencia, reformulaciones de lo leído, reconstrucción del sentido global de las narraciones a través de de secuencias, elaboración de redes conceptuales de textos expositivos, contrastación de textos que abordan un mismo tema, reconocimiento de componentes paratextuales, etc.) tendientes a que los niños construyan sentidos o enlacen las ideas ofrecidas por los textos con sus saberes.

El tercer cambio atañe a la articulación entre la enseñanza de la escritura y la reflexión sobre el lenguaje, articulación que se opone a una práctica escolar por décadas dissociada. En efecto, en el período anterior al analizado los alumnos por un lado ensayaban la producción escrita y,

por otro, resolvían ejercicios de aplicación acerca de contenidos del sistema de la lengua en el supuesto de que estos se transferirían a las habilidades de los alumnos con la escritura.

Los cuadernos de la muestra evidencian que, recreados desde el enfoque comunicacional de la enseñanza de la lengua, los saberes sobre las clases de palabras, la formación de palabras y la normativa comienzan a ponerse en función de la enseñanza del escribir desde consignas de producción que impulsan cierta experimentación o manipulación del lenguaje a través de las operaciones de inclusión y reformulación. Por otra parte, se incorporan a la práctica de la producción escrita aportes provenientes de la lingüística del texto como la adecuación de los escritos a diversos géneros de circulación social y la conexión entre los sucesos narrados en una historia o de las ideas en una exposición.

El cuarto cambio atañe a la apreciación sobre el desempeño en la escritura de los alumnos en la mirada docente, visibilizada en los cuadernos a través de calificaciones, marcas de un código compartido de corrección, comentarios y preguntas, leyendas estandarizadas y dibujos. Este cambio se expresa en la señalización de dificultades sobre la construcción de sentidos, marcando un quiebre respecto de la exclusiva valoración de los aspectos normativos, para incorporar otras cuestiones como el registro escrito de orientaciones que guían la revisión y la reescritura de las producciones, al que se agrega la opción de las correcciones modélicas para resolver esas tareas, y cierta afectivización incorporada a la valoración global de los escritos.

Las dos primeras expresiones de este cuarto cambio se enlazan con el ingreso de la concepción procesual de la escritura en las prácticas de enseñanza, de acuerdo con la cual la tarea de corrección y revisión de las producciones es una tarea compartida por maestro y alumno (desplazando de este modo la situación escolar habitual en la que el alumno escribe y el maestro corrige), a la vez que supone para el alumno la posibilidad de aprender a volver sobre lo escrito para incorporar ajustes o correcciones y alcanzar mejores versiones de sus producciones. La tercera expresión puede vincularse con la progresiva afectivización de los escenarios pedagógicos.

Dos ejes en los que se apoyan las innovaciones

Ahora bien, la concepción procesual de la escritura a la que aludimos en el cuarto cambio atraviesa o recorre buena parte de las renovaciones de la enseñanza observadas en los cuadernos de la muestra. Según esta concepción escribir es un trabajo que, por un lado,

implica para los alumnos y para los maestros un conjunto de diversas tareas a poner en juego y, por otro, requiere práctica o entrenamiento.

Por cierto, las propuestas de enseñanza analizadas les transmiten a los alumnos que el trabajo de escribir excede el mero cruce de unos géneros y temas escolares reiterados a lo largo de la escolaridad y, por tanto, esperables y familiares (la narración sobre las vacaciones o la descripción de la mascota, por ejemplo), y que pone en juego no sólo la ampliación de alternativas en cuanto a géneros y temas sino también sucesivas aproximaciones a la construcción de sentidos en complejos procesos que requieren de la orientación del maestro. De este manera, el trabajo de escribir les propone la exploración de distintos géneros discursivos (entre muchos otros, los géneros argumentativos para ensayar la expresión de una voz propia o registro escrito de un posicionamiento personal); la articulación de los saberes lingüísticos con la construcción de las ideas (para aprender a conectar los sucesos narrados en una historia o las ideas de una exposición y evitar la reiteración innecesaria de palabras, por ejemplo); la recuperación en los escritos de motivos, recursos, estructuras y léxico de lo leído (para enlazar las ideas ofrecidas por las lecturas con sus saberes al escribir); la elaboración de planes y borradores así como de revisiones y reescrituras para alcanzar una versión final a compartir. Y las propuestas relevadas también dan cuenta del trabajo que supone la intervención de los maestros en función de la necesaria orientación que los alumnos requieren para que cada una de esas tareas tenga lugar en la enseñanza.

Por otro lado, atraviesa las renovaciones de la enseñanza de la escritura la intención de que en la escuela los niños aprendan a responder con escritos a situaciones comunicativas reales. En efecto, la ampliación de los temas y los propósitos comunicativos de las producciones incluidas en los cuadernos, que en algunos casos se extiende a la destinación a otros lectores además del maestro, se revela tanto en las prácticas que buscan dar lugar a la opinión sobre grandes tópicos o sobre problemas de actualidad como en las que ponen en juego la experimentación con el lenguaje promovidas por la pedagogía del taller de escritura. En ese sentido es que sostenemos que, si bien el contexto sigue imprimiendo la propia lógica escolar a las posibilidades del escribir puesto que tales temas, propósitos y destinatarios, en tanto corresponden tal como lo expusimos en el capítulo 3 a unos escritos semipúblicos, esas posibilidades han comenzado a ampliarse en la intención de formar a los niños para una sociedad que les exigirá responder con escritos a diversas situaciones de comunicación.

Asuntos para futuras discusiones y líneas de investigación

Luego del recorrido propuesto en la indagación planteada por esta tesis sobre la cultura del enseñar a escribir en la escuela, planteamos tres asuntos para futuras discusiones y líneas de investigación.

El primero vuelve sobre la concepción procesual de la escritura que, como sostuvimos, se traduce en un cambio significativo en tanto impregna las diversas prácticas de enseñanza. Tal concepción, productiva para poner en escena el complejo conjunto de tareas que supone elaborar un escrito, genera ciertas dificultades con relación al objeto cuaderno de clase⁶⁴ y, en consecuencia, pone en tensión la cultura material con el contexto escolar.

Por un lado, desde las posibilidades materiales, suele resultar difícil la integración de las tareas implicadas en la producción de un texto (toma de notas, elaboración de planes y borradores, producción de avances y reescrituras, etc.) a la lógica sucesión de actividades en el cuaderno, puesto que en el contexto escolar estas tareas suelen resolverse de manera discontinua o interrumpida por actividades relativas a otros contenidos. Desde el entramado de la cultura escolar y por el peso que conserva el cuaderno como “vitrina del trabajo escolar”, aún no parecen suficientemente valoradas ni por los maestros ni por los alumnos las escrituras en proceso y, en consecuencia, pervive cierta resistencia a la conservación de planes, borradores y versiones intermedias así como la preferencia por la conservación de las versiones finales. Por otro lado, la concepción procesual de la escritura supone un vasto trabajo para los maestros (orientar para una gran cantidad de alumnos la búsqueda de información y de generación de ideas, corregir borradores, cotejar borradores con versiones avanzadas, colaborar con la edición de los textos, etc.) sujeto al limitado tiempo que ofrece el marco escolar. De allí que sostenemos que si bien este cambio en la concepción de la escritura deviene en prácticas de enseñanza productivas para su apropiación, genera ciertas tensiones cuya exploración proponemos.

Asociado a esta cuestión, el segundo asunto vuelve sobre la relación de estos cambios en la enseñanza escolar de la escritura con los que impulsan las tecnologías de la información y la comunicación. En cuanto al soporte de la escritura, el cuaderno permanece como uno de los

⁶⁴ Aun el soporte “carpeta”, al que referimos en la nota 18 de la página 32, que admite una organización en secciones y, en consecuencia, permite la inserción de nuevas páginas correspondientes a los procesos de producción de un escrito, revela dificultades o resistencias con relación a la inclusión de las diversas tareas implicadas en el escribir.

objetos que junto con el manual y el pizarrón conforman un sistema de objetos sobre los que se configura la identidad del alumno en relación con los saberes escolares⁶⁵ y, al mismo tiempo, comienza a convivir con el soporte ofrecido por la computadora. Han transcurrido pocos años⁶⁶ desde que las computadoras han ingresado a las aulas argentinas y probablemente haya que esperar que su uso específico en la enseñanza de la escritura se instale para indagar si esa convivencia de soportes se sostiene o si se produce algún desplazamiento. En cuanto al aporte de los nuevos soportes a la concepción procesual de la escritura que comenzó a impregnar las prácticas de enseñanza, podrá investigarse si las búsquedas de información en Internet durante los procesos de planificación y textualización, el uso de las herramientas de los correctores de gramática y ortografía, del diccionario de sinónimos y de las funciones de cortar y pegar, etc., en los procesos de revisión y reescritura y el uso de las herramientas para organizar los textos en párrafos, seleccionar tipografías, numerar las páginas, agregar imágenes, etc., en el proceso de edición impactan en la generalización de esa concepción en las propuestas de enseñanza en relación con la cultura escolar. Y, también, podrá indagarse cómo estos nuevos soportes modelizan las prácticas escolares de escritura, promoviendo nuevos haceres ordinarios, en términos de A. M. Chartier.

Finalmente, el tercer asunto vuelve sobre los propósitos de la escritura en la escuela y sobre el lugar central ocupado por las producciones que buscan garantizar la comprensión lectora. Si bien resulta de interés comprobar el esfuerzo de los maestros por dar respuesta a una preocupación social generalizada que los interpela en su tarea como enseñantes, la preocupación por las dificultades de los alumnos con relación a la comprensión de los textos ofrecidos como lectura y el lugar que ocupan las producciones destinadas a ese fin implica el desplazamiento o la limitación de otros propósitos con los que los niños pueden escribir en la escuela. En particular, las producciones que tienen el objeto de poner en juego la invención y las centradas en vincular el escribir con la reflexión sobre el lenguaje. De allí que convendrá indagar de qué modo se resuelve la tensión que supone la ampliación de temas, géneros, propósitos y destinatarios asociados al intento de que los niños aprendan a responder con escritos a situaciones comunicativas reales con la restricción que ponen en juego las

⁶⁵ Cf. página 16 del capítulo 1.

⁶⁶ A partir de marzo de 2012, los alumnos de las escuelas públicas argentinas de nivel primario comenzaron a recibir netbooks para el trabajo en el aula.

propuestas de enseñanza de la escritura destinadas en la escuela a garantizar de modo prioritario o exclusivo la comprensión lectora.

Anexos

Anexo 1. Las producciones incluidas en los cuadernos

En el siguiente cuadro registramos las producciones incluidas en los cuadernos seleccionados, indicando para cada una la fecha, la consigna, el título, el género y la extensión. En cuanto a las consignas, reproducimos su redacción tal como figura en los cuadernos y sólo corregimos la ortografía; por otra parte, cuando no se incluyen, indicamos entre paréntesis la propuesta que interpretamos se solicita a partir de su resolución. En muchos casos se incluyen las consignas pero no los títulos; en algunos se incluyen las consignas pero no la resolución de las mismas.

Cuaderno	Fecha	Consigna	Título	Género	Extensión
1	2/3/1998	Comento y/o cuento a mis compañeros sobre los cursos. Escribo mis experiencias.	-----	Narración/ recuerdo	8 renglones
	5/3/1998	Hacer un escrito con todas ellas (refiere a cinco palabras buscadas en el diccionario al azar).	-----	Narración/ cuento	6 renglones
	6/3/1998	Inventar un diálogo entre: a) Uno de los Cebollitas ⁶⁷ y yo, b) Un director de la escuela y yo, c) Jorge y Fede, d) Dos madres/abuelas y e) Batistuta ⁶⁸ y yo.	Uno de los Cebollitas y yo	Diálogo	12 renglones
		Ídem	Un director de escuela y yo	Diálogo	10 renglones
		Ídem	Fede y Jorge	Diálogo	15 renglones
		Ídem	Dos madres/ abuelas	Diálogo	11 renglones
		Ídem	Batistuta y yo	Diálogo	12 renglones
	19/3/1998	Nos sentamos en el suelo. Hablamos despacito. Escribimos entre todos una historia usando estas palabras (remite a las palabras “tobas”, “tehuelches” y “mapuches”, cuyas definiciones se han buscado previamente en el diccionario).	Los tobas	Narración/ leyenda	17 renglones
	9/4/1998	Buscar 5 palabras raras, ordenarlas alfabéticamente y ponerlas en un escrito de 6 renglones en imprenta.	-----	Narración/ cuento	12 renglones

⁶⁷ Cebollitas fue una erie de televisión argentina emitida desde 1997 hasta fines de 1998, que relataba las historias de un grupo de niños jugadores de fútbol en un club de barrio. El nombre de la serie remite al ídolo del fútbol argentino Diego Armando Maradona, ya que "Cebollitas" fue el primer equipo de barrio donde jugó Maradona.

⁶⁸ Gabriel Omar Batistuta, ex futbolista argentino, que integró la selección del país entre 1991 y 2002.

	11/4/1998	Buscar información sobre el sistema solar.	-----	Exposición	11 renglones
	6/5/1998	Escribir un cuento desde el final.	-----	Narración/ cuento	16 renglones
	8/5/1998	¿Qué le pasó a Etelvina? (se trata del personaje de un cuento leído)	-----	Narración/ cuento	6 renglones
	14/5/1998	(Dado el retrato de un personaje, completarlo).	-----	Retrato	6 renglones
	19/5/1998	¿Cómo describirías tu casa?	-----	Descripción	12 renglones
	5/6/1998	Escribir una serie de versos con rima.	-----	Poesía	15 renglones
	18/6/1998	¿Qué compraría en la tienda? (alude a una lectura en la que se cuenta que un caminante va a la “tienda del cielo” y compra paciencia, sabiduría, fe, etc.).	-----	Texto argumentativo	3 renglones
	23/6/1998	¿A dónde nos fuimos?	¿A dónde nos fuimos?	Narración/ cuento	6 renglones
	28/6/1998	Escribo un diálogo en el que integran tres abuelas.	Las tres abuelas chusmetis	Diálogo	25 renglones
	22/9/1998	¿Cómo se industrializó el país? Responder las preguntas.	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	26 renglones
2	16/3/1998	Evaluación diagnóstica: producción/Narración de un cuento.	-----	Narración/ cuento	(No se incluye la resolución)
	17/3/1998	Realizar una trama con los contenidos del área Lengua.	-----	Exposición/ red conceptual	15 renglones
	19/3/1998	Realizamos el esquema de la comunicación.	Realizamos el esquema de la comunicación	Exposición/red conceptual	15 renglones
	23/3/1998	Observá y respondé.	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	5 renglones
	23/3/1998	Recortar y pegar una historieta donde dialogan dos personajes. Transcribir el diálogo.	Club de los magos	Diálogo	4 renglones
	24/3/1998	¿Por qué no entendemos algunos mensajes?	¿Por qué no entendemos algunos mensajes?	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	11 renglones
	25/3/1998	Volcar el contenido de la historieta trabajada hoy en clase a un diálogo escrito.	-----	Diálogo	9 renglones
	26/3/1998	Armá un listado con palabras o frases propias del lenguaje de los chicos de tu edad. Construí una historieta en la que tres chicos de sexto grado dialoguen durante el recreo largo. Usá en ese diálogo la mayor cantidad de palabras.	-----	Narración/ historieta	12 renglones
	Ídem	Responder: ¿te parece que todos los personajes usan las palabras adecuadas para comunicarse? (toma como referencia una historieta de un libro de texto).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	5 renglones

	1/4/1998	Escribimos la conversación entre el hijo de Domínguez y sus amigos. Observamos la estructura de la conversación y sus momentos.	----	Diálogo	10 renglones
	10/4/1998	Grabar una parte del programa “Verano del 98” ⁶⁹ y tomar nota de alguna conversación que se produzca. Anotar las circunstancias, el emisor y receptor, el código, el lecto y el registro utilizados, la intención de la conversación.	-----	Diálogo	17 renglones
	13/5/1998	Respondé en tu carpeta.	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	20 renglones
	20/5/1998	Para responder después de la lectura.	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	21 renglones
	26/5/1998	Convertí el cuento “Al pie de la letra” en diálogo puro. Imaginá además las actitudes, gestos y estados de ánimo del médico y la mujer.	-----	Texto teatral	31 renglones
	3/6/1998	Comprensión del texto “Las golosinas secretas”	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	15 renglones
	29/6/1998	Escribir el resumen utilizando algunos de los siguientes conectores (después, además, más tarde, etc.).	----	Narración/ cuento	5 renglones
	30/6/1998	Escriban un diálogo usando la mayor cantidad de monosílabos que puedan. No se olviden de revisar si colocaron las tildes correspondientes.	----	Diálogo	6 renglones
	1/7/1998	Observen atentamente la foto de la cantante argentina Mercedes Sosa y elaboren un pequeño cuestionario sobre aquello que les gustaría preguntarle.	----	Entrevista	5 renglones
	11/8/1998	Tarea de producción: inventar un diálogo entre dos de los personajes, cortar el cuento y pegar el diálogo producido donde sea necesario (no se incluye la resolución).	----	Diálogo	----
	7/9/1998	Escribir la continuación del cuento, dándole al conflicto una solución o desenlace.	----	Narración/ cuento	(No se incluye la resolución)
	8/9/1998	Lectura. Marcar los párrafos. Colocar un título a cada párrafo. Completar el esquema con las ideas principales.	----	Exposición	13 renglones
3	17/3/1998	Para comprender el texto.	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	Ídem	Escribe un cuento incluyendo algunas características del cuento maravilloso.	----	Narración/ cuento	13 renglones

⁶⁹ “Verano del 98” fue una telenovela emitida entre 1998 y 2000 y destinada al público adolescente.

	24/3/1998	Comprensión de la lectura.	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
	13/4/1998	Etelvina era una princesa bruja. Ella había vivido en un lugar muy especial. ¿Te animás a describir el palacio? Abajo hay una bolsa de palabras que podés utilizar.	----	Descripción	8 renglones
	Ídem	Describí la vivienda de un marciano. ¿Qué tendrá de extraordinario?	----	Descripción	7 renglones
	15/4/1998	A investigar	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	6 renglones
	16/4/1998	Describe el paisaje que observa Etelvina. Incluye los detalles (remite a una lámina).	Descripción	Descripción	11 renglones
	22/4/1998	Analizo el folleto.	Análisis el folleto	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	32 renglones
	3/6/1998	La comunicación.		Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	6 renglones
	28/6/1998	Elabora una descripción.	Mi casa	Descripción	19 renglones
4	16/3/1998	Elijo un aviso comercial, lo escucho y lo escribo.	----	Texto argumentativo	2 renglones
	8/4/1998	Recortar un aviso del diario, leerlo y responder estas preguntas.	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	12 renglones
	14/4/1998	Escribir al dictado.	El señor de la peña (título de la leyenda)	Narración/ leyenda	24 renglones
	29/4/1998	Resolver a partir de "Chau Misterix".	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	16 renglones
	15/5/1998	Completar la conversación.	Conversación	Diálogo	9 renglones
	9/6/1998	Hay que hacer un informe (no se incluye la resolución).	Los recursos renovables	Exposición	----
	26/6/1998	Leer y copiar la entrevista a la actriz Georgina Barbarosa publicada en la revista Magazine.	----	Entrevista	37 renglones
	7/7/1998	El diario publicó una noticia sobre el cumpleaños de la escuela que dice... (se trata de copiar el texto).	El aniversario de la escuela	Narración/noticia	12 renglones
	8/7/1998	(Copiar los dos primeros párrafos del texto "Hacia el Amazonas").	Hacia el Amazonas	Narración/ relato histórico	11 renglones
	29/7/1998	Pegar la entrevista y responder las preguntas.	La entrevista	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones

	4/8/1998	Escribe un breve resumen del libro que lees en el aula, "El potrillo roano" (no se incluye la resolución).	----	Narración/ cuento	----
	18/8/1998	Construir oraciones en las que estén incluidos los adverbios medio, puro, recién, hoy, etc.	----	-----	20 renglones
	26/8/1998	Observa la foto y prepara las preguntas que sean necesarias. No te olvides de incluir pronombres interrogativos, relativos y signos auxiliares de puntuación (¿?).	----	Entrevista	7 renglones
	2/9/1998	Practicar escritura al dictado.	----	Exposición	19 renglones
	4/9/1998	Preparar una entrevista a un familiar, un vecino o una persona conocida que viva cerca de tu casa. Antes de hacer las preguntas debes averiguar los datos del entrevistado.	----	Entrevista	14 renglones
	15/9/1998	Pegar el paisaje y describirlo (remite a una fotografía).	----	Descripción	10 renglones
5	12/3/1998	Con los saberes que tenemos de Lengua elaboramos un mapa conceptual	----	Exposición/ red conceptual	24 renglones
	24/3/1998	Analizar las situaciones comunicativas y comentarlas	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	9 renglones
	2/4/1998	Leer, comentar y deducir qué problemas de comunicación aparecen en las siguientes situaciones comunicativas	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	12 renglones
	7/4/1998	Producción: crear un breve diálogo usando cronotopos	----	Diálogo	6 renglones
	8/4/1998	Producir en forma grupal una conversación que respete la superestructura	----	Diálogo	14 renglones
	22/4/1998	Producción: elaborar un breve discurso unipersonal dirigido a una audiencia determinada (receptor múltiple) y con un tema elegido libremente	----	Texto argumentativo	17 renglones
	19/5/1998	(Toma de notas a partir de una charla dada por una licenciada en Comunicación Social)	Información obtenida durante la conferencia	Exposición	34 renglones
	29/5/1998	Leer la entrevista a Mick Jagger y reconocer las características	Contenido de la entrevista	Exposición	7 renglones
	29/5/1998	Dictado	Dictado	Exposición	14 renglones
	2/6/1998	Producimos la entrevista al Dr. Luis Besevdosky, especialista en adolescencia	La cara de la verdad	Entrevista	56 renglones
	9/6/1998	Escribo al dictado	Dictado	Narración/ cuento	14 renglones
	7/7/1998	Dictado	Dictado	Exposición	19 renglones
	26/7/1998	¿Cuáles de estos textos se escribió con la finalidad de informar? ¿Cuáles tienen el propósito de entretener?	----	Exposición (resolución de cuestionario de	10 renglones

		¿Cuáles son una narración?		comprensión)	
	14/8/1998	En una hoja hagan un esquema con la información central y los detalles correspondientes al texto (Aves y mamíferos ya tienen un hospital/nota periodística)	----	Exposición/ red conceptual	24 renglones
	24/8/1998	(Armar un mapa conceptual a partir de la información desarrollada en la nota periodística)	----	Exposición/ red conceptual	12 renglones
	----	(Armar un mapa conceptual a partir de la información desarrollada en un libro informativo)	----	Exposición /red conceptual	16 renglones
	----	(Armar un mapa conceptual a partir de la información desarrollada en un libro informativo)	----	Exposición/ red conceptual	24 renglones
	1/9/1998	(Armar un mapa conceptual a partir de la información desarrollada en un libro informativo)	----	Exposición/ red conceptual	11 renglones
	8/9/1998	(Armar un mapa conceptual a partir de la información desarrollada en un libro informativo)	----	Exposición/ red conceptual	12 renglones
	8/9/1998	Dictado	Dictado	Descripción	9 renglones
	9/9/1998	En algunas ocasiones, la información aparece en forma de cuadro y lo que hay que hacer es transformarlo en texto expositivo. Para ensayar este tipo de tareas, escribí un texto que explique este cuadro sinóptico.	El ecosistema	Exposición	8 renglones
	---	Contestar con lo que saben. Ortografía bajo control	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	17 renglones
	---	Producimos un breve diálogo entre dos personajes. Incluimos estas expresiones (Ah, hum, bien, qué le pasa, verá usted) y estos signos de puntuación (¿? ¡! - ...).	-----	Diálogo	18 renglones
	----	Para trabajar en el cuaderno de caligrafía. Completá el abecedario. Transcribe las siguientes palabras en imprenta y en cursiva.	----	-----	27 renglones
6	16/3/1998	(Elaborar una ficha personal)	----	Exposición	14 renglones
	---	Pensá y respondé	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	9 renglones
	20/3/1998	Pienso y escribo mi carta de presentación	-----	Carta	11 renglones
	31/3/1998	(Completar un cuadro sobre las características de la comunicación)	Componentes de la comunicación	Exposición/ cuadro	20 renglones
	14/4/1998	Trabaja con mi carta, tu carta y la que les escribimos a los chicos de la 762 reconociendo los componentes de la comunicación	----	Exposición/ cuadro	6 renglones

	21/4/1998	(Traducir un texto en clave)	¿Qué dice?	Exposición	9 renglones
	5/5/1998	Los trelewenses vivimos una extraña situación, que nos dejó unos sentimientos raros, pero por sobre todo la seguridad que solos no podemos y que allí estuvo y mucha la solidaridad. Nosotros escribimos esa carta.	----	Carta	No está el texto.
	19/5/1998	(Buscar información sobre la televisión, canales, programación, propósitos).	La televisión	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	18 renglones
	26/5/1998	Anotá qué información podés encontrar leyendo cada una de esas partes teniendo en cuenta tu libro (alude al paratexto del libro).	Su excelencia, el libro	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	18 renglones
	2/6/1998	(Registrar tema, componentes de la conversación)	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	11 renglones
	----	Inventen una conversación	---	Diálogo	38 renglones
		Inventen o transcriban chistes donde se vean diferentes actitudes del hablante	-----	Narración/ historieta	9 renglones
	9/6/1998	Trabajo con la conversación de Pamela y Daiana	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
	19/6/1998	Selecciona, copia y trata de memorizar una poesía sobre la bandera	----	Poesía	4 renglones
	----	(Identificar información en envases de productos alimenticios)	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	5 renglones
	17/7/1998	Trabajá con el texto “El hombre y el fuego”	Cosas de textos	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	17 renglones
	18/8/1998	Inventá una historia donde estén los tres tiempos verbales (alude a los tres pretéritos más frecuentes en las narraciones)	----	Narración/ cuento	28 renglones
	31/8/1998	Reescribí e texto cambiando los verbos y los pronombres de forma que quede en 1ra persona. Ojo, que se mantenga la coherencia.	----	Narración/ cuento	16 renglones
	1/9/1998	Armá una noticia periodística o un cuento, teniendo como base las respuestas a las preguntas (alude a una propuesta tomada de un libro escolar o revista)	La gran fiesta del pomelo	Narración/ noticia	8 renglones
	2/9/1998	Elabora un cuadro sobre lo que nos ofrece la municipalidad	---	Exposición/ cuadro	20 renglones
7	9/3/1998	Dictado	“Susto” (capítulo de Platero y yo de J. R. Jiménez)	Narración/ cuento	19 renglones

	----	Transcribe una parte del texto que sea descripción.	----	Descripción	10 renglones
	----	Escribe un breve diálogo entre los personajes del relato.	----	Diálogo	8 renglones
	----	Cambia el final	----	Narración/ cuento	8 renglones
	17/3/1998	Responde.	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	18 renglones
	----	(Resolución de consignas de comprensión del relato “Matías y los marcianos”)	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	14 renglones
	1/4/1998	Producción. Conversa con tus compañeros y escriban un relato en el que el personaje sea similar a Matías y el escenario sea helado, inhóspito y desolado como la Antártida. Incluyan en el relato una breve descripción del personaje o del lugar. Tengan en cuenta la puntuación, la ortografía, la organización del tema.	¿Habría sido un sueño?	Narración/ cuento	39 renglones
	----	(Copia de un relato)	Fábula “Los cangrejos”	Narración/ fábula	54 renglones
	3/4/1998	Elabora un breve diálogo en el que se incluyan dos monosílabos con tilde y sin tilde.	Agustina y su egoísmo	Diálogo	13 renglones
	7/4/1998	Relata esta ya clásica fábula muda en no menos de diez renglones (alude a la representación gráfica de una fábula en cuatro viñetas mudas).	La fábula de los dos burros	Narración/ fábula	13 renglones
	8/4/1998	(Resolución de consignas de comprensión de la leyenda “El Kacuy”).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	34 renglones
		Escribe el texto como lo contaría Juan. Un relato en primera persona. (Alude al protagonista del relato).	----	Narración/ cuento	17 renglones
	----	(Resolución de consignas de comprensión de la leyenda “El colibrí”).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	40 renglones
	6/5/1998	Escriban la historia de un personaje que quiso comprobar si el relato del peón de campo era cierto. Pueden elegir entre estos títulos: La leyenda del lago del Plata/ El misterio del pueblo encantado/ La verdadera historia del lago/ La ciencia explica el misterio del lago del Plata. (Alude a una lectura).	El misterio del pueblo encantado	Narración/ cuento	27 renglones
	8/5/1998	Escribe el resumen. (Alude a un texto dado sobre la historia de Robinson Crusoe).	Resumen	Narración/ cuento	22 renglones
	12/5/1998	Escribe un relato en base a lo que te sugieren las imágenes de la historieta muda. Colocale un título. Emplea	La noche de la mala suerte	Narración/ cuento	26 renglones

		conectores. No olvides revisar tu texto para controlar la ortografía, la puntuación, sinonimia y la coherencia del texto.			
	----	Cambia el final del relato. (Alude a un texto dado).	----	Narración/ cuento	10 renglones
	----	Escribe un relato que incluya los siguientes sustantivos (peligro, ave, imaginación, ruidos). Coloque un título. Revisa tu producción para controlar la ortografía, la puntuación, la sinonimia y la coherencia.	La noche del campamento	Narración/ cuento	26 renglones
	26/5/1998	Escribe un relato en el que se incluyan los siguientes adjetivos (inhóspito, rojizo, francés, tercero y cuatro).	Las investigaciones de Germán	Descripción	14 renglones
	1/6/1998	(Resolución de consignas de comprensión del cuento “El águila que no quería volar” de James Aggrey).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	11 renglones
	4/6/1998	Dictado	Colibrí	Exposición	21 renglones
	9/6/1998	En base a los siguientes núcleos narrativos escribe un relato: preparativos, partida, obstáculo y solución. Coloque un título. Revisa tu producción para controlar la ortografía, la puntuación, la sinonimia y la coherencia del texto.	Un día del viaje	Narración/ cuento	26 renglones
		(En base a los siguientes núcleos narrativos escribe un relato: pérdida, búsqueda, hallazgo, alegría).	El casamiento	Narración/ cuento	22 renglones
	----	Escribe la idea principal que resume lo enunciado en cada párrafo. Escribe el resumen del texto.	Grupos aborígenes: situación actual	Exposición	25 renglones
	----	(Completar datos de programas televisivos en fichas).	----	Exposición	32 renglones
	----	(Resolución de consignas de comprensión de una entrevista a una escritora).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	31 renglones
	----	Con la información que aparece en el texto armen una entrevista para publicarla en una revista. Inventen un título que atraiga la atención de los lectores. Redacten un copete para presentar al entrevistado y resumir los contenidos principales de la conversación. Describan las fotos con las que ilustrarían la nota.	Entrevista a Rogelio Llapur	Entrevista	40 renglones
8	31/3/1998	Elige dos personajes del cuento y descríbelos. (Alude al cuento “Silencio, niños” de Ema Wolf).	----	Descripción	7 renglones
	21/4/1998	Comprensión y ejercitación (alude al texto “El verdadero valor del anillo” de Jorge Bucay).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	13 renglones
	24/4/1998	Actividades (Resolución de consignas de comprensión de un cuento: “El real	----	Exposición (resolución de	12 renglones

		del sastre”).		cuestionario de comprensión)	
	28/4/1998	Incluir en el texto la descripción del mercado, indicando la oración anterior, y dibujar. (Alude al texto “El real del sastre”)	----	Descripción	20 renglones
	30/4/1998	Armá el circuito comunicacional del cuento leído	----	Exposición/ cuadro	8 renglones
	8/5/1998	Organizá los siguientes grupos de oraciones totalmente desordenados en un texto coherente.	-----	Narración/ cuento	25 renglones
	21/5/1998	Actividades (Resolución de consignas de comprensión de un cuento)	-----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	25 renglones
	14/5/1998	Escribí un texto que continúe al anterior. Incluí en él las siguientes palabras y expresiones: clavos, lija, pincel, martillo, máquina, etc.).	----	Narración/ cuento	36 renglones
	20/5/1998	(Reorganizar un texto en párrafos, incorporando signos de puntuación y letras mayúsculas donde corresponda).	¿Saben qué son los desiertos?	Exposición	10 renglones
	4/6/1998	Con un mismo tema redactar un texto expresivo, otro apelativo y otro informativo: una fiesta fabulosa, el campeonato, los inundados.	El campeonato	Exposición y texto argumentativo	12 renglones
	9/6/1998	Elegí un texto y modificalo variando su función.	----	Texto argumentativo	3 renglones
	23/6/1998	Anotá en una hoja con tu compañero diez palabras o expresiones que usás habitualmente y que son propias de los adolescentes y de los jóvenes. Y también palabras que suelen utilizar los adultos cuando hablan con un nene chiquito.	-----	Exposición	5 renglones
	25/6/1998	Reelaborá el mensaje en cronolecto infantil y cronolecto adolescente.	----	Exposición	24 renglones
	4/8/1998	(Resolución de consignas de comprensión de un poema)	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	21/8/1998	Redacta tres textos que comuniquen un mismo mensaje, uno de ellos en forma gráfica.	----	Exposición	5 renglones
	26/8/1998	Transmitir el mensaje “han aparecido nuevas computadoras de bolsillo del tamaño agenda” con dos tipos de discurso.	----	Exposición	7 renglones
	26/8/1998	Modificar uno de los textos recortados y pegados del diario variando sus funciones.	----	Exposición	3 renglones
	27/8/1998	Redactá un instructivo para llevar una silla a la sala de música.	----	Instructivo	3 renglones
	28/8/1998	Armá un instructivo, respetando los siguientes ítems: nombre del juego, cantidad de jugadores, elementos del juego, valores de cada elemento, cómo se juega, cómo se gana, puntajes, qué	----	Instructivo	51 renglones

		se prohíbe y se permite.			
	---	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento, “No hagan olas” de Elsa Bornemann).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	56 renglones
	9/9/1998	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento, “Crimen en el arca” de Gustavo Roldán).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	20 renglones
9	5/3/2010	Comprensión lectora (sobre la leyenda de la flor del ceibo). Responder.	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	16 renglones
	8/3/2010	Reescribir las oraciones utilizando nuevas palabras.	----	Narración/ cuento	22 renglones
	16/3/2010	Un señor portugués desea recorrer nuestro país. Pero para eso necesita características del mismo. ¿Lo ayudás? Describir mi país “Argentina” teniendo en cuenta todo lo trabajado en ciencias sociales.	----	Descripción	14 renglones
	29/3/2010	Para pensar y responder (resolución de consignas de análisis de la leyenda).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	38 renglones.
	15/4/2010	Con el compañero de banco elaborar en un papel borrador una carta de solicitud dirigida al intendente municipal Jacinto Speranza.	----	Carta	11 renglones
	19/4/2010	Resolver el punto 4 de la pág. 251 del manual (resolución de consignas de comprensión de un mito).	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	12 renglones
	21/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un mito).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	12 renglones
	23/4/2010	Escribir un mito que tenga como personajes algunos de los dioses que aparecieron en el relato de la clase anterior. Recordar que los temas de los relatos míticos pueden ser: transformaciones, misiones de búsqueda, intentos de deshacerse de un rival.	----	Narración/ mito	No se incluye la resolución de la consigna.
	3/5/2010	Cambiar en las oraciones las palabras subrayadas por las que correspondan	---	Narración/ cuento	7 renglones
	7/5/2010	Buscar un mito. Destacar sus personajes y el lugar. Escribir la situación inicial, el desarrollo y el desenlace. Cambiar el desenlace.	---	Narración/ mito	29 renglones
	21/5/2010	Realizar un texto de opinión eligiendo una de las siguientes opciones: Mundial Sudáfrica 2010, Facebook, Bicentenario, Actividades recreativas.	----	Texto argumentativo	No se incluye la resolución de la consigna.
	2/6/2010	Resumen	Las selvas/Los bosques/	Exposición	20 renglones

			las praderas/El agua		
	7/6/2010	Resumen	Historia de la espada Excalibur	Narración/cuento	15 renglones
	17/6/2010	Realizar un texto de opinión: partido Argentina-Corea del Sur	Vamos, Argentina	Texto argumentativo	7 renglones
	18/6/2010	Síntesis (sobre un capítulo de El principito de A. de Saint Exupery)	---	Narración/cuento	17 renglones
	28/6/2010	Leer el siguiente texto y reescribirlo para que diga lo contrario, empleando los prefijos in-, i-, des-y el sufijo -ote.	---	Descripción	7 renglones
	19/7/2010	Escribir una narración contando alguna "anécdota" de las vacaciones o cómo lo pasé durante las mismas.	---	Narración/cuento	11 renglones
	21/7/2010	Escribir un relato de ciencia ficción teniendo en cuenta alguno de estos títulos: Viaje a las estrellas/Ovnis/El planeta Tierra en el siglo L/¡Atención!, Nos miran.	Los extraterrestres	Narración/cuento	13 renglones
	3/8/2010	Teniendo en cuenta lo leído, responder (resolución de consignas de comprensión de un cuento de ciencia ficción, De la Tierra a la Luna, de J. Verne).	---	Exposición/texto argumentativo	13 renglones
	27/8/2010	Crea un poema o poesía.	---	Poesía	6 renglones
	15/9/2010	Teniendo en cuenta tu capacidad de escritor cambia en el relato la escena del crimen.	---	Narración/cuento	27 renglones
	24/9/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento policial)	---	Exposición	8 renglones
	27/9/2010	Imaginen que el detective Poirot le cuenta a un amigo este caso. Escriban la narración.	----	Narración/cuento	10 renglones
	8/10/2010	Responder el cuestionario (Resolución de consignas de comprensión de un texto teatral)	----	Exposición	No se incluye la resolución de la consigna.
	14/10/2010	El final de la historia está incierto. ¿Lo hacés vos?	---	Texto teatral	10 renglones
10	1/2/2010	Para mañana traer escrita en una carilla mi biografía.	---	Narración/biografía	18 renglones
	---	Hora de lectura. Trabajamos y ordenamos	Lectura y comprensión de "El zapatero y los duendes"	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	14 renglones
	----	Escriban un cuento a partir de una de estas situaciones. Un personaje tiene que abandonar el lugar donde vive porque debe conseguir alguna de estas cosas: un cofre que guarda tesoros, una llave para abrir la puerta del castillo encantado. Antes de conseguir esto, recibe la ayuda mágica de uno de estos personajes o elementos: una hada buena, un mago sabio, una varita	El castillo encantado	Narración/cuento	24 renglones

		mágica, un libro con hechizos, un espejo que transforma al que mira en otra persona.			
	26/3/2010	Trabajamos con el texto “Las aves”.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	26 renglones
	7/4/2010	Escribe un cuento empleando palabras en diminutivos y aumentativos.	La princesita y el princesote	Narración	14 renglones
		En el siguiente texto, extraeremos todas las palabras que pertenecen a la familia de “mar” (del dictado). Inventale un final distinto a esta historia en un párrafo.	---	Narración/ cuento	No se incluye la resolución de la consigna.
	19/4/2010	El final lo ponés vos.	Un fantástico disfraz	Narración/ cuento	21 renglones
	23/4/2010	Leemos y trabajamos con la leyenda “La lágrimas de Koonex” de Silvia Grau. Responde.	----	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	23 renglones
	26/4/2010	Escribí una carta a un fantasma muy joven e inexperto pero querible y dulce que incluya una enumeración de los motivos por los cuales están interesados en ser su amigo y una serie de ejemplos de las molestias que les causa a sus tías, abuelas y vecinos. En alguna oración indicá alegría o sorpresa. No se olviden de usar la coma, el punto y coma y los puntos suspensivos.	---	Carta	21 renglones
	---	Escribí en tu carpeta un relato breve de características fantásticas.	Mi vecina es una bruja	Narración/ cuento	19 renglones
	13/5/2010	Luego de la lectura del texto “La Pachamama y el Coquena” respondemos.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	9 renglones
	20/5/2010	Lectura y comprensión del texto “El oso polar”. Elabora con las ideas principales un resumen.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	18 renglones
	31/5/2010	Subrayar los conceptos principales y elaborar una red conceptual del siguiente texto.	El erizo	Exposición/ red conceptual	10 renglones
	14/6/2010	Escribimos horóscopos. Completa la página imaginando el horóscopo de otros famosos (políticos, músicos, escritores, deportistas o personajes de ficción). Sugerencias: Cristóbal Colón, Juana de Arco, John Lennon, Napoleón, Frankenstein.	---	Narración/ horóscopo	8 renglones
	16/6/2010	(Dictado)	Elefante africano, elefante asiático	Exposición	29 renglones
	28/6/2010	Literatura. Hoy trabajamos con la novela “Maruja”. Prelectura.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	21 renglones

	2/7/2010	Redacta una opinión sobre la lectura de estos capítulos (5, 6, 7 y 8) empleando las características de los personajes, espacio y tiempo en que suceden los hechos.	---	Texto argumentativo	No se incluye la resolución de la consigna.
	5/7/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un texto expositivo sobre la Independencia). En familia elabora el concepto de independencia. Traerlo escrito.	---	Exposición	No se incluye la resolución de las consignas.
	3/8/2010	Realizamos una descripción y anotamos todo lo que vemos. Utilizamos esta guía de preguntas: ¿dónde está?, ¿quiénes?, ¿cómo se llama?, ¿cuántos años tendrá?, cómo es?, ¿de qué color es su pelo?, ¿cómo está vestido?, ¿está con quién?, ¿qué le gusta hacer?, ¿tendrá algún secreto? (junto a la consigna se pega una fotografía de un castillo).	---	Descripción	10 renglones
	20/8/2010	Elabora una red conceptual con el texto.	Los cereales	Exposición/red conceptual	12 renglones
	25/8/2010	Literatura. Leemos el cuento “La billetera” de Diego Báez. Luego respondemos.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	25 renglones
	---	(Dictado)	El arroz	Exposición	31 renglones
	---	Leemos el texto “El asno y el lobo”. (Resolución de consignas de comprensión de una fábula). Cuenta una situación en donde hayas percibido o notado que alguien se acerca con malas intenciones.	Respuestas	Exposición. Narración/fábula	8 renglones
	---	(Dictado)	Dorado o pirayú o tigre de río	Exposición	32 renglones
		Subraya los conceptos más importantes (del texto dictado) y luego elabora con ellos una red conceptual.	Pez dorado	Exposición/red conceptual	14 renglones
	7/9/2010	(Cuestionario de comprensión de una leyenda).	Lectura “El cóndor desplumado”	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	---	Realiza e inventa un diálogo entre dos personas donde uses pronombres enfáticos y relativos.	----	Diálogo	No se incluye la resolución de la consigna.
	14/9/2010	Leemos capítulos 1 y 2 de la novela “Sin los ojos”. Respondemos.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	12 renglones
11	2/3/2010	Escuchar, comprender y producir. Cuento “La abuela electrónica”. Autora: Silvia Schujer. Completá este cuadro con las características de la abuela electrónica y la abuela Clelia.	---	Descripción	11 renglones

	---	Respondé. (Resolución de consignas de comprensión de un cuento).		Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	6 renglones
	16/3/2010	(Completar ficha con registro de lectura realizada: datos de la obra y comentario personal)	---	Exposición y texto argumentativo	8 renglones
	26/3/2010	En casa hago el resumen (del texto “Prevención de enfermedades”). Incluir conectores y señalarlos, que se noten los párrafos y los signos de puntuación.	Prevención de enfermedades	Exposición: resumen (comprensión lectora).	25 renglones
	6/4/2010	(Completar ficha con registro de lectura realizada: datos de la obra y comentario personal)	---	Exposición y texto argumentativo	8 renglones
	7/4/2010	Lean el texto (“Conservar la selva misionera”) y escriban las preguntas para las siguientes respuestas (Se dan seis enunciados que recuperan la información del texto).	---	Exposición (comprensión lectora)	9 renglones
	---	(Resumir un artículo periodístico).	La pelota del Mundial, “perfecta” gracias a la matemática y a la física	Exposición (comprensión lectora)	22 renglones
	15/4/2010	Pensá y escribí tres preguntas que puedan responderse con al información que brinda el texto. Elegí y respondé en forma completa una de esas preguntas. Pensá y escribí una pregunta que no pueda responderse con la información que brinda el texto.	---	Exposición (comprensión lectora)	6 renglones
	19/4/2010	Leemos y realizamos un esquema de contenido con la información sobre mito.	Mito	Exposición/ cuadro	12 renglones
	ídem	(Resolución de consignas de comprensión de un texto expositivo)	---	Exposición y narración	11 renglones
	22/4/2010	Escribí, realizá la renarración de lo que escuchaste: mito o recuerdo.	El recuerdo	Narración/ mito	13 renglones
	25/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un mito griego: Dafne y Apolo)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	20 renglones
	26/4/2010	Escribir la secuencia narrativa (del mito griego “Penélope y Ulises”).	---	Narración/ mito	8 renglones
	29/4/2010	(Completar ficha con registro de lectura realizada: datos de la obra y comentario personal)	---	Exposición y texto argumentativo	8 renglones
	3/5/2010	(Producción de un mito a partir de una secuencia de pasos: imaginar la transformación de un personaje, elegir un héroe y una diosa, seleccionar un marco, elegir el sentimiento/tema principal, redactar el conflicto, hacer un borrador, imaginar un título).	La venganza de la diosa	Narración/ mito	31 renglones

	5/5/2010	Redacten un mito ambientado en la época actual, donde el héroe sea una persona real. Imaginen qué características debe tener un héroe moderno. El tema del texto también debe ser un sentimiento: el amor, la venganza, la solidaridad.	---	Narración/ mito	21 renglones
	6/5/2010	(Completar ficha con registro de lectura realizada: datos de la obra y comentario personal)	---	Exposición y texto argumentativo	8 renglones
	10/5/2010	(Resolución de consignas de comprensión de “La Odisea”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	11 renglones
	14/5/2010	(Resolución de consignas de comprensión del mito guaraní “Mandí-ó”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	22 renglones
	11/5/2010	En casa escribí un recuerdo que te haya surgido al escuchar el texto anterior (Los cíclopes en la odisea)	---	Narración/ cuento	10 renglones
	12/5/2010	(Completar ficha con registro de lectura realizada: datos de la obra y comentario personal)	---	Exposición y texto argumentativo	8 renglones
	18/5/2010	Expandí el siguiente texto agregándole adjetivos.	---	Exposición	6 renglones
	ídem	Armá un instructivo, Incluí palabras monosílabas, bisílabas y trisílabas.	Coquis	Instructivo	12 renglones
	21/5/2010	(Completar ficha con registro de lectura realizada: datos de la obra y comentario personal)	---	Exposición y texto argumentativo	8 renglones
	31/5/2010	(Resolución de consignas de comprensión de la leyenda del fuego)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	9/6/2010	(Resolución de consignas de comprensión de una crónica periodística)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
	16/6/2010	Escribí una crónica periodística que informe un hecho real en relación al mundial de fútbol 2010. Puede ser: la fiesta de inauguración, el partido de Argentina-Nigeria u otro hecho de tu agrado. Trabaja en hoja aparte, primera versión, borrador. Sí o sí para mañana 17/6/10.	La vuvuzela	Narración/ crónica	24 renglones
	---	Redactá en borrador, hoja aparte, una crónica periodística sobre el hecho desarrollado en la escuela el 2/7/10.	Misceláneas 2010	Narración/ crónica	28 renglones (se incluye borrador con correcciones de la maestra y nueva versión corregida por el alumno)

	18/6/2010	Nos visitó el grupo de teatro “La hormiga”. Dibujá los personajes de la obra. Describí a dos de ellos o escribí un diálogo entre dos actores de tu preferencia.	---	Descripción	10 renglones
	26/6/2010	Escuchamos un cuento de ciencia ficción: el primer y último viaje de “El mar muerto”. Escribí dos párrafos con lo que recuerdes.	---	Narración/ cuento	12 renglones
	30/7/2010	Escribí un texto con el contenido de hoy (segunda parte del cuento de ciencia ficción trabajado el 26/6). Debe incluir dos oraciones con conectores temporales, dos oraciones con conectores de causa y dos oraciones con conectores de consecuencia.	---	Narración/ cuento	13 renglones
	2/8/2010	Hacé un párrafo que cuente cómo imaginás el fin de la historia.	---	Narración/ cuento	13 renglones
	4/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión de “Ylla” de Ray Bradbury)	Tiempo de leer y comprender	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	14 renglones
	6/8/2010	Continuá la historia de los señores K en Marte. Escribí un párrafo “estirando” lo que ocurrió (10 renglones como mínimo).	---	Narración/ cuento	20 renglones
	10/8/2010	(Completar ficha con registro de lectura realizada: datos de la obra y comentario personal)	---	Exposición y texto argumentativo	9 renglones
	23/8/2010	Releé el texto informativo sobre la “Misión Spirit”. Con esa información como base creá un CF breve donde se narren descubrimientos, hechos, situaciones que puedan ocurrir durante la misión a Marte.	Misión Spirit	Narración/ cuento	21 renglones
	25/8/2010	Producción escrita (cuento más ilustración). Producimos un cuento para participar en el concurso con el tema “Historias de libertad festejando el bicentenario”. Escuchamos textos que pueden servir como modelo de punto de partida.	---	Narración/ cuento	(No se incluye la resolución)
	27/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión del cuento “Clon” de Eduardo Chaves)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	20 renglones
	3/9/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento y narración de nuevo final).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)/ narración/ cuento	20 renglones
	14/9/2010	De a dos escriban un relato de ciencia ficción en el que contarán la llegada de los humanos a un planeta desconocido y el encuentro con sus habitantes. Pueden usar el siguiente párrafo como comienzo. (Se da el párrafo y luego,	El nuevo mundo	Narración/ cuento	52 renglones

		indicaciones sobre la planificación y toma de notas del conflicto, el desenlace y la revisión del borrador). Continuamos en borrador, leyendo y mejorando la producción hasta estar seguros y escribir la versión final. ¡Cuidado con la calidad de la escritura!			
	22/9/2010	Elegí un texto del libro para seguir creciendo. Leelo y conversá con un compañero sobre el contenido. Escribí tu opinión sobre si te agradó o no, sobre lo especial que pueda tener.	---	Texto argumentativo	3 renglones
	4/10/2010	Nos informamos sobre un tema actual: la crisis energética. Utilizamos esa información para producir un texto argumentativo.	---	Texto argumentativo	14 renglones
	12/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión de una carta de lectores publicada en un diario).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	14 renglones
	ídem	Participamos de un taller con el escritor Antonio Mateo Allende. Escribí lo que recuerdes de esa experiencia. Colocá título.	Ahí viene	Narración/ recuerdo	9 renglones
	13/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión de una carta de lectores publicada en un diario).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	10 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión de una carta de lectores publicada en un diario).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	10 renglones
	15/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un artículo periodístico).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
11 bis	12/3/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un artículo periodístico).	La pelota del Mundial, “perfecta” gracias a la matemática y a la física	Exposición (comprensión lectora)	14 renglones
	ídem	(Resolución de consignas de comprensión de un texto expositivo).	---	Exposición (comprensión lectora)	14 renglones
	29/3/2010	Usando conectores realizamos el resumen del cuento (se trata de un texto expositivo).	La prevención de enfermedades	Exposición (comprensión lectora)	50 renglones
	5/4/2010	Realiza un resumen del texto “¿Qué es el Estado?”	¿Qué es el Estado?	Exposición (comprensión lectora)	42 renglones
	12/4/2010	(Resumir contenido de mitos griegos)	Los tucanas pueblan la Tierra	Narración/ mito	9 renglones
	ídem	(Resolución de consignas de comprensión de un mito).	---	Exposición (comprensión lectora)	15 renglones

	20/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un mito).	---	Exposición (comprensión lectora)	17 renglones
	---	Taller de producción: escribimos una historia con héroes (da pautas para hacer el borrador del texto: espacio, personajes, conflicto).	---	Narración/cuento	38 renglones
	5/5/2010	La seño nos leyó la leyenda “El tesoro de La Merced”. Entendí ¿qué?	---	Narración/leyenda	12 renglones
	---	(Escribir una leyenda. Propone registrar a modo de plan personajes, lugar, tiempo y hechos).	---	Narración/leyenda	41 renglones
	---	Escriban una narración sobre algún hecho vivido por ustedes o imaginado. Usen los tres pretéritos y algunos conectores. Elaboren el borrador. Revisen, corrijan, cambien lo que crean necesario. Luego pasen en limpio la versión final.	Una diversión	Narración/cuento	15 renglones
	14/6/2010	Realizamos una crónica del Mundial 2010	Mundial 2010/Sudáfrica	Narración/crónica	22 renglones
	25/6/2010	Somos cronistas. Escribe la crónica sobre el primer partido de Argentina	---	Narración/crónica	22 renglones
	---	Al redactor del diario se le mezclaron las secuencias de tres crónicas que debe publicar mañana. Los titulares son: Incendio en una fábrica/ Descubrieron a los ladrones por las zapatillas/Encontraron un tesoro hundido en el Río de la Plata. Elijan una secuencia y redacten la crónica.	Incendio en una fábrica	Narración/crónica	19 renglones
	19/7/2010	Trabajamos de a dos. Escriban la crónica del último partido de Argentina en el Mundial.	Se volvieron los argentinos	Narración/crónica	14 renglones
	11/8/2010	Taller de escritura. Elaboramos el primer cuento de ciencia ficción para armar la antología del grado.	---	Narración/cuento	(No se incluye la resolución)
	20/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento de ciencia ficción, “La culpa es del robot” de D. Chaviano).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	11 renglones
	27/8/2010	Realizamos la descripción del personaje futurista.	---	Descripción	11 renglones
	30/8/2010	Volvemos a la creación e imaginación. Escribimos un cuento de ciencia ficción.	---	Narración/cuento	16 renglones
	3/9/2010	Opinamos sobre temas de actualidad. Elige entre los siguientes temas: el hombre y el medio ambiente, respeto al tránsito, normas de tránsito, accidentes de tránsito, normas de comunicación, otros. Escriban un texto argumentativo (fundamentar con argumentos importantes).	El hombre y el medio ambiente	Texto argumentativo	28 renglones
	22/9/2010	Busca 3 ó 4 titulares. Elige el que más te gusta e imagina cuál serpa el contenido de la noticia. Escribí una	Ansés entregó computadoras al centro de	Texto argumentativo /Carta de	9 y 10 renglones (se incluye

		carta de lectores para manifestar tu opinión, acuerdo o desacuerdo, sobre el hecho que anuncia el titular.	jubilados	lectores	borrador y nueva versión corregida)
	29/9/2010	Escribe una carta de lectores expresando tu opinión, agradecimiento o lo que pienses sobre el campeonato de atletismo.	---	Texto argumentativo /Carta de lectores	11 renglones
	12/10/2010	Escribimos el nombre del producto, su función y sus características (bien detalladas). Elaboramos la publicidad.	MC 5000 (mochila cohete)	Texto argumentativo /publicidad	27 renglones
	---	Lee el siguiente cuento (Ellian o los espías del espacio). Cambia el final de la historia desde “-¡Venimos de la Tierra!- exclamaron. Mínimo: 10 renglones.	---	Narración/ cuento	6 renglones
	---	¿Te gustaría viajar al espacio? ¿Cómo prepararías el viaje? ¿En qué viajarías y con quién? Cuenta la preparación de tu viaje y la partida.	---	Narración/ cuento	24 renglones
12	---	Escribir en un texto todas aquellas cosas que hiciste durante las vacaciones. Dibujar.	Lo que hice en vacaciones	Narración/ cuento	12 renglones
	10/3/2010	Dictado	Caire	Narración/ leyenda	14 renglones
	ídem	(Resolución de consignas de comprensión del texto dictado)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
	12/3/2010	Aquí ves un esqueleto al que le han quitado 5 huesos. Descubrilos e imagina ¿quién se los quitó y por qué?	Los cuentos y la memoria	Narración/ cuento	9 renglones
	18/3/2010	(Renarración del cuento “La planta de Bartolo”).	Escuchamos el relato del cuento Bartolo	Narración/ cuento	14 renglones
	ídem	Elaborar un listado de vendedores y Bartolos que encuentres en la vida cotidiana	---	Exposición	5 renglones
	20/3/2010	Luego de escuchar “Un elefante ocupa mucho espacio” de Elsa Bornemann, respondé. (Resolución de consignas de comprensión de un cuento)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	10 renglones
	---	Escuchamos el relato del texto “Pájaros prohibidos”. Narra la historia con tus palabras. Explica el mensaje que nos deja.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión) /argumentación	7 renglones
	22/3/2010	Escuchamos el mito de las sirenas. Escribe brevemente el contenido del texto. Nombra a los personajes.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	22 renglones
	25/3/2010	Escuchamos el relato “Una gran profecía”. Narra la historia con tus palabras. Explica el mensaje que nos deja.	---	Narración/ cuento/ argumentación	30 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión de una historieta)	¿Nos pueden engañar?	Exposición (resolución de	14 renglones

				cuestionario de comprensión)	
	5/4/2010	Escuchamos el relato del cuento “El maravilloso traje del emperador”. Nombra a los personajes. ¿Te gustó el final? ¿Qué otro final le darías vos? Explica en dos renglones el mensaje que nos da este texto.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)/ narración/ cuento/ argumentación	14 renglones
	---	Lectura por seguimiento de autor. Escuchamos el relato del cuento “El loro pelado” de H. Quiroga. Nombra a los personajes principales. Explicar el episodio inicial. Redacta con tu compañero el episodio final. Ahora te desafío a que crees un nuevo desenlace para la historia.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)/ narración/ cuento	31 renglones
	8/4/2010	Copiamos la biografía de Horacio Quiroga.	---	Narración /biografía	19 renglones
	ídem	Copiamos una poesía. Resolución de consignas de comprensión de la poesía.	Una orquesta de animales	Poesía/ comprensión	22 renglones
	---	“Crimen en el arca” de Gustavo Roldán. Escribimos lo escuchado en el capítulo 1.	---	Narración/ novela	30 renglones
	12/4/2010	Resolución de consignas de comprensión de un texto expositivo.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	12 renglones
	21/4/2010	Reescribí el cuento (Rayo de fuego) con tus palabras a partir de los siguientes ordenadores: cuenta la historia que/ pero un día/ entonces el Rey... Redacta la enseñanza que deja este cuento.	---	Narración/ comprensión	6 renglones
	22/4/2010	Leemos las poesías del libro (páginas 47 y 48). Elijo una. La copio. Ilustrar.	---	Poesía/ copia	26 renglones
	---	Escuchamos el capítulo 2 de “Crimen en el arca” de Gustavo Roldán. Continúo escribiendo.	---	Narración/ novela	12 renglones
	26/4/2010	Lectura por seguimiento de autor. Escuchamos el cuento “La caza del tigre” de H. Quiroga. Respondemos. (Resolución de consignas de comprensión del cuento)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión) /narración/ cuento	8 renglones
	27/4/2010	Renarrar el cuento escuchado. Dibujar la parte que más te gustó.	Las libretas de notas	Narración/ cuento	10 renglones
	29/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión del cuento “Las medias de los flamencos” de H. Quiroga). ¿Te gustó el final de la historia? Inventa un final distinto.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)/ narración/cuento	13 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión de un poema)	Para pensar en el poema	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	15 renglones

	5/5/2010	Dictado. (Resolución de consignas de comprensión del texto)	Las palabras de una poeta	Exposición	17 renglones
	6/5/2010	¿Cómo es el lugar donde vivís? Caracterizá tu barrio, ciudad, provincia utilizando por lo menos tres de los sustantivos abstractos propuestos y, por supuesto, cualquier otro sustantivo o adjetivo que quieras agregar. Sustantivos: blancura, fealdad, inmensidad, anchura, pequeñez, negrura, oscuridad, luminosidad.	---	Descripción	7 renglones
	13/5/2010	Escribir cinco misiones que debe cumplir el amor en el planeta.	---	Texto argumentativo	7 renglones
	21/5/2010	Escuchamos el relato del texto “La casa encantada”. Respondan. (Resolución de consignas de comprensión del texto). Inventa un relato parecido pero donde el protagonista seas vos.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión) más narración	15 renglones
	27/5/2010	(Resolución de consignas de comprensión del texto “El lago” de Ray Bradbury).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	13 renglones
	31/5/2010	Resolución de consignas de comprensión del texto “Jaque al rey” de M. T. Andruetto).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	17 renglones
	2/6/2010	Imaginá qué pasaría si al volver a apuntar la antena hacia el mismo lugar, las señales inteligentes se repitieran y ocurriese lo mismo durante una semana, y, en ese lapso, científicos de todo el mundo se congregasen en la Argentina. Escribí ese relato en borrador.	---	Narración/ cuento	10 renglones
	8/6/2010	Terminamos con la lectura de “Crimen en el arca”. Renarrar brevemente la historia.	---	Narración/ cuento	7 renglones
	10/6/2010	Renarra el cuento. Cambiarle el final.	---	Narración/ cuento	16 renglones
	11/6/2010	Dictado. Inventar un desenlace para el texto.	---	Narración/ cuento	14 renglones
	28/6/2010	Dictado. (Resolución de consignas de comprensión de un cuento)	Relleno sanitario	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión de un poema: “La casa vieja” de Juana de Ibarbourou). Inventá dos estrofas más para añadir a la poesía anterior.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)/ poesía	10 renglones
	---	Renarrar el capítulo de “Colmillo blanco” de Jack London.	---	Narración/ novela	8 renglones
	8/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un texto expositivo)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión) más texto de	9 renglones

				opinión	
	13/8/2010	Taller de escritura. Imaginen un lugar raro y escriban una noticia de algún suceso que haya ocurrido allí. No se olviden del título, copete y epígrafe para la ilustración. La noticia debe responder a las preguntas: ¿qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿quién? Y ¿por qué?	Huracán en la India	Narración/noticia	3 renglones (el texto parece no estar completo)
	19/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un texto teatral)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	10 renglones
	---	Taller de escritura. La siguiente actividad se puede realizar en grupos de dos alumnos. Elegir un tema de la siguiente lista y realiza un cuento: animales, extraterrestres, viaje al futuro y paseo por el bosque.	Un día en el bosque	Narración/cuento	23 renglones
	30/8/2010	Escuchamos “La ventana clausurada”. (Resolución de consignas de comprensión de un cuento)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	5 renglones
	6/9/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento tradicional)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	6 renglones
	ídem	Escribir un nuevo final para la historia en no más de diez renglones.	El flautista de Hamelin	Narración/cuento	8 renglones
	8/9/2010	Escuchamos “Los crímenes de la calle Morgue”. Renarrar el contenido del texto.	Los crímenes de la calle Morgue	Narración/cuento	8 renglones
	Ídem	Imaginar cómo salió la noticia en el diario. Recuerda colocar título, volanta, copete, cuerpo de la noticia e ilustración.	Crimen por maltrato	Narración/noticia	19 renglones
	9/9/2010	Escriban un trabalenguas cuyas palabras comiencen con las letras S o T. ¿Quién logrará hacerlo más largo?	---	Poesía	7 renglones /versos
	20/9/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento: Las tres noches de Isaías Bloom)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	6 renglones
	---	Dictado. (Resolución de consignas de comprensión del texto)	Cuento de no creer	Narración/Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	21 renglones
	27/9/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un poema)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	5 renglones
	14/10/2010	Redactar la descripción de tu animal favorito cualquiera sea él. Se debe tener en cuenta que hay que mencionar rasgos positivos, negativos, actividades que realiza. Extensión máxima: 10 renglones.	---	Descripción	6 renglones

13	5/3/2010	Escribir un texto de presentación. A partir de la pregunta ¿quién sos? Establecer una red de relaciones (familia, barrio, amigos, escuela, club, etc.), comentar preferencias u actividades, conectar ideas, socializar.	¿Quién sos?	Exposición	6 renglones
	12/3/2010	Escuchar la lectura del texto titulado “Comunicarse, una necesidad tan humana”. Tomar nota de lo que les parece más importante. Graficar los elementos de la comunicación.	Los elementos de la comunicación	Exposición	10 renglones
	22/3/2010	Reescribir el texto evitando las repeticiones.	---	Exposición	21 renglones
	7/4/2010	Inventar un diálogo entre un alumno/a y su profesor/a utilizando un registro formal.	---	Diálogo	4 renglones
	ídem	Inventar un diálogo entre un niño/a y cualquiera de sus padres, de manera tal que su forma de hablar varíe según la edad.	---	Diálogo	7 renglones
	12/4/2010	Enumerar diez acciones comunicativas y escribir un enunciado para cada una. Luego elegir dos enunciados y elaborar dos diálogos que incluyan las oraciones anteriores.	---	Diálogo	12 renglones
	19/4/2010	Día del aborigen. Escribir un texto informativo en 3ra persona, en párrafos, cuyo tema sea “Los aborígenes”, teniendo en cuenta el plan de acción para la escritura. Párrafo 1: localización geográfica/ P2: Sociedades y culturas/ P3: Alimentación/ P4: Vestimenta/ P4: Reclamo.	Aborígenes de la Argentina	Exposición	37 renglones
	28/4/2010	Realizar un esquema que presente en forma gráfica la información principal del texto.	---	Exposición/ cuadro	10 renglones
	5/5/2010	Hacer preguntas que puedan ser respondidas por el texto leído. Realizar un esquema que presente en forma gráfica el tema y los subtemas. Elaborar un mapa conceptual.	---	Exposición/ cuadro	38 renglones
	7/6/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	10 renglones
	ídem	Describir a la joven Cara de Lirio según la información que proporciona el cuento.	---	Descripción	7 renglones
	10/6/2010	Producción de un relato. Recrear el cuento teniendo en cuenta las estrategias de escritura. Escribir una síntesis del argumento cambiando el final a partir del encuentro del príncipe con Cara de Lirio. Leer, releer y corregir los borradores. Producir la versión final.	---	Narración/ cuento	23 renglones
	14/6/2010	(Escribir un texto expositivo y armar un cuadro comparativo sobre la	---	Exposición	42 renglones

		familia, la escuela y el grupo de pares).			
	28/6/2010	Crear una narración con las características de la leyenda, que justifique la aparición por primera vez, de una de las figuras que se presentan a continuación. Utilizar las estrategias de escritura. Corregir borradores y presentar la versión final.	La leyenda del hornero	Narración/leyenda	44 renglones
	2/7/2010	(Resolución de consignas de comprensión de texto expositivo). Describan cómo vive esta sociedad. Encuentren semejanzas con la edad de piedra y/o con la sociedad actual.	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	35 renglones
	2/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión de una crónica periodística).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
	ídem	(Resolución de consignas de comprensión de una crónica periodística).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	6/8/2010	Transformar la noticia periodística en una crónica. Incorporar descripciones (localización de espacio y tiempo, caracterización de personajes).	---	Narración/crónica	No está la resolución
	9/8/2010	Reescribir la crónica incluyendo las modificaciones anteriores (inclusión de descripciones y comentarios, testimonios, etc.).	Ladrones en un restaurante	Narración/crónica	27 renglones
	18/8/2010	Narrar una crónica periodística tomando como referente la imagen o los datos detallados del suceso. La misma deberá llevar un título y respetar todas las características de la crónica.	Choque fatal frente al súper	Narración/crónica	33 renglones
	27/8/2010	Taller de escritura. Planificación de la crónica (partes de la crónica, párrafos con descripciones, ampliaciones y comentarios). Escribir una crónica a partir de las siguientes oraciones: Un hombre encontró un animal extraño/ Llamó a las autoridades y profesionales/Aparecieron varias hipótesis sobre el caso.	Extraño encuentro	Narración/crónica	37 renglones
	20/9/2010	Reescribir el texto utilizando las formas verbales correspondientes.	¿Qué podemos hacer en la escuela contra el dengue?	Instructivo	15 renglones
	ídem	Redactar recomendaciones que impliquen hábitos o conductas (cuidado del medio ambiente, prevención de enfermedades, normas de convivencia, etc.). Utilizar algunas imágenes.	¿Cómo cuidar el medio ambiente?	Instructivo	8 renglones
	1/10/2010	Taller de escritura. Producir un relato empleando las estrategias de escritura cuyos personajes tengan un encuentro en algún escenario perteneciente a la edad antigua.	Locos sueños egipcios	Narración/cuento	49 renglones

	12/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión de una poesía).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	14 renglones
	13/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión de una poesía).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	14 renglones
14	8/3/2010	(Resolución de consignas de comprensión de un texto expositivo).	Día internacional de la mujer	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	13 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión de un cuento: “No dejes que una bomba dañe el clavel de la bandeja” de Esteban Valentino).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	53 renglones
	26/5/2010	Elaborá una reflexión personal que relacione ambos textos (fragmentos de Rodolfo Walsh y de George Orwell)	---	Texto argumentativo	14 renglones
	23/6/2010	Texto de un alumno. Lo corregimos.	---	Exposición	7 renglones
	---	Observando el “identikit” de la frutilla elaborá un texto expositivo.	La frutilla	Exposición	40 renglones
	26/7/2010	Reescribimos el texto hecho por otro compañero.	La frutilla	Exposición	18 renglones
	9/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión de dos textos expositivos para contrastarlos).	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	20 renglones
	26/8/2010	(Preparación de una entrevista)	Drogas prohibidas	Entrevista	23 renglones
	10/9/2010	Reescribí el texto eliminando las repeticiones innecesarias. Efectuá todos los cambios requeridos sin quitar información.	Las algas: recurso milenario	Exposición	18 renglones
	9/11/2010	(Producción de una carta formal)	---	Carta	22 renglones
	30/11/2010	Redactá un texto expositivo de tres párrafos.	Los bosques	Exposición	21 renglones
15	3/3/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre la película “Happy Feet”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	22 renglones
	16/3/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre el cuento “Un, dos, tres, probando”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	9 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión sobre una historieta)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
	9/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un cuento: “El zorro y el quirquincho”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	13 renglones
	30/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un cuento: “El tigre y el zorro”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de	4 renglones

				comprensión)	
	ídem	Contá con tus palabras el cuento escuchado (“La princesa y el garbanzo”)	---	Narración/ cuento/ comprensión	7 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión sobre una noticia: “Buscan internautas para pintar una escuela”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	6 renglones
	18/5/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre una noticia: “Buen remate de Haciendas Villaguay en la Sociedad Rural”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	ídem	Escriban un título, una volanta y una bajada para el siguiente copete.	La escuela rural recibe donaciones	Narración /noticia	13 renglones
	15/6/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un texto dictado acerca de “Los riesgos y peligros de Internet”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	6 renglones
	18/6/2010	Elaborar un texto instructivo cuya meta sea preparar mate. Dicho texto debe contar con las dos partes: enumeración y procedimiento.	---	Instructivo	19 renglones
	25/6/2010	Escriban un cuento breve en el que incluyan un instructivo para abrir una puerta mágica.	---	Narración/ instructivo	14 renglones
	31/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un cuento: “Las doce princesas bailarinas”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	13 renglones
	---	(Resolución de consignas de comprensión sobre una historieta)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
	29/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre una poesía)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	7 renglones
16	1/3/2010	Redactamos recomendaciones para aprender en clase y para trabajar en grupo, luego las escribimos en afiches para pegar en el aula.	---	Instructivo	11 renglones
	ídem	Escriban un pequeño relato cuyo título sea “Haciendo trampa no se aprende”.	Haciendo trampa no se aprende	Narración/ cuento	10 renglones
	11/3/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un cuento maravilloso)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	20 renglones
	12/3/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un cuento maravilloso: Flori, Ataúlfo y el dragón)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	18 renglones
	15/3/2010	Taller de escritura: cuento maravilloso. (Se dan indicaciones sobre la elección del lugar, del conflicto, los personajes y sus características, el final).	El mozo y su sombrero	Narración/ cuento	28 renglones

	5/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un artículo periodístico)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	18 renglones
	15/4/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un artículo de divulgación científica)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	17 renglones
	22/4/2010	Reescriban el primer párrafo (del texto “El hombre del ropero”) sustituyendo los elementos de cohesión utilizados por las palabras a las que sustituyen e indiquen qué efecto provoca. Comiencen así: “Clive Staples Lewis fue reconocido por los contemporáneos de Clive Staples Lewis...”	---	Narración	6 renglones
	23/4/2010	Reescriban el texto corrigiendo la confusión en la referencia a los pronombres. Utilicen los recursos de cohesión necesarios para evitar repeticiones.	---	Narración	4 renglones
	7/5/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un cuento realista)	El cuento realista	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	16 renglones
	10/5/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un cuento realista)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	12 renglones
	28/6/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre una noticia)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	20 renglones
	8/7/2010	Escribimos noticias de acuerdo con los datos que aporta el siguiente cuadro (se indican sucesos y circunstancias diversas como para combinar)	Quema de autos en Barcelona	Narración/ noticia	15 renglones
	23/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un texto teatral)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	18 renglones
	26/8/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre un texto teatral)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	11 renglones
	8/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre una poesía)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	14 renglones
	14/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre una poesía: “El arroyo”)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	8 renglones
	18/10/2010	(Resolución de consignas de comprensión sobre una poesía)	---	Exposición (resolución de cuestionario de comprensión)	11 renglones

Anexo 2. Localización de los cambios y las permanencias encontrados

En este anexo presentamos a través de tres cuadros cuáles son los cambios y las permanencias que encontramos en cada uno de los cuadernos.

Localización de los cambios en los cuadernos

El cuadro que sigue indica los cambios hallados en función de los ejes recortados para el análisis así como su localización en los cuadernos de la muestra.

Ejes de análisis	Cambios	Cuadernos
1. Expresión de la voz propia en la producción escrita	1. 1 Argumentación sobre grandes tópicos o sobre temas de actualidad. 1. 2 Expresión del gusto por las lecturas realizadas. 1. 3 Narración a partir de la experimentación creativa con el lenguaje.	*11 bis y 14 * 11 y 12 *13
2. Prácticas de escritura en relación con las de lectura	2. 1 Reconocimiento de los componentes paratextuales de las lecturas. 2. 2 Cuestionarios que orientan la reflexión sobre lo que expresan los textos a partir de extrapolaciones de los alumnos a partir de sus conocimientos y experiencias lectoras. 2. 3 Contrastación de textos que tratan un mismo tema. 2. 4 Reconstrucción del sentido de los textos narrativos a través de la formulación de secuencias y del de los textos explicativos a través de esquemas conceptuales y resúmenes. 2.5 Reconocimiento de componentes y recursos de los textos narrativos.	*13 *13 y 14 *14 *2 y 9 *10
3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura	3. 1 Producción de textos, a través de las operaciones de inclusión y reformulación, que promueven el uso de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua (clases funcionales de palabras, acentuación, formación de palabras a	*2, 7, 9, 10 y 12

	través de la prefijación y sufijación, entre otros). 3. 2 Incorporación de contenidos vinculados con la resolución de problemas en la construcción de sentidos al escribir: uso de conectores y adecuación de los géneros de circulación social a las distintas situaciones comunicativas.	*5, 7, 9, 11, 13, 14 y 15
4. Apreciación de los escritos en la mirada docente	4. 1 Afectivización incorporada a la valoración global de los escritos. 4. 2 Señalización de dificultades en la construcción de sentidos. 4. 3 Enunciado de orientaciones que guían la revisión y la reescritura. 4. 4 Correcciones modélicas.	* 7 *11 *11 bis *14

Localización de las permanencias en los cuadernos

El cuadro que sigue indica las permanencias halladas en función de los ejes recortados para el análisis así como su localización en los cuadernos de la muestra.

Ejes de análisis	Permanencias	Cuadernos
1. Expresión de la voz propia en la producción escrita	1. 1 Narración acerca del mundo cotidiano. 1. 2 Narración autobiográfica. 1. 3 Recomendaciones morales.	*1, 9 y 12 *1 y 6 *13, 15 y 16
2. Prácticas de escritura en relación con las de lectura	2.1 Cuestionarios que interrogan la comprensión literal de los textos. 2.2 Copia de las definiciones que ofrece el diccionario del significado de las palabras “desconocidas” o ajenas al reservorio léxico de los alumnos.	*8 *8
3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura	Producción de oraciones “sueeltas” que promueven el reconocimiento, la descripción o la clasificación de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua (clases funcionales de	*12

	palabras, acentuación, formación de palabras a través de la prefijación y sufijación, entre otros).	
4. Apreciación de los escritos en la mirada docente	4.1 Focalización de la norma ortográfica. 4.2 Promoción de la conservación preferencial de los textos en versión final.	*5, 8, y 12 *14

Combinación de cambios en los cuadernos

El cuadro que sigue indica cómo se combinan los cambios y las permanencias en función de los ejes recortados para el análisis así como su localización en los cuadernos de la muestra.

Ejes de análisis	Cambios	Cuadernos
2. Prácticas de escritura en relación con las de lectura	2.4 Reconstrucción del sentido de los textos narrativos a través de la formulación de secuencias y del de los textos explicativos a través de esquemas conceptuales y resúmenes.	*2
3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura	3.1 Producción de textos, a través de las operaciones de inclusión y reformulación, que promueven el uso de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua.	
3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura	3.1 Producción de textos, a través de las operaciones de inclusión y reformulación, que promueven el uso de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua (clases funcionales de palabras, acentuación, formación de palabras a través de la prefijación y sufijación, entre otros). 3.2 Incorporación de contenidos	*7

<p>4. Apreciación de los escritos en la mirada docente</p>	<p>vinculados con la resolución de problemas en la construcción de sentidos al escribir: uso de conectores y adecuación de los géneros de circulación social a las distintas situaciones comunicativas.</p> <p>4. 1 Afectivización incorporada a la valoración global de los escritos.</p>	
<p>2. Prácticas de escritura en relación con la lectura</p> <p>3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura</p>	<p>2. 4 Reconstrucción del sentido de los textos narrativos a través de la formulación de secuencias y del de los textos explicativos a través de esquemas conceptuales y resúmenes.</p> <p>3. 1 Producción de textos, a través de las operaciones de inclusión y reformulación, que promueven el uso de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua (clases funcionales de palabras, acentuación, formación de palabras a través de la prefijación y sufijación, entre otros).</p> <p>3. 2 Incorporación de contenidos vinculados con la resolución de problemas en la construcción de sentidos al escribir: uso de conectores y adecuación de los géneros de circulación social a las distintas situaciones comunicativas.</p>	<p>*9</p>
<p>2. Prácticas de escritura en relación con la lectura</p> <p>3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de</p>	<p>2.5 Reconocimiento de componentes y recursos de los textos narrativos.</p> <p>3. 1 Producción de textos, a través de las operaciones de inclusión y</p>	<p>*10</p>

<p>escritura</p>	<p>reformulación, que promueven el uso de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua (clases funcionales de palabras, acentuación, formación de palabras a través de la prefijación y sufijación, entre otros).</p>	
<p>1. Expresión de la voz propia en la producción escrita</p> <p>3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura</p> <p>4. Apreciación de los escritos en la mirada docente</p>	<p>1. 2 Expresión del gusto por las lecturas realizadas.</p> <p>3. 2 Incorporación de contenidos vinculados con la resolución de problemas en la construcción de sentidos al escribir: uso de conectores y adecuación de los géneros de circulación social a las distintas situaciones comunicativas.</p> <p>4. 2 Señalización de dificultades en la construcción de sentidos.</p>	<p>*11</p>
<p>1. Expresión de la voz propia en la producción escrita</p> <p>3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura</p>	<p>1. 2 Expresión del gusto por las lecturas realizadas.</p> <p>3. 1 Producción de textos, a través de las operaciones de inclusión y reformulación, que promueven el uso de algunos contenidos relativos al sistema de la lengua (clases funcionales de palabras, acentuación, formación de palabras a través de la prefijación y sufijación, entre otros).</p>	<p>*12</p>
<p>1. Expresión de la voz propia en la producción escrita</p> <p>4. Apreciación de los escritos en la mirada docente</p>	<p>1. 1 Argumentación sobre grandes tópicos o sobre temas de actualidad.</p> <p>4. 3 Enunciado de orientaciones que guían la revisión y la</p>	<p>*11 bis</p>

	reescritura.	
<p>1. Expresión de la voz propia en la producción escrita</p> <p>2. Prácticas de escritura en relación con la lectura</p> <p>3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura</p>	<p>1. 3 Narración a partir de la experimentación creativa con el lenguaje.</p> <p>2. 1 Reconocimiento de los componentes paratextuales de las lecturas.</p> <p>2. 2 Cuestionarios que orientan la reflexión sobre lo que expresan los textos a partir de extrapolaciones de los alumnos a partir de sus conocimientos y experiencias lectoras.</p> <p>3. 2 Incorporación de contenidos vinculados con la resolución de problemas en la construcción de sentidos al escribir: uso de conectores y adecuación de los géneros de circulación social a las distintas situaciones comunicativas.</p>	*13
<p>1. Expresión de la voz propia en la producción escrita</p> <p>2. Prácticas de escritura en relación con la lectura</p> <p>3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura</p>	<p>1. 1 Argumentación sobre grandes tópicos o sobre temas de actualidad.</p> <p>2. 2 Cuestionarios que orientan la reflexión sobre lo que expresan los textos a partir de extrapolaciones de los alumnos a partir de sus conocimientos y experiencias lectoras.</p> <p>3. 2 Incorporación de contenidos vinculados con la resolución de problemas en la construcción de sentidos al escribir: uso de</p>	*14

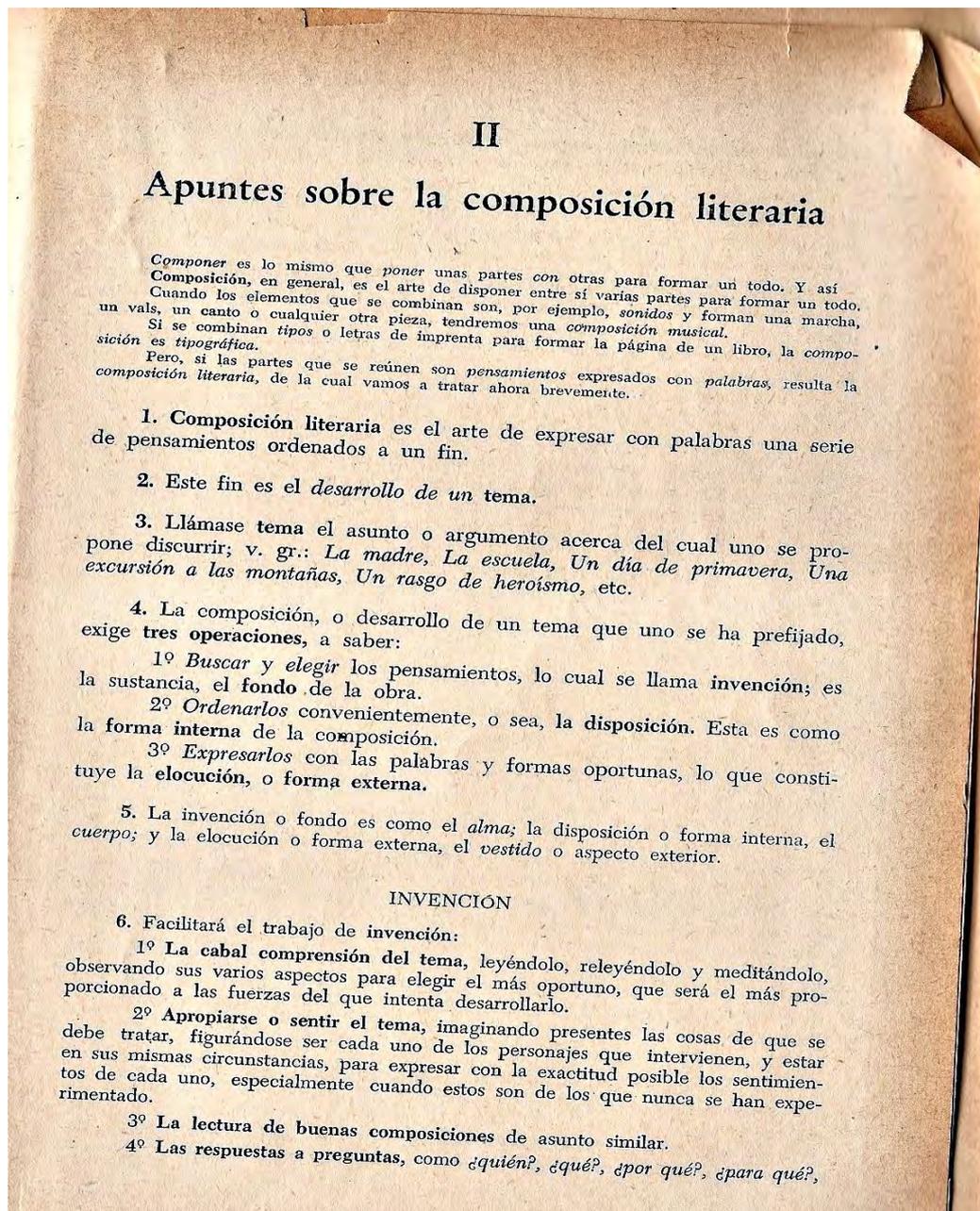
4. Apreciación de los escritos en la mirada docente	<p>conectores y adecuación de los géneros de circulación social a las distintas situaciones comunicativas.</p> <p>4. 4 Correcciones modélicas.</p>	
3. La reflexión sobre el lenguaje y su relación con las propuestas de escritura	<p>3. 2 Incorporación de contenidos vinculados con la resolución de problemas en la construcción de sentidos al escribir: uso de conectores y adecuación de los géneros de circulación social a las distintas situaciones comunicativas.</p>	*15

Anexo 3. La enseñanza de la escritura en los libros escolares

En este anexo presentamos un corpus de páginas de libros de texto destinadas a la enseñanza de la escritura en la escuela, que comprende propuestas de distintas épocas y enfoques, desde la década de 1930 hasta la del 2000.

1. Propuestas de escritura en los libros destinados a los maestros entre 1930 y 1970

1.1 Fundamentación de las propuestas y ejercicios de descripción en una obra inscripta en la pedagogía tradicional de la escritura, *El habla de mi tierra* de Rodolfo Ragucci.



¿cómo?, ¿cómo?, ¿con qué medios?, ¿con quién?, ¿con qué resultados o consecuencias?, etc., que se llaman circunstancias.

DISPOSICION

7. Para la disposición, téngase presente que toda composición suele constar de tres partes, a saber: *principio, medio y fin*, y, por lo tanto, a cada una de ellas deben asignarse los pensamientos hallados que las conengan, trazando con estos elementos un *bosquejo* o *sumario*, que señalará los pasos que se han de dar para desarrollar el tema.

"Todo depende del plan" (COCTINE).

8. El *principio*, *exordio* o *introducción* puede consistir en un *dicho*, en una *sentencia* o *refrán*, en un *hecho breve*, en la *descripción del lugar*, en el *retrato de la persona* por la cual se vino en conocimiento de lo que se va a exponer, en *referir algún antecedente* del personaje principal, de la época o lugar de la acción, etc. La *introducción* debe ser breve (no pocas veces se omite enteramente), *interesante* y *adaptada* a la índole de la composición.

Deben evitarse las fórmulas demastado triviales; como: *«Había una vez...»*, *«Tomo la pluma para...»*; *«Deseo que al hecho de la presente»*; etc. Todo el que escribe debiera tener la ambición de comenzar su trabajo en una forma *nueva*, que *despierte el interés*, pero sin dejar de ser *sencilla y natural*, para no incurrir en extravagancia.

9. La parte más importante y esencial de la composición es el *medio*, *núcleo* o *cuerpo*.

En él se procurará que:

1º Los varios puntos estén bien ordenados, a saber, que no esté al principio lo que naturalmente debe estar al fin o en el medio, y viceversa;

2º Cada punto tenga señalado su *debido desarrollo* o *ampliación*, acudiendo, si es preciso, al auxilio de las preguntas que sirven para determinar las *circunstancias de tiempo, lugar, modo, fin*, etc.;

3º Cada punto tenga *desarrollo proporcionado* a su importancia, es decir, que no se debe uno detener demasiado, por ejemplo, en circunstancias secundarias; ni, por el contrario, pasar muy a la ligera por otra de la cual depende el resultado o desenlace;

4º No se pierda de vista el tema, para no tratar de cosas completamente ajenas al mismo o que no influyan en él directamente.

5º No se *repetan inútilmente las mismas ideas*, aunque se expresen con distintas palabras.

10. La última parte de la composición se llama *fin* o *conclusión*.

La forma de conclusión varía con las composiciones; no puede ni debe ser siempre la misma. Puede consistir en un breve resumen del tema, en una moralita, en la exposición de alguna de las impresiones o de las consecuencias felices o desastrosas, etc. Pero siempre ha de ser *breve, natural y espontánea*.

Una conclusión feliz impresiona favorablemente a los lectores y aun los dispone a olvidar defectos advertidos durante el desarrollo.

ELOCUCION

No basta tener abundancia de ideas suministradas por la *memoria*, ni haberlas sometido al *orden* fijado por la *disposición*, hasta allí no habría más que un trabajo interno, privado. Para poder exponer al público, es necesario revestir de un ropaje exterior conveniente, de una *apariencia* que lo torne agradable a cuantos lo contemplan. He ahí la tarea que se impone la *elocución*.

11. La *elocución* es la expresión bella de los pensamientos por medio de la palabra.

La forma o manera de expresar los pensamientos no es una misma para todas las personas. Cada una los expresa de un modo distinto.

Un mismo pensamiento, por ejemplo, lo expresan Mario de un modo vulgar y duro; Carlos, en forma elegante y fluida; Tomás, con languidez y amaneramiento. Esta manera de expresarse propia de cada uno es lo que se llama *estilo*.

12. El *estilo* es la manera de escribir o de hablar propia y privativa de cada individuo.

Como cada uno tiene su manera peculiar de expresarse, *cada uno tiene su estilo*. Y como no hay dos fisonomías idénticas, no hay dos estilos completamente iguales; en algo difieren siempre. Por eso, se ha dicho con Buffon que *el estilo es el hombre*.

13. Las *calidades esenciales* (que no deben faltar) de todo estilo, o de la *elocución* propia de cada uno, son:

1º La *claridad*, por la cual damos a entender a los demás, en toda su integridad, nuestros pensamientos.

Es la *calidad* más importante; porque, si no nos entienden, de nada sirven todos nuestros discursos.

Para escribir con claridad:

No *construyáis cláusulas muy largas*; *preferid las breves, especialmente en los primeros ensayos*.

Evitad el *abuso de las oraciones explicativas, de relativo, incidentales* o *intercalares y parentéticas*.

Emplead *siempre términos castizos y propios, como os enseñan las dos calidades que siguen*.

2º La *pureza* consiste en el empleo de voces y giros propios del idioma. Son *enemigos* de la pureza: los *barbarismos, neologismos, arcaísmos, solecismos*, etc., estruchados en otros lugares de este libro.

Para que vuestras composiciones sean castizas:

No *descuidéis la práctica de las reglas gramaticales, particularmente de la Sintaxis*.

Leed con *preferencia buenos modelos: las obras clásicas de nuestros escritores, y tratad de imitarlos*.

3167. ID. *una canoa, un submarino, un torpedero.*
 3168. ID. *un automóvil, un aeroplano, un hidrofano.*
 3169. ID. *el teléfono, el telegrafo, la radiotelefonía.*
 3170. ID. *un médico, un sacerdote, un obispo.*
 3171. ID. *un agricultor, un jardinero, un horticultor.*
 3172. ID. *la mañana, la tarde, la noche.*
 3173. ID. *una semana, un mes, un bimestre.*
 3174. ID. *un lustro, un decenio, un siglo.*

27. DESCRIPCIONES. — La enumeración y enumeración de partes y cualidades debe ser ordenada, exacta, clara, viva (como si se estuviera viendo), graduada (de lo más importante y visible a lo menos). Debe procurarse expresar cada parte con su nombre propio (vocabulario).

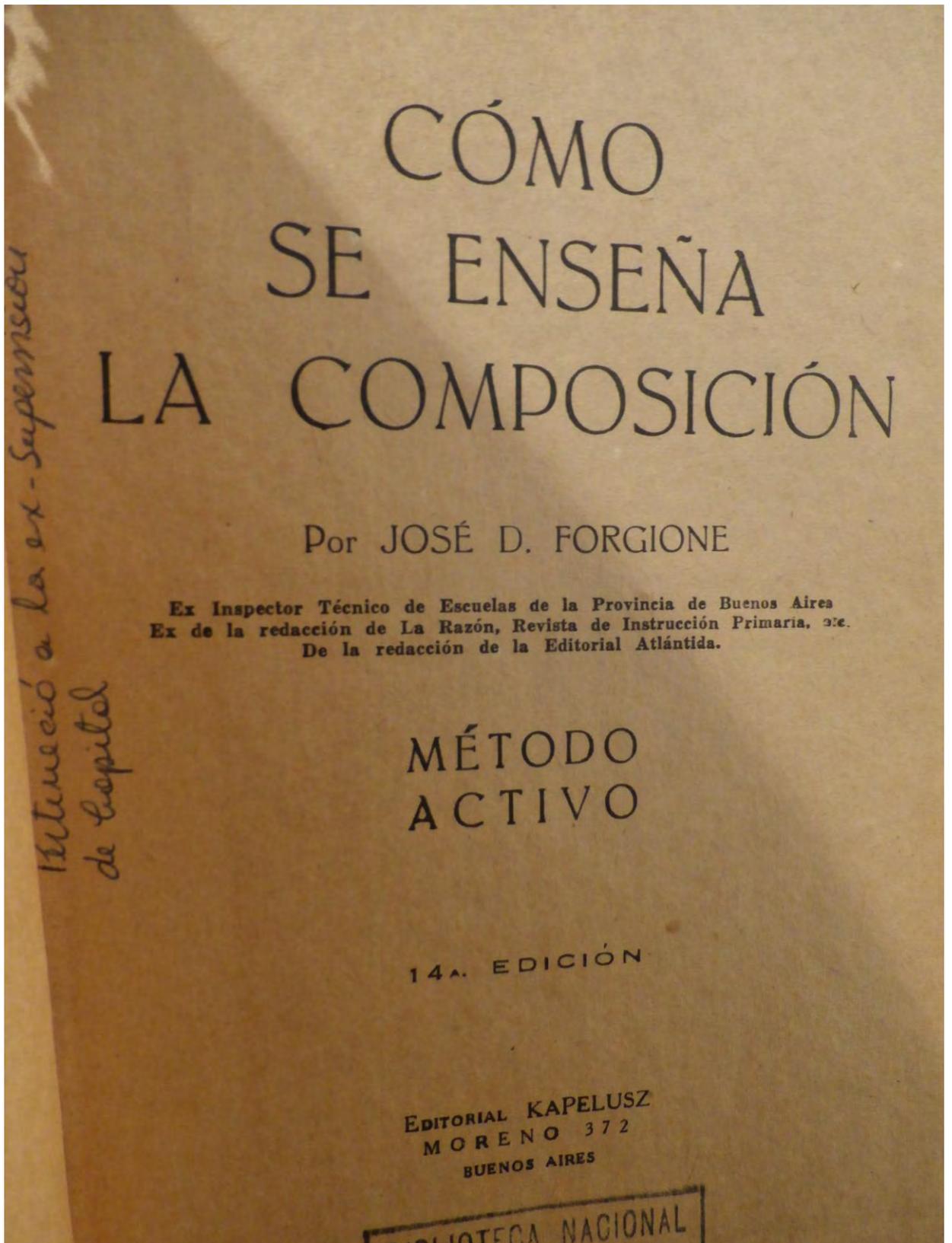
De los seres organizados suelen expresarse: *forma, materia, tamaño, colores, disposición de las partes, utilidad o aplicaciones, etc.*
 Para describir sentimientos no experimentados, hay que procurar colocarse con la imaginación en la situación y circunstancias del que los probó. Deséchense los detalles inútiles.

TEMAS DE DESCRIPCION

3183. *Mi afiler de corbata* (materia - dimensión - extremos: - *corda*: punta, cabezalla con engastes...)
 3184. *El bastón de papa* (voc.: puño, vara, contera - dimensiones, materia).
 3185. *Un trompo o peón* (voc.: cabeza, panza, púa, zumbel).
 3186. *La pelota de mano* (forma, materia, color, cualidades).
 3187. *Mi pelota de fútbol* (voc.: cuero, gajos, costura, fiato, cámara, pico, parche, conglutinante).
 3188. *La espada* (voc.: empuñadura: pomo, puño, guardación, espiga; hojas, filo, punta, vaina).
 3189. *Un huevo* (V. *vocabulario*: en la página 452).
 3190. *Un martillo* (V. pág. 298).
 3191. *Un formón* (V. pág. 298).
 3192. *Un calz* (V. pág. 711).
 3193. *Una calceita* (V. pág. 180).
 3194. *Un crucifijo.*
 3195. *Una hebilla* (V. pág. 151).
 3196. *La fuente del parque* (p. 440).

3197. *La bomba de mi casa* (p. 440).
 3198. *Una carretilla* (p. 263).
 3199. *Una botella* (p. 412).
 3200. *La bandera nacional* (franjas, color, dimensiones, disposición); *asta*.
 3201. *Mi sombrero nuevo* (p. 166).
 3202. *Un arado* (manera, camu, dental, cuchilla, reja, vertedera, surco).
 3203. *Un puente* (arco, bóveda, ojo, estribo, muelle, tajeamar, pila, peñil).
 3204. *Una abeja* (p. 478).
 3205. *Un durazno* (p. 512).
 3206. *Un anda* (argano, cepo, caña, brazos, uña).
 3207. *Una llave* (p. 312).
 3208. *Una balanza* (pie, platillos, astil, hel, pesas).
 3209. *Un pozo* (p. 441).
 3210. *Una cámara fotográfica* (caja, fuelle, objetivo, obturador, visor, disparador, placas, películas, rollo, exposición).
 3211. *Mi banco o mesa de clase* (página 660).
 3212. *Un tonel o pipa* (p. 434).
 3213. *El traje de papá* (p. 122).
 3214. *Un banco de carpintero* (pág. 296).
 3215. *Un sietez* (p. 796).
 3216. *Un juego de té y café* (p. 412).
 3217. *Una escalera* (p. 368).
 3218. *Un aeroplano* (p. 571).
 3219. *Una cabeza de gallo* (p. 452).
 3220. *Una victoria* (vehículo) (pág. 535).
 3221. *El frente de mi casa* (p. 255).
 3222. *Una lámpara* (p. 330).
 3223. *Un piano* (págs. 345, 709).
 3224. *Un billar* (mesa, pán, barandil, tronera, bola, tacho, taquera, tambor, carambola, tacada).
 3225. *La primavera* (cielo, campos, jardines, animales, niños, ocupaciones, diversiones, maegan).
 3226. *El invierno* (naturaleza triste, calles desiertas, transeúntes, abrigados, polvos en derredor del fuego, tricos en las diversiones; *¿y los portidrosos y los huérfanos?*).
 3227. *Mi escuela* (p. 660).
 3228. *La nueva casa* (p. 242).
 3229. *Un bosque.*
 3230. *La aurora.*
 3231. *La mañana.*
 3232. *El atardecer en la montaña.*
 3233. *El atardecer en la llanura.*
 3234. *La noche.*
 3235. *Cielo estrellado.*
 3236. *Un paisaje conocido.*
 3237. *Mi pueblo natal.*
 3238. *Mi cuarto.*
 3239. *Mis flores.*
 3240. *Mi clase.*
 3241. *Una carpintera* (p. 296).
 3242. *El escaparate de una librería u otro comercio.*
 3243. *Un museo.*
 3244. *Una exposición.*
 3245. *Una inundación.*

1.2 Portada y fundamentación de las propuestas en una obra inscripta en la pedagogía de la libre expresión, *Cómo se enseña la composición* de J. D. Forgione.



LA COMPOSICIÓN

La práctica frecuente y metodizada de la composición, pone en juego las facultades más nobles del espíritu, educa los sentidos, adiestra al niño en la observación de la Naturaleza, enciende en su inteligencia las primeras ideas estéticas y le brinda materiales apropiados para el cultivo de los sentimientos.

Pocas actividades escolares la aventajan en cuanto se refiere a la influencia que ejerce en el desenvolvimiento de la inteligencia.

Desde los primeros ejercicios de construcción de frases, hasta la página en que el alumno logra ya estampar los lampos de su imaginación creadora, la composición cumple un complejo proceso de desarrollo y perfeccionamiento intelectual, que sería difícil realizar con cualquier otra asignatura de nuestros programas en vigor.

Estos fines no podrán ser alcanzados con los métodos que, a

Pero los fines antedichos no podrán ser alcanzados con buen éxito, mediante la aplicación de ciertos métodos que, a pesar de haber sido excluidos por la Pedagogía moderna, siguen en uso.

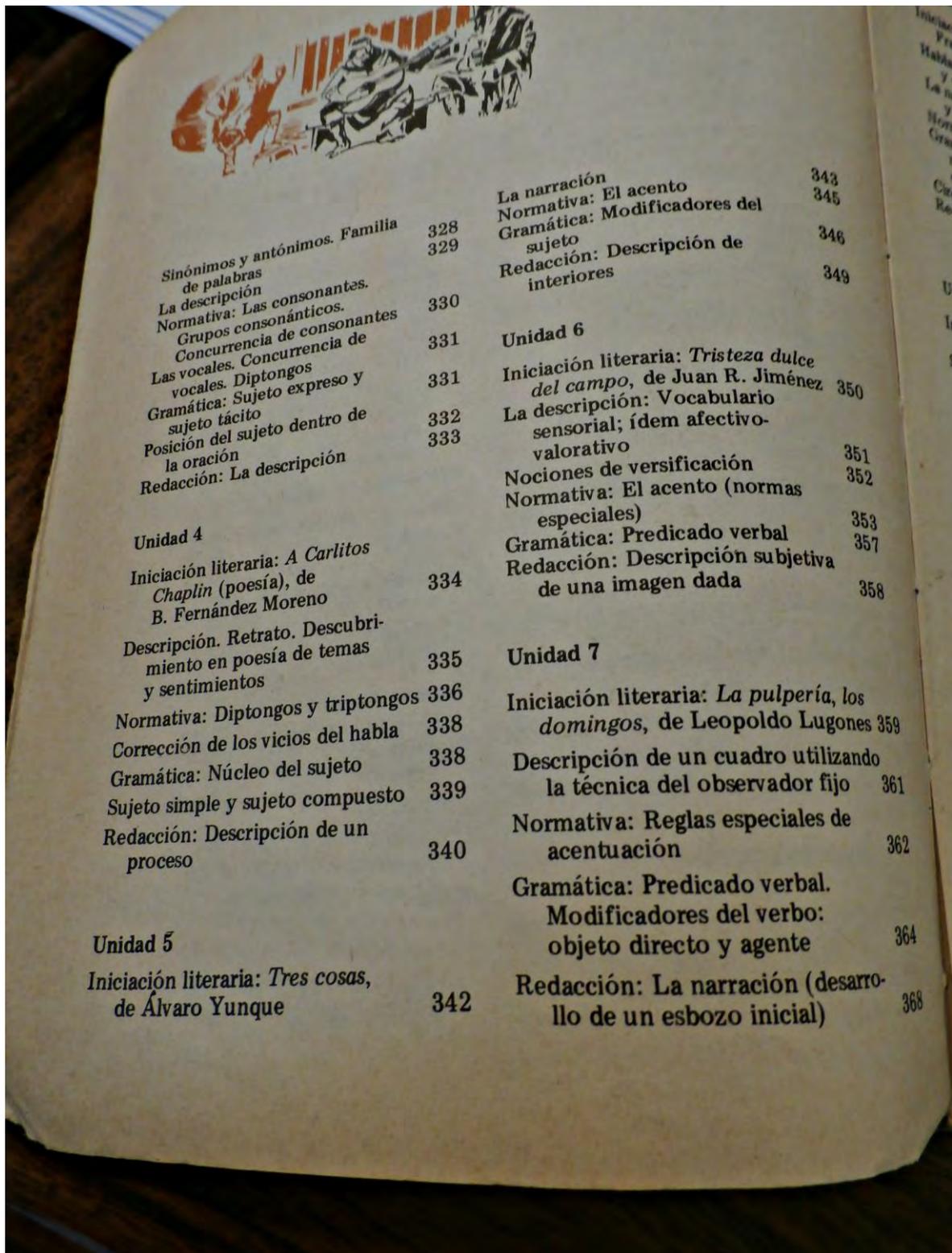
El movimiento renovador provocado por la escuela activa, contiene valiosas enseñanzas y sugerencias que es necesario experimentar decididamente en las aulas primarias.

Muy contadas son las materias que ofrecen, como la composición, un vasto campo para el desarrollo de la mente en todas sus manifestaciones, y para el cultivo del lenguaje y de los sentidos.

A pesar de ello es todavía la *Cenicienta* entre las activida-

2. Propuestas de escritura en manuales para los alumnos producidos a partir de 1960

Índice, lectura modelo y propuesta de escritura de un capítulo del *Manual del alumno bonaerense 6*.



Sinónimos y antónimos. Familia de palabras	328	La narración	343
La descripción	329	Normativa: El acento	345
Normativa: Las consonantes. Grupos consonánticos.	330	Gramática: Modificadores del sujeto	346
Concurrencia de consonantes	331	Redacción: Descripción de interiores	349
Las vocales. Concurrencia de vocales. Diptongos	331	Unidad 6	
Gramática: Sujeto expreso y sujeto tácito	331	Iniciación literaria: <i>Tristeza dulce del campo</i> , de Juan R. Jiménez	350
Posición del sujeto dentro de la oración	332	La descripción: Vocabulario sensorial; ídem afectivo-valorativo	351
Redacción: La descripción	333	Nociones de versificación	352
Unidad 4		Normativa: El acento (normas especiales)	353
Iniciación literaria: <i>A Carlitos Chaplin</i> (poesía), de B. Fernández Moreno	334	Gramática: Predicado verbal	357
Descripción. Retrato. Descubrimiento en poesía de temas y sentimientos	335	Redacción: Descripción subjetiva de una imagen dada	358
Normativa: Diptongos y triptongos	336	Unidad 7	
Corrección de los vicios del habla	338	Iniciación literaria: <i>La pulpería, los domingos</i> , de Leopoldo Lugones	359
Gramática: Núcleo del sujeto	338	Descripción de un cuadro utilizando la técnica del observador fijo	361
Sujeto simple y sujeto compuesto	339	Normativa: Reglas especiales de acentuación	362
Redacción: Descripción de un proceso	340	Gramática: Predicado verbal. Modificadores del verbo: objeto directo y agente	364
Unidad 5		Redacción: La narración (desarrollo de un esbozo inicial)	368
Iniciación literaria: <i>Tres cosas</i> , de Álvaro Yunque	342		

I. INICIACIÓN LITERARIA

GUILLERMO EL SALVAJE

Entonces fue cuando pudimos conocer de veras a Guillermo Silvestre. No he visto ser más basto. De pequeña estatura, muy grueso; tenía las piernas arqueadas; los largos brazos le llegaban hasta las rodillas. El poncho rojo se deshilachaba por los extremos, y el calzón de bayeta, hecho jirones, dejaba ver la carne morena, y el calenrojecida por el frío de la cordillera. En el sombrero junco, casi negro de puro viejo, se hundía holgadamente la pequeña cabeza; los cabellos mal recortados le tapaban las orejas y el cuello. Los grandes pies desnudos, de dedos arqueados y callosos, pisaban firmemente el suelo. Al andar, se bamboleaba como un oso. Su misma fealdad quizá lo impulsaba a huir de la gente. Sin embargo, sería exagerado decir que era repelente. Su talante acusaba una gran fuerza juvenil —tendría el muchacho alrededor de quince años— y una naturalidad animal que despertaba simpatía.

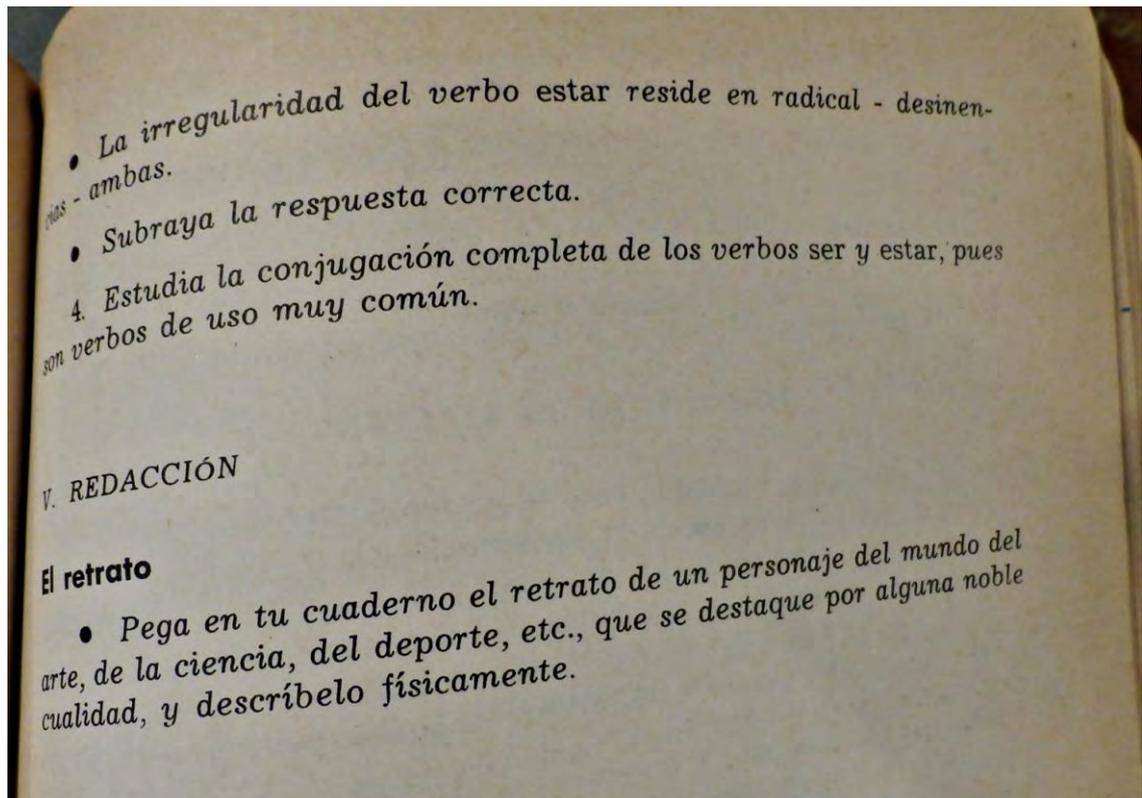
CIRO ALEGRIA

El autor. Ciro Alegría nació en Perú en 1909 y murió en 1967. Su producción literaria gira en torno a un tema predilecto: la vida del indio de su país. Describe con gran vigor expresivo la existencia penosa de los aborígenes, sus rudos trabajos, sus supersticiones, sus luchas contra una naturaleza inhóspita. Sus novelas son: *La serpiente de oro* y *Los perros hambrientos*. El fragmento transcrito pertenece a "Guillermo el salvaje", cuento incluido en su libro *Duelo de caballeros*. Su novela *El mundo es ancho y ajeno* obtuvo el 1er. premio en un Concurso de Novelas Latinoamericanas (1941).

II. ELOCUCIÓN Y VOCABULARIO

● *Completa las referencias siguientes:*

- a) *Escribe el año del nacimiento y el de la muerte de Ciro Alegría.*
- b) *¿Cuál es la temática fundamental de su obra?*
- c) *Escribe la lista de sus libros más conocidos.*



Manual del alumno bonaerense 6 (1979). Buenos Aires: Kapelusz.

3. Orientaciones en libros destinados a los maestros que acompañan los manuales producidos a partir de 1990

Carta a los maestros sobre la vinculación de la propuesta del manual con los cambios curriculares impulsados por la Ley Federal de Educación de 1993.

Estimado docente:

Por medio de esta carta Edebé desea darle la bienvenida y proponerle un desafío...

Como ciudadanos de una sociedad que se aproxima al siglo XXI, estamos viviendo momentos de intenso cambio. Los vertiginosos avances científico-tecnológicos y la progresiva influencia de los medios masivos de comunicación son ejemplos de ello.

La tarea educativa tampoco se ha mantenido estática: los pasos dados por la psicología cognitiva, las investigaciones sobre la construcción del conocimiento en los campos disciplinarios y sus aportaciones a las didácticas específicas han traído aires de renovación.

Por otra parte, a partir de la Ley Federal de Educación —sancionada en abril de 1993 y hoy en etapa de paulatina implementación— tenemos un nuevo marco legal en este proceso de cambio.

Edebé pretende, teniendo en cuenta la realidad que vivimos, llegar a alumnos y docentes con una propuesta nueva, distinta.

En la presente Guía usted encontrará la caracterización de la Educación General Básica, la descripción psicológica y socioafectiva del niño/a del Segundo Ciclo, las características del área específica, las programaciones propuestas para cada grado, orientaciones metodológicas, sugerencias de actividades alternativas, elementos para la evaluación de los aprendizajes (con descripción de los materiales presentados, sus objetivos y usos) y bibliografía de consulta.

A partir de ahora le proponemos el desafío de hacer realidad nuestro lema: «CLASE EN LA ESCUELA», enriqueciendo la tarea de enseñar y aprender con nuestros textos.

Buena suerte y felicitaciones por colaborar con tanta entrega en la formación de niños y jóvenes.

Edebé

P.D.: Le pedimos que nos comente sus impresiones sobre los textos y nos envíe sugerencias. En la última página de esta Guía encontrará una ficha destinada para ello. A vuelta de correo usted recibirá un obsequio de la editorial como agradecimiento por su colaboración.

Muchas gracias por la ayuda que nos brinda.

4. Propuestas de escritura en manuales para los alumnos producidos a partir de 1990

4. 1 Aportes de los talleres de escritura: consignas que pautan los procesos de escritura como etapas sucesivas y la destinación del escrito a los compañeros del alumno autor.

Taller de escritores

34) Ahora es tu turno de escribir un cuento fantástico. Si es necesario, antes de empezar esta actividad, revisá cuáles son las características de los cuentos fantásticos. Te damos el siguiente fragmento para que lo incluyas en alguna parte de tu relato.

-¡Miren! –dijo, señalando de pronto el fuego que ardía en el hogar.

Las brasas candentes se habían convertido ya en una fina ceniza blanca. Sólo quedaba encendida una en el centro del hogar, y el abuelo añadió, señalando de nuevo:

-¡Ahí! ¿Ven como quedó solo ese trozo de carbón? ¡Eso significa que esta noche vendrá aquí un desconocido!

De pronto se oyó un golpe fuerte y sordo, como si algo muy pesado hubiera caído sobre la puerta de la casa. En ese mismo instante se abrió de par en par la puerta.

Mollie Hunter *Ha llegado un extraño*. Madrid, SM, 1991. (Adaptación.)

a) Anotá muy brevemente cuál será el tema de tu cuento y qué hecho inexplicable ocurrirá.

b) Pensá cuándo y dónde transcurrirá esta historia, y quiénes serán los personajes. Luego, escribilo.

c) ¿Cómo va a empezar tu cuento? ¿Cómo va a terminar?

d) Cuando tengas todos estos datos, es decir, un esquema de tu cuento, escribí un borrador.

e) Al revisar tu borrador tené en cuenta que

- tu texto responda a las características de los cuentos fantásticos,
- sea un relato claro y coherente,
- no haya repeticiones innecesarias,
- las oraciones estén bien formadas,
- hayas usado correctamente los signos de puntuación,
- las palabras estén bien escritas.

f) Pasá en limpio tu texto y después intercambialo con un compañero para que lo comente.

g) Por último, hacé todas las correcciones necesarias para armar la versión final de tu cuento.

Carpeta de Lengua 7 (2006), Buenos Aires: Aique.

Taller de escritura



Les proponemos que escriban un relato de ciencia ficción en el que contaron la llegada de los humanos a un planeta desconocido y el encuentro con sus habitantes. Pueden usar el siguiente párrafo como comienzo:

Edward Gaynor ya estaba en la cámara de presalida, una gran cabina donde debía terminar los preparativos antes de iniciar la exploración de un nuevo planeta.

Cuando la escotilla de la nave se abrió, Edward se adelantó hasta la abertura.

Primero tienen que planificar su relato: tomen nota de todas las ideas que se les ocurran para usarlas luego, en el momento de redactar el texto. Las siguientes preguntas pueden servirles como guía.

- ¿Cómo es el planeta al que llega el protagonista (el clima, la vegetación, las construcciones)?
- ¿Qué aspecto tienen los habitantes de ese planeta?
- ¿Cuál es su actitud frente al terrícola?
- ¿Cuál es el conflicto que van a plantear? Algunas opciones son:

- *el protagonista quiere regresar a la Tierra, pero su nave se ha averiado y debe arreglarla;*
- *el protagonista decide quedarse, pero tiene dificultades para adaptarse al lugar y a las costumbres de sus habitantes;*
- *el protagonista es apresado por los extraterrestres y tiene que buscar el modo de escapar.*

¿Cómo va a terminar el relato?

Piensen un título para el cuento. A partir de las notas que tomaron, redacten el borrador. Intercambien su texto con un compañero para marcar lo que les parezca confuso o incorrecto. Luego de hacer los ajustes necesarios, pasen el cuento en limpio.

Recuerden al escribir

- ◆ Revisen si hicieron una buena descripción del planeta y sus habitantes.
- ◆ Es importante que incluyan los sentimientos y sensaciones del protagonista frente a lo que vive. Para eso, pueden usar adjetivos, comparaciones y otras expresiones.
- ◆ Tengan en cuenta el uso adecuado de los tiempos verbales, los conectores de tiempo y de causa de la narración. Pueden revisar las páginas 130 y 133.



4. 1 Aportes de los talleres de escritura: consignas que motivan la invención.

...Doce mil años atrás, un hormiguero aplastado. Hoy un enorme edificio que crecía continuamente. Un edificio que había llegado a tener el tamaño de una ciudad en solo un siglo. Un edificio que ocuparía un día toda la tierra. La tierra, que pertenecía no a las hormigas sino a los animales...

...Lo que la gente creyó haber visto eran unas formas orgánicas distintas de todo lo que ellos conocían.(...) No podía tratarse, dijeron los testigos, de ninguno de los animales conocidos en Vermont. Eran unos seres rosados de alrededor de un metro y medio de altura. Los cuerpos de crustáceo estaban munidos de algunos pares de aletas o alas membranosas y varios grupos de miembros articulados. En el lugar donde podría encontrarse la cabeza había una especie de elipsoide retorcida, cubierta por gran número de antenitas...



Tarea

1. *Describe la criatura a la que se hace referencia en el siguiente fragmento:*

No olvidaré nunca la impresión que me produjo aquella aparición. Ante la maravillosa belleza de aquella criatura de Soror, que se nos revelaba salpicada por la espuma e iluminada por los rayos rojizos de Betelgeuse, contuve la respiración...

2. *Los hermanos Grimm narran el siguiente cuento:*

La llave de oro

En un crudo día de invierno, cuando los campos estaban cubiertos por una espesa capa de nieve, tuvo que salir de su casa en su trineo un pobre niño a traer leña. Cuando la hubo recogido y cargado, sintió mucho frío y no quiso regresar inmediatamente a su casa; prefirió hacer primero un fuego para calentarse un poco. Entonces se puso a apartar la nieve para dejar el suelo al descubierto, y, al hacerlo, encontró una llavecita de oro. El muchacho pensó que si había llave tendría que haber también una cerradura, así que siguió cavando y encontró un cofrecito de hierro. "¡Si sirviera la llave!", pensó, "debe haber objetos muy valiosos en el cofre". Buscó y buscó, pero no encontraba la cerradura; hasta que, finalmente, descubrió una, aunque tan pequeña que apenas se la veía. Probó y la llave entró fácilmente. Entonces le dio una vuelta; y ahora tenemos que esperar hasta que haya terminado de abrirlo y levante la tapa para enterarnos de las cosas maravillosas que contiene el cofrecito.

¿Qué habría dentro del cofre? Describe las cosas maravillosas que contenía.

3. La siguiente descripción está tomada de *Los viajes de Gulliver*, de Jonathan Swift. En ella, los liliputienses (que son gentes diminutas) hacen un inventario de los objetos que encontraron en los bolsillos de Gulliver, a quien llaman "Hombre-Montaña". ¿Qué objeto se describe en este fragmento?

"...De la faltriquera derecha colgaba una gran cadena de plata, unida a una máquina maravillosa que guardaba adentro. Le indicamos que sacara lo que hubiera al final de la cadena y resultó ser una esfera, la mitad de plata y la otra mitad de algún metal transparente, pues en la parte transparente observamos unos signos extraños dispuestos circularmente. Pensamos que podíamos tocarlos, pero aquella sustancia lúcida se interpuso ante nuestros dedos. Nos acercó a los oídos este aparato, que hacía un ruido incesante como un molino de agua, y dedujimos que se trataba de algún animal desconocido o del dios que él adora, aunque nos inclinamos más por esto último, porque nos aseguró (si le entendimos bien, porque se expresó muy imperfectamente) que raras veces hacía algo sin consultarlo. Dijo que era su oráculo y que marcaba el tiempo de todo lo que hacía en su vida..."

4. Ahora te toca a vos. Describí como lo haría un liliputiense alguno de los objetos que guardás en tus bolsillos o en tu cartuchera.

5. Volvé a leer el cuento "Las tres hilanderas" y reescribílo ubicando la acción en el presente. Hacé todos los cambios que sean necesarios para traer la historia a nuestra época.*

El narrador

Los cuentos se pueden narrar en 1ª persona o en 3ª. Cuando el cuento está en 1ª persona, el que cuenta, el *narrador*, participa de algún modo de los hechos que cuenta:

Logré que uno de mis compañeros de hostería -un soldado más valiente que Plutón- me acompañara. Al primer canto del gallo emprendimos la marcha; brillaba la luna como el sol a mediodía...

En cambio, cuando está en 3ª persona, el narrador cuenta lo que le sucede a otros; él no está incluido en la historia:

Había una vez en la ciudad de Grottanera un tal Mineco Aniello, con tan mala fortuna que todos los muebles e inmuebles que tenía entre cielo y tierra consistían en un gallo que se había criado en un barrial...



Tarea

1. *¿En qué persona está cada uno de los siguientes fragmentos de relatos?**

a) **Me** es imposible decir cómo aquella idea me entró en la cabeza por primera vez; pero, una vez concebida, me acosó noche y día. Yo no perseguía ningún propósito. Ni tampoco estaba colérico. Quería mucho al viejo. Jamás me había hecho nada malo. Jamás me insultó. Su dinero no me interesaba. Me parece que fue su ojo. ¡Sí, eso fue! Tenía un ojo semejante al de un buitre... Un ojo celeste, y velado por una tela. Cada vez que lo clavaba en mí se me helaba la sangre. Y así, poco a poco, muy gradualmente, me fui decidiendo a matar al viejo y librarme de aquel ojo para siempre...

b) **Se** llamaba Keawe y había nacido en Hawai. Era un hombre pobre, inquieto y valiente; sabía leer y escribir como un maestro de escuela y era un marino de primera que había navegado en los barcos de vapor de la isla y había gobernado un bote ballenero. Después de navegar por todas las costas quiso ver más mundo, quiso ver las ciudades extranjeras, quiso ver qué había más allá de sus playas, y se embarcó en un buque que partía para San Francisco...

c) **Vivo** en un pozo. Vivo como humo en el pozo. Como vapor en una garganta de piedra. No me muevo. No hago otra cosa que esperar. Arriba veo las estrellas frías y la noche y la mañana, y veo el sol. Y a veces canto viejas canciones del tiempo en que el mundo era joven. ¿Cómo podría decirles quién soy si ni siquiera yo lo sé? No puedo. Espero, nada más. Soy niebla y luz de luna y memoria. Estoy triste y estoy viejo. A veces caigo como lluvia en el pozo. Cuando mi lluvia cae rápidamente unas telarañas se forman en la superficie del agua. Espero en un silencio frío y un día no esperaré más...

2. *Elegí uno de los tres fragmentos anteriores y continuá el cuento, manteniendo la persona en la que esté narrado.*



*En las págs. 110, 113 y 114 en adelante de **El Nuevo Escriturón** van a encontrar más consignas para narrar.

4.2 Aportes del enfoque comunicativo: variados géneros discursivos de circulación social en los índices de los manuales.

b. GÉNEROS DISCURSIVOS	
Capítulo 9 La noticia 129	- Los orígenes del género 172
<i>Lecturas en diálogo</i>	- Los recursos gráficos 174
"Los celulares y el e-mail reducen el intelecto" 130	- Los planos y el punto de vista 174
"Entre cunas y juegos, una universidad cuidará a los hijos de sus alumnos" 131	<i>Lecturas en diálogo</i>
"La efervescencia cultural que se vive en Buenos Aires cruzó la General Paz..." 132	"Historia de dos que soñaron" de Gustav Weil 176
<i>Conceptos para recordar</i>	
- Los medios de comunicación masiva: el diario. Información y noticia. Periodismo y veracidad. 134	
- La noticia. Los elementos paratextuales.	
La distribución de la información 136	
<i>Lecturas en diálogo</i>	
"Admiten un accidente con uranio en Bariloche" 138	
Capítulo 10 El instructivo 141	Capítulo 13 El mito 181
<i>Lecturas en diálogo</i>	<i>Lecturas en diálogo</i>
"Construcción de un caleidoscopio" 142	"Filemón y Baucis" (versión de un mito griego) 182
<i>Conceptos para recordar</i>	<i>Conceptos para recordar</i>
- Los textos instructivos. La enumeración y el procedimiento. Secuencia lógica y conectores.	- Origen del mito. Características del mito. 186
El uso de los verbos 146	- Personajes mitológicos y actantes. Los actantes y sus deseos 188
- Los textos prescriptivos. La cohesión y los textos instructivos. La referencia.	<i>Lecturas en diálogo</i>
La sustitución. La elipsis 148	"Eco y Narciso" (versión de un mito griego) 190
<i>Lecturas en diálogo</i>	
"Para tener en cuenta cuando salen a andar en bicicleta" 150	
Capítulo 11 El texto escolar 153	Capítulo 14 El cuento 193
<i>Lecturas en diálogo</i>	<i>Lecturas en diálogo</i>
"Los subsistemas del planeta Tierra" 154	"El collar de diamantes" de Guy de Maupassant 194
"La vida en otros planetas" 156	<i>Conceptos para recordar</i>
<i>Conceptos para recordar</i>	- El cuento tradicional. El cuento moderno.
- Los textos expositivos. Estructura y organización del texto expositivo. Los paratextos. 158	El autor y el narrador 200
- La explicación. Las descripciones en los textos expositivos. Procedimientos del texto expositivo. 160	- Características del cuento. Estructura del cuento. ... 202
<i>Lecturas en diálogo</i>	<i>Lecturas en diálogo</i>
"Las formas del universo" de Leonardo Moledo 162	"El enigma" de Silvina Ocampo 205
Capítulo 12 La historieta 165	Capítulo 15 La poesía 209
<i>Lecturas en diálogo</i>	<i>Lecturas en diálogo</i>
"El fantasma" de Catherine Wells 166	"Romance sonámbulo" de Federico García Lorca.
<i>Conceptos para recordar</i>	"XVIII" de Rubén Darío. "Vida" de Alfonsina Storni ... 210
- La historieta: imágenes y texto 172	"Coplas de amor con humor" (Anónimas). "La copla" de Manuel Machado 212
- Las funciones del lenguaje en la historieta 172	<i>Conceptos para recordar</i>
	- Poesía, autor y yo lírico. Métrica, rima y ritmo 214
	- Las imágenes sensoriales. La personificación.
	La comparación. La metáfora 216
	<i>Lecturas en diálogo</i>
	"Los haikus" de M.Bashoo, M.Shiki y M. Benedetti ... 218
	Capítulo 16 El teatro 221
	<i>Lecturas en diálogo</i>
	<i>El inglés</i> de Luis Rivera López 222
	<i>Conceptos para recordar</i>
	- El género dramático. Texto dramático y texto espectacular. Estructura de la obra teatral. 226
	- El conflicto dramático. Los personajes y su caracterización. El diálogo teatral 228
	<i>Lecturas en diálogo</i>
	<i>Quijote</i> (Adaptación de L. Rivera López) 230



6. PALABRAS PARA ACTUAR 92

TEXTO TEATRAL. CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO TEATRAL: DIÁLOGO Y ACOTACIONES. CONFLICTO DRAMÁTICO. ESTRUCTURA: DIVISIÓN EN ACTOS Y ESCENAS. REPRESENTACIÓN O PUESTA EN ESCENA: DIRECTOR, ACTOR, VESTUARIO, ESCENOGRAFÍA, ILUMINACIÓN, SONIDO, PÚBLICO. DISCURSO REFERIDO: ESTILO DIRECTO E INDIRECTO. PRONOMBRES DEL 1ER. GRUPO: PERSONALES, DEMOSTRATIVOS Y POSESIVOS. TEXTOS DIALOGADOS: TEXTO TEATRAL, GUION TELEVISIVO. TEXTOS DE A. ALVARADO, F. ALONSO Y A. BASCH.

<i>Para empezar a leer</i>	93
En tu opinión	93
¿Quién es quién?	93
Del papel al escenario	94
<i>De leer diálogos se trata</i>	95
Una cuestión de diferencias	95
"La travesía de Manuela" de Ana Alvarado	95
¿Qué pasa en esta escena?	98
Palabra por palabra	98
Palabras para actuar	98
Con la lupa en los pronombres	99
Buscando un final	99
Temas que se relacionan	99
Un poco de teatro	100
En el lugar del nombre	100
Luz, cámara, acción	101
"Las raíces del mar" de Fernando Alonso	101
Para atraer al espectador	102
Con la lupa en el estilo directo e indirecto	102
Guiones televisivos	103
Una cuestión de estilo	103
Movimientos de la cámara	103
<i>Otra ronda de diálogos</i>	104
Cada uno atiende su juego	104
"Un llamado de atención" de Adela Basch	104
Manos a la obra	106
<i>A leer diálogos se aprende</i>	107
¿Y ahora qué pensás?	107
Sugerencias para leer diálogos	107



7. CUANDO HAY QUE DAR EXPLICACIONES108

PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPLICATIVOS. INTENCIONALIDAD COMUNICATIVA. DISTRIBUCIÓN DE LA INFORMACIÓN. RECURSOS: REFORMULACIÓN, EJEMPLIFICACIÓN, INCLUSIÓN DE IMÁGENES. PRECISIÓN LÉXICA. VOCABULARIO DISCIPLINAR. CONECTORES LÓGICOS. EL PARATEXTO EN LOS TEXTOS EXPLICATIVOS: TÍTULOS, ÍNDICES. LA ORACIÓN BIMEMBRE.

EL SUJETO: NÚCLEO Y MODIFICADORES. MODIFICADOR DIRECTO, MODIFICADOR INDIRECTO Y APOSICIÓN. REGLAS GENERALES DE TILDACIÓN. TIPOS DE TEXTOS EXPLICATIVOS: EL INFORME.

<i>Para empezar a leer</i>	109
En tu opinión	109
Títulos que orientan	109
Preguntas y respuestas	110
<i>De escribir explicaciones se trata</i>	112
Con otras palabras	112
La precisión ante todo	113
Claro como el agua	114
Por ejemplo	115
Imágenes que explican	116
Temas que se relacionan	116
¿Qué son los textos explicativos?	117
Algunas pistas para escribir explicaciones	117
Aclaraciones, ejemplos e imágenes explicativas	117
Corrector gramatical	118
Corrector ortográfico	120
El tema es el sujeto	121
Palabras con acento	121
<i>Otra ronda de explicaciones</i>	122
De las explicaciones breves al informe	122
El informe llega al final	124
<i>A escribir explicaciones se aprende</i>	125
¿Y ahora qué pensás?	125
Sugerencias para escribir explicaciones	125



8. DE UN CUENTO NACE OTRO CUENTO126

PRODUCCIÓN DE CUENTOS. ORGANIZACIÓN DE LOS SUCESOS EN LA NARRACIÓN. CONECTORES TEMPORALES DE ANTERIORIDAD, SIMULTANEIDAD Y POSTERIORIDAD. VALOR DE LOS TIEMPOS PRETÉRITOS EN LA NARRACIÓN: USO DEL PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE, PRETÉRITO IMPERFECTO Y PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO. PROCESO DE ESCRITURA DE UN CUENTO: PLANIFICACIÓN, PUESTA EN TEXTO, REVISIÓN Y REESCRITURA. RECURSOS PARA LA PRODUCCIÓN DE NARRACIONES: CAMBIO DE PUNTO DE VISTA DEL NARRADOR, INCLUSIÓN DE OTROS GÉNEROS DISCURSIVOS. LA CONSTRUCCIÓN DEL PREDICADO EN LA ORACIÓN BIMEMBRE. CONCORDANCIA ENTRE EL NÚCLEO DEL SUJETO Y EL NÚCLEO DEL PREDICADO. NÚCLEO VERBAL Y MODIFICADORES. OBJETO DIRECTO E INDIRECTO. NORMATIVA ORTOGRAFÍA: USO DE LA C Y LA S EN LAS TERMINACIONES -CIÓN Y -SIÓN. USO DE SIGNOS DE PUNTUACIÓN: EMPLEO DE LA COMA EN LAS ENUMERACIONES. TEXTOS DE A. M. DESLEAL, P. DE SANTIS Y G. SAMPIRO.

<i>Para empezar a escribir</i>	127
En tu opinión	127
Ronda de cuentos	127



Un cuento como una matrioshka	128
"El hombre y su sombra"	
de Álvaro Menen Desleal	128
<i>De escribir cuentos se trata</i>	130
Sucesos en cadena	130
"La cabeza de Servac" de Pablo De Santis	131
Una nueva pieza en el museo de cera	131
Hay un tiempo para todo	132
Corrector gramatical	132
La misma historia desde otro	
punto de vista	134
Temas que se relacionan	134
Una historia ordenada	135
Los tiempos pasados en los cuentos	135
Corrector gramatical	136
Corrector ortográfico	138
El verbo y sus modificadores	139
Las terminaciones <i>-ción</i> y <i>-sión</i>	139
La coma en las enumeraciones	139
<i>Otra ronda de cuentos</i>	140
Cuando el final es lo que cuenta	140
"Tiempo libre" de Guillermo Sampiro	140
Personajes que se transforman	142
<i>A escribir cuentos se aprende</i>	143
¿Y ahora qué pensás?	143
Sugerencias para escribir cuentos	143



9. VERSOS PARA TODOS 144

PRODUCCIÓN DE POEMAS. DIFERENCIAS ENTRE VERSO Y PROSA.
RECURSOS DEL LENGUAJE POÉTICO: IMÁGENES SENSORIALES. RITMO Y
RIMA. VERSIFICACIÓN: LA MEDIDA DE LOS VERSOS.
ORACIÓN UNIMEMBRE. PREDICADO NO VERBAL. SIGNOS DE PUNTUACIÓN:
EMPLEO DE LA COMA PARA SEÑALAR LA OMISIÓN DEL VERBO.
TEXTOS DE C. VALLEJO, A. MACHADO, F. G. LORCA Y L. CANÉ.

<i>Para empezar a escribir</i>	145
En tu opinión	145
Verso a verso	145
"La araña" de César Vallejo	145
Poesías para armar	146
Adivinanzas para mirar y rimar	147
<i>De escribir poesías se trata</i>	148
Dos poesías y un mismo tema	148
"Soñé que tú me mirabas" de Antonio Machado ...	148
"Romance sonámbulo"	
de Federico García Lorca	148
Cuestión de ritmo	149
Cuestión de imágenes	150
Corrector gramatical	151

Ingredientes poéticos	153
Recursos de poeta	153
<i>Otra ronda de poesías</i>	154
Versos libres y en collage	154
Temas que se relacionan	155
"Romance de la niña negra" de Luis Cané	155
Con la mirada de un poeta	156
<i>A escribir poesías se aprende</i>	157
¿Y ahora qué pensás?	157
Sugerencias para escribir poesías	157



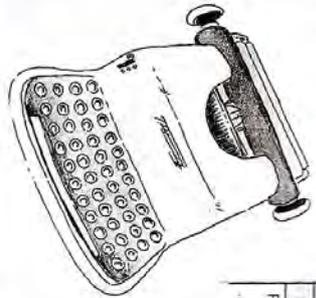
10. EL VALOR DE LA OPINIÓN 158

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS. INTENCIONALIDADES COMU-
NICATIVAS. ESTRUCTURA DE LOS TEXTOS DE OPINIÓN. RAZONES O ARGU-
MENTOS. EMPLEO DE CONECTORES LÓGICOS. CLASES DE PALABRAS
INVARIABLES: EL ADVERBIO. LA CONSTRUCCIÓN DEL PREDICADO VERBAL:
LOS CIRCUNSTANCIALES. CLASES DE PALABRAS VARIABLES: EL ADJETIVO.
VALOR CONNOTATIVO DE LOS ADJETIVOS CALIFICATIVOS EN LOS TEXTOS
DE OPINIÓN. REGLAS ESPECIALES DE TILDACIÓN: TILDACIÓN DE
MONOSÍLABOS Y DE LOS ADVERBIOS TERMINADOS EN *-mente*.
TIPOS DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS: CARTAS DE LECTORES, RESEÑAS
CINEMATOGRAFICAS, RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS.

<i>Para empezar a escribir</i>	159
En tu opinión	159
Con justa razón	159
La fuerza de la opinión	160
Opiniones encontradas	161
<i>De escribir textos de opinión se trata</i>	162
La opinión de un chico como vos	162
Razones que pesan fuerte	163
Corrector gramatical	164
Cómo se opina por escrito	167
Recursos que ayudan	167
Opiniones calificadas	168
Corrector ortográfico	169
Palabras para opinar	171
La escritura correcta convence más	171
<i>Otra ronda de textos de opinión</i>	172
Recomendaciones de lectores	172
Opiniones que generan las obras de arte	173
"Oda al Átomo" de Pablo Neruda	173
Temas que se relacionan	174
<i>A escribir textos de opinión se aprende</i>	175
¿Y ahora qué pensás?	175
Sugerencias para escribir textos de opinión	175

4.2 Aportes del enfoque comunicativo: ingreso de nuevos géneros como los instructivos a la enseñanza de la escritura.

- Piensa y elige un aparato de tu alrededor y anota en una ficha como ésta todo lo que sepas de él.



Máquina de escribir			
Forma y color	Partes	Utilidad	Funcionamiento
Rectangular	Teclado	Escribir	Presionar las teclas con...

- Describe ahora el aparato escogido ante tus compañeros sin decir su nombre.
- Los demás deben seleccionar lo más relevante de tu descripción y activar el aparato descrito.
- Lee estas instrucciones para subir una escalera.

Nadie habrá dejado de observar que con frecuencia el suelo se pliega de manera tal que una parte sube en ángulo recto con el plano del suelo, y luego la parte siguiente se coloca paralela a este plano, para dar paso a una nueva perpendicular, conducta que se repite en espiral o en línea quebrada hasta alturas sumamente variables. Agachándose y poniendo la mano izquierda en una de las partes verticales, y la derecha en la horizontal correspondiente, se está en posesión momentánea de un peldaño o escalón. Cada uno de estos peldaños, formados como se ve por dos elementos, se sitúa un tanto más arriba y adelante que el anterior, principio que da sentido a la escalera, ya que cualquier otra combinación producirá formas quizá más bellas o pintorescas, pero incapaces de trasladar de una planta baja a un primer piso.

Las escaleras se suben de frente, pues hacia atrás o de costado resultan particularmente incómodas. La actitud natural consiste en mantenerse de pie, los brazos colgados sin esfuerzo, la cabeza erguida aunque no tanto que los ojos dejen de ver los peldaños inmediatamente superiores al que se pisa, y respirando lenta y regularmente. Para subir una escalera se comienza por levantar esa parte del cuerpo situada a la derecha abajo, envuélta casi siempre en cuero o gamuza, y que salvo excepciones cabe exactamente en el escalón. Puesta en el primer peldaño dicha parte, que para abreviar llamaremos pie, se recoge la parte equivalente de la izquierda (también llamada pie, pero que no ha de confundirse con el pie antes citado), y llevándola a la altura del pie, se le hace seguir hasta colocarla en el segundo peldaño, con lo cual en éste descansará el pie, y en el primero descansará el pie. (Los primeros peldaños son siempre los más difíciles, hasta adquirir la coordinación necesaria. La coincidencia de nombre entre el pie y el pie hace difícil la explicación. Cúdense especialmente de no levantar al mismo tiempo el pie y el pie.) Llegado en esta forma al segundo peldaño, basta repetir alternadamente los movimientos hasta encontrarse con el final de la escalera. Se sale de ella fácilmente, con un ligero golpe de talón que la tira en su sitio, del que se moverá hasta el momento del descenso.

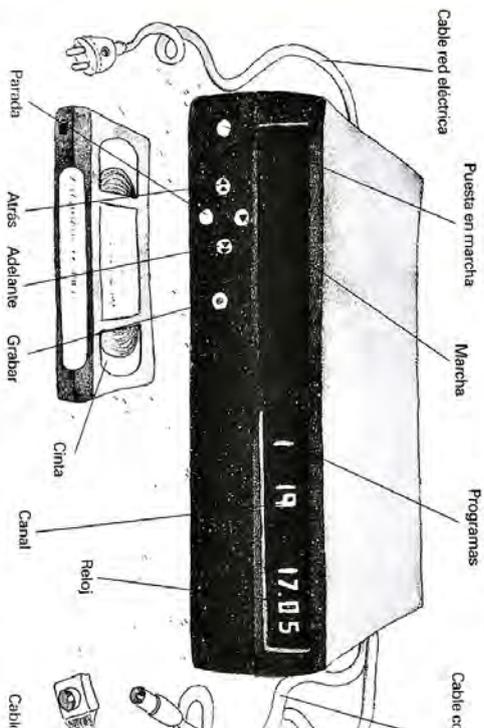
Julio Cortázar
En *Historias de cronopios y de famas*, Alianza, 1991.

150

◆ Expresión escrita

Descripción del funcionamiento de un aparato

- Observa el dibujo y lee las instrucciones sobre el funcionamiento de este aparato.



Para reproducir	Para grabar
<ul style="list-style-type: none"> • Conectar el aparato a la red y pulsar el interruptor de puesta en marcha del video y del televisor. • Ajustar el canal adecuado en el video hasta obtener una imagen clara. • Introducir en la abertura la cinta de video. • Pulsar la tecla «Marcha». • Al terminar la reproducción, pulsar «Parada» y, después, «Atras» para rebobinar la cinta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pulsar el interruptor de «Puesta en marcha» y conectar el televisor. • Seleccionar el canal de televisión que introducir la cinta de video. • Pulsar la tecla «Grabar» en el momento en que empieza el programa deseado. • Presionar «Parada» para detener la grabación.
<p>Precauciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conectar el cable de la antena en caso de tormenta eléctrica. • No dejar uncutado el video si no se está utilizando. • No introducir las cintas de forma violenta o forzadamente. 	

151

— Después de leer las instrucciones, deduce para qué deben de servir las partes que no se han mencionado.

Parte	Utilidad
Reloj	Indica la hora exacta. Debe estar bien sincronizado para saber cuándo hay que grabar...
Botón «Adelante»	Para avanzar la...
.....

• Elige y describe un aparato real o inventado.

— Dibuja y escribe el nombre de las partes principales.

— Redacta las instrucciones de manejo teniendo en cuenta el orden de los pasos que se deben seguir y los cuidados que necesita.

— Escribe instrucciones para enfrentar situaciones de la vida cotidiana; ejemplo: *Instrucciones para conseguir permiso para ir a una fiesta...*

◆ Estructuras básicas de la lengua

El núcleo del predicado: el verbo

“El adjetivo y el nombre,
remansos del agua limpia,
son accidentes del verbo,
en la gramática lírica,
del Hoy que será Mañana,
y el Ayer que es Todavía.”

Antonio Machado



Ésta es una definición poética de alguno de los elementos de la oración.

Escribe qué es un *sustantivo* y un *adjetivo* según lo que estudiaste.

4.2 Aportes del enfoque comunicativo: ingreso de nuevos géneros como los argumentativos a la enseñanza de la escritura.

LENGUA

ARGUMENTACIÓN

3 CUANDO LA OPINIÓN ES LO QUE VALE

Opinar, opinan todos: los chicos, los grandes, las mujeres, los hombres, los que escriben en los diarios, los vendedores ambulantes, los políticos. Pero a algunas opiniones se las lleva el viento. Para que a tus opiniones no se las lleve el viento, será necesario que aprendas a escuchar con atención las opiniones de los otros, a debatir, a escribir con fundamentos, a dar razones... y a descubrir cuándo te quieren convencer de algo.



UNA OPINIÓN "DE PELÍCULA"

"Forrest Gump" es uno de los relatos más completos que se llevaron al cine en los últimos años. En su argumento encaja todo: la risa, la aventura, la biografía, el amor, el llanto y hasta la guerra. Forrest Gump es el nombre del protagonista. Un ser bondadoso e inocente que, a pesar de eso, se las ingenia para conseguir su bienestar en el ejército, dentro del que soporta los horrores de la guerra de Vietnam."



La Nación, Suplemento "Jóvenes", 11 de junio de 1995.

Antes de ir al cine o de alquilar una película en el videoclub, conviene que averigües si es buena. Podés guiarte por las opiniones de algún amigo, pero también podés leer los comentarios o críticas de algún especialista. En la sección de espectáculos de los diarios, encontrarás esos comentarios.

■ ¿CUÁL ES TU OPINIÓN?

Muchas veces expresamos nuestras opiniones, nuestras ideas o nuestras convicciones sobre diferentes temas.

Las imágenes que siguen plantean un tema o un problema sobre el que vale la pena opinar.



Después de mirar estas dos imágenes, nos preguntamos: ¿Un papá puede planchar el delantal de su hija y una mamá puede serruchar un viga de madera? Hay, por lo menos, dos respuestas posibles para esta pregunta:

- 1- Sí. En la actualidad, todas las personas, sean hombres o mujeres, pueden realizar cualquier trabajo.
- 2- No. En realidad, siempre ha habido unos trabajos que realizan solamente los hombres y otros que realizan solamente las mujeres.

Cada respuesta es una opinión sobre el tema de los roles de la mujer y del hombre en nuestra sociedad. ¿Con cuál de las dos opiniones estás de acuerdo? ¿Por qué?

BATALLA DE OPINIONES

En general, no basta con que demos nuestra opinión. Es necesario que expliquemos por qué sostenemos las ideas, es decir que las justifiquemos. Por ejemplo, si opinamos que hay trabajos específicos para el hombre y la mujer, lo justificamos diciendo: las mujeres no pueden realizar cualquier trabajo porque tienen menos resistencia física que los hombres.

Es probable que en el grado, no todos compartan la misma idea con respecto a este tema.

EL DEBATE PÚBLICO



En el Congreso de la Nación se producen debates. Cada diputado sabe con anticipación el asunto que deberá tratar y prepara, con ayuda de asesores y colaboradores, los argumentos más convincentes para que los otros diputados voten a su favor.

• Armen dos grupos: un grupo que esté a favor de la primera respuesta y otro que esté a favor de la segunda.

Cada grupo debe justificar su punto de vista, buscando todas las razones o argumentos que encuentre. Pueden buscar información sobre el tema en la biblioteca, pensar ejemplos o casos conocidos que confirmen lo que opinan, etcétera.

Los grupos anotarán en una lista los argumentos que les van a servir para defender su opinión, es decir, para convencer al otro grupo de que tienen la razón. Una vez que tengan la mayor cantidad de argumentos, pueden comenzar el debate. Será importante escuchar al grupo adversario para poder discutir con fundamentos.

Nombren un moderador del debate para que se encargue de dar la palabra a los integrantes de cada grupo y de lograr que se respeten los turnos.

• Después de haber escuchado tantas opiniones sobre el tema, escribí la tuya en la carpeta. Primero escribí cuál es tu idea y después justificála con las razones o los argumentos necesarios.

En el capítulo 11 de Ciencias Sociales podés encontrar información acerca de las funciones del Congreso Nacional.

4.3 Aportes de la lingüística del texto: procedimientos que dan cohesión a los textos (inclusión de conectores temporales en la producción de las narraciones).

APRENDER SOBRE LA LENGUA Y SOBRE LOS TEXTOS

El tiempo del relato

Los acontecimientos que se narran en un cuento pueden ordenarse de distintas maneras. En "Ropa usada 1", por ejemplo, se relata primero la compra de una chaqueta; luego, un tiroteo; finalmente, el regreso de la chaqueta al negocio. En este caso, el orden en el que suceden los acontecimientos coincide con el orden en el que se narran. El relato es, entonces, lineal.

Otras veces, el orden cronológico de la historia se altera. Existen cuentos en los que aparecen acontecimientos del pasado o hechos que se recuerdan, que obligan al lector a retroceder en el tiempo. Así, otra versión de "Ropa usada 1" podría iniciarse con el tiroteo. Luego se podría relatar el regreso de la chaqueta al negocio y, finalmente, la vendedora recordaría la compra.

Otro modo de alterar el orden temporal es adelantar acontecimientos. En "Una noche difícil", por ejemplo, se anticipa un solo hecho: el arrepentimiento del hombre por una decisión que desencadena una serie de consecuencias. En este caso, la anticipación de ese breve hecho contribuye a generar más intriga.

Los tiempos verbales en la narración

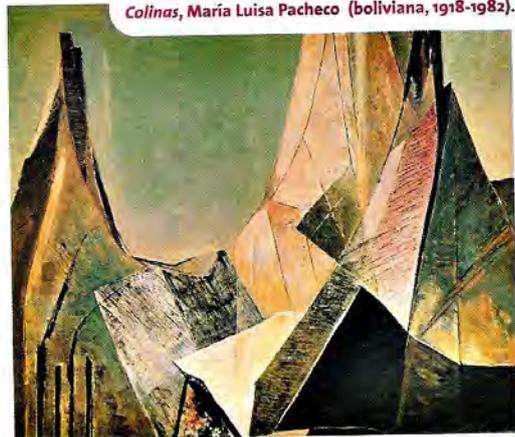
Aunque algunos cuentos se narran en presente, en la mayoría predomina el pasado. En la conjugación verbal en nuestra lengua, el modo indicativo tiene un solo tiempo presente. Sin embargo, en ese mismo modo existen cuatro tiempos pretéritos, que sirven para indicar distintos matices. Esos cuatro tiempos pretéritos del modo indicativo son: *pretérito imperfecto*, *pretérito perfecto simple*, *pretérito pluscuamperfecto* y *pretérito perfecto compuesto*.

Cerca de la montaña vivía un viejo leñador que tenía un enorme grano en la mejilla izquierda. Todas las mañanas, partía de su casa rumbo a la montaña para cortar leña.

Muchos cuentos comienzan relatando la situación inicial en pretérito imperfecto. Este tiempo sirve para indicar una acción que se realizaba habitualmente en el pasado, o una acción que se realizó en el pasado durante un tiempo prolongado.

El hombre dejó el bidón en el piso y regresó rápidamente al local.

La situación inicial del relato se modifica por una serie de hechos que ocurren. Para relatar esos hechos, se usa el pretérito perfecto simple, que señala una acción



Colinas, María Luisa Pacheco (boliviana, 1918-1982).

*Varias horas después, un gran alboroto lo **despertó**. A sus oídos llegaban gritos y canciones. La tormenta **había cesado**.*

A veces, frente a una serie de hechos que transcurren en el pasado, es necesario distinguir cuáles ocurrieron antes y cuáles, después. En este caso, el leñador despertó, y la tormenta cesó. Para indicar que la tormenta cesó antes de que el leñador despertara, se usó el pretérito pluscuamperfecto. Este tiempo se utiliza cuando, frente a dos hechos pasados, se quiere indicar que uno ocurrió antes que el otro.

*En la calle, dos hombres discuten a los gritos. Se **han encontrado** hace instantes, pero parecen conocerse hace tiempo.*

Para señalar un hecho ocurrido en un pasado muy cercano al presente, se usa el pretérito perfecto compuesto. Este tiempo señala una acción que se ha realizado en el pasado, pero ese pasado está cerca del presente: algo ha ocurrido recién, "hace instantes".

Los conectores

Conectores temporales

*Al rato vio un camino de tierra que se abría a la derecha y pensó que debía llevar a algún pueblo. **Después** iba a maldecir mil veces el haber tomado esa decisión, pero en ese momento, no.*

"Después" sirve para relacionar los hechos que transcurren en el tiempo e indicar en qué orden sucedieron. Es, por lo tanto, un conector temporal. Otros conectores temporales son: "simultáneamente", "mientras", "entonces", "al mismo tiempo", "más tarde", "posteriormente", "finalmente", "luego", "antes", "anteriormente", "previamente".

Conectores causales

*La dependienta musita un precio ridículo, como si quisiera regalársela. Sólo **porque** tiene un orificio justo en el corazón. Sólo **porque** tras el cuero, el chiporro blanco tiene una mancha rojiza que ningún detergente ha podido sacar.*

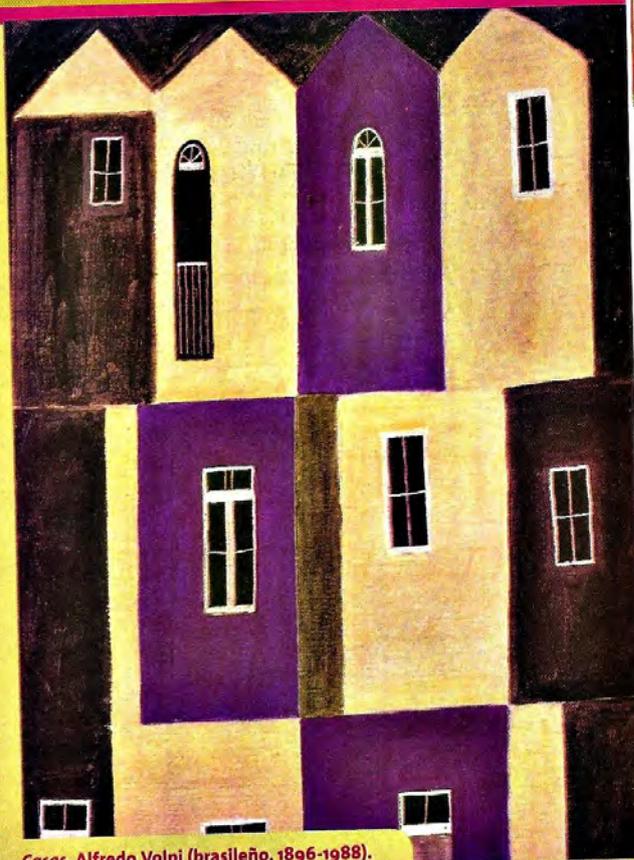
"Porque" señala otro tipo de relación: el agujero y la mancha rojiza de la chaqueta son los motivos por los que esa prenda se vende a un precio ridículo. En este caso, la relación que se establece entre ambos hechos es una relación de causa y efecto: el agujero y la mancha son la causa de que se venda a un precio ridículo. Los conectores que marcan este tipo de relación son los conectores causales, por ejemplo: "dado que", "porque", "puesto que", "por esto", "por esta causa", "a causa de esto", "debido a esto".

Contar desde el final

- En la siguiente lista, aparecen una serie de hechos ordenados cronológicamente.

*Las cañerías de agua de un edificio se rompieron.
El sótano comenzó a inundarse.
Los habitantes del edificio entraron en pánico.
Un personaje extraño apareció.
Bajó al sótano.
El agua empezó a bajar.
Todos buscaron al personaje extraño.
No lo encontraron.*

- A partir de estos hechos, escriban un cuento que narre la historia desde el final: el extraño personaje no fue encontrado. Tengan en cuenta qué conectores temporales y causales usan para unir los acontecimientos.



Casas, Alfredo Volpi (brasileño, 1896-1988).

Narración y tiempos verbales

- Escriban un cuento breve usando los siguientes verbos, en el orden en el que aparecen.

Toser – tropezarse – escribir – guardar – salir – cerrar – encontrarse – saludar – comentar – mirar – sorprenderse – elevarse – desaparecer

- Elijan un tiempo verbal para narrar. ¿Van a narrar en presente? ¿O en pretérito perfecto simple?
- Compartan con los compañeros la lectura de los cuentos. ¿Lograron buenas historias? ¿Prefieren narrar en tiempo presente o en pretérito perfecto?

4.3 Aportes de la lingüística del texto: procedimientos que dan cohesión a los textos (los recursos de referencia, elipsis y sustitución).

CONCEPTOS PARA RECORDAR

Qué hacer en caso de incendio

ANTES	Tener extinguidor a mano.	Presionar cualquier botón de alarma.	Chequear siempre que el extinguidor sea el adecuado para el tipo de incendio.	No usar extinguidor de agua.
DURANTE	Si hay humo, inclínate y gatea.	Si no hay humo, usa la escalera de emergencia y camina despacio.	Si no puedes salir, usa una alfombra para cubrirte el cuerpo.	
DESPUÉS	Abandonar el edificio y permanecer en los lugares seguros que se indican.	Si hay heridos, pide auxilio a los bomberos de inmediato.		

NOTA: Siga las rutas de evacuación, que lo llevan a lugares seguros.

Los textos prescriptivos resultan indispensables para la vida social, ya que establecen pautas y normas de comportamiento para todos los ciudadanos.

El término "dispositivo" incluye al de "caleidoscopio", es su hiperónimo. Una palabra es hiperónimo cuando tiene un significado más global que incluye el significado de otras. Dentro de "dispositivo" entrarían por ejemplo: microscopio, telescopio, mechero, etc. "Caleidoscopio" es hipónimo de la palabra "dispositivo", porque su significado está incluido en ella.

Los textos prescriptivos

Entre los textos instructivos, también se encuentran los reglamentos, los prospectos de los remedios, los estatutos, etc., que prescriben las acciones o normas que deberán acatar los destinatarios. Por ejemplo, el reglamento de convivencia de la escuela, que da indicaciones precisas sobre los derechos y obligaciones con que cuentan alumnos, docentes y padres. A estos textos, se los llama **prescriptivos**.

La cohesión y los textos instructivos

Como todo texto, el instructivo debe organizar de manera comprensible la información. Cuando se escriben las etapas del proceso, cada instrucción está relacionada con la anterior y con la que le sigue, por lo tanto, es fundamental la **cohesión**.

La cohesión es el conjunto de recursos semánticos que une las oraciones de un texto con las que aparecen antes o después. Los recursos básicos de la cohesión textual son, entre otros, la referencia, la sustitución, la elipsis y los conectores.

La referencia

Cuando un texto está bien cohesionado, las palabras están ligadas unas con otras de modo tal que se puede construir un sentido. Por ejemplo:

Tomen el otro círculo de cartón y háganle un orificio.

¿Qué elemento permite comprender que es al círculo de cartón al que se le debe hacer un orificio? El pronombre **le** que hace referencia al "círculo de cartón". Los pronombres remiten al elemento del que se habla sin necesidad de repetirlo. Esta referencia puede ser a un elemento mencionado antes o a otro que mencionará a continuación como en este otro caso:

Sosténgalo por un momento hasta asegurarse de que el espejo esté bien firme.

La sustitución

En los instructivos, es frecuente la repetición del nombre del objeto que se construirá o se pondrá en marcha. La **sustitución** de una palabra por un sinónimo permite evitar la reiteración del término necesario. Por ejemplo:

Para terminar, colóquelo sobre el mismo extremo del caleidoscopio. Esta tapa agujereada permitirá que pase la luz al interior del dispositivo.

La elipsis

También se puede eliminar el término cuando se da por sobreentendido, y el receptor puede reponer su significado. En estos casos, se trata de la **elipsis**. Por ejemplo: *Luego, coloquen en el otro extremo? el segundo de los círculos de plástico.* Aquí el lector reponer que se trata del "otro extremo del tubo".

1. Lean el siguiente instructivo.

Crucipalabras literario

Defina las palabras escribiendo una letra sobre cada guión.

Luego, trasládelas al cuadro de acuerdo con su numeración. Allí quedarán formados algunos versos. Las iniciales de todas las palabras le permitirán conocer el título de la poesía de la cual se extrajeron y el nombre y apellido completo de su autor.

2. Indiquen en cada caso a qué o a quiénes se refieren las palabras resaltadas.

3. Unan con flechas indicando el recurso de cohesión que se utilizó.

Referencia	Cubrir la preparación con el papel de <i>film</i> . Guardar en el <i>freezer</i> .
Sustitución	Pele cuidadosamente las manzanas y colóquelas en una cacerola.
Elipsis	Proteja el teléfono de posibles golpes. Mantenga alejado el aparato de fuentes de calor.
	Pique bien el ajo, pero retírele previamente los brotes para que resulte más suave.

4. Reescriban el siguiente texto sin errores de cohesión.

Agite el adhesivo antes de usar.

Extienda el adhesivo con un pincel o una espátula.

Aplique el adhesivo en ambas caras de los materiales que se deben pegar. Los materiales deben estar limpios de grasa y de suciedad.

Deje secar el adhesivo antes de pegar ambas caras entre 15 minutos y una hora.

Adhiera ambas caras y verá qué resistente resulta este adhesivo.

5. Escriban dos instrucciones e incluyan, en la primera, una referencia y en la segunda, una sustitución.

4.4 Aportes de la pedagogía de proyectos: elaboración de un producto escrito luego de una secuencia de tareas compartidas.

6. UN JUEGO PARA REVISAR LO APRENDIDO

Para celebrar el 25° aniversario de la fundación (bodas de plata) de su escuela, los chicos de 7° grado, que son los mayores, necesitan redactar una serie de textos para invitaciones, gacetillas, afiches, programa de festejos, solicitudes de ayuda económica, agradecimientos, etcétera.

¿Qué les parece si les damos una mano? Nosotros les sugerimos algunas soluciones para esas necesidades y ustedes forman equipos para poner en práctica las que crean convenientes.

1 Agrupen los tipos de texto semejantes, por ejemplo:

- a) invitaciones para autoridades municipales, exdocentes y directivos, padres de los alumnos, exalumnos;
- b) gacetillas (textos breves en los que se proporciona información) para ser publicadas en el periódico y difundidas por la radio local;
- c) solicitudes para pedir diversos tipos de colaboración a bancos, comercios, profesionales; por ejemplo: dinero para reparar o embellecer el edificio escolar; donación de artículos para rifar o para entregar como recuerdo a quienes trabajaron mucho tiempo en esa escuela; préstamo o alquiler de sillas, alfombras, micrófonos para la fiesta;
- d) cartas de agradecimiento a los que colaboraron con elementos materiales o con su tiempo para el éxito de la celebración;
- e) texto, diagramación y producción del programa de festejos que se enviará con las invitaciones;
- f) afiches para colocar en comercios, bancos, quioscos, de modo que todos se enteren del acontecimiento;
- g) discurso que, en nombre de todos los alumnos de la escuela, leerá o dirá un alumno de 7° grado, pero que puede ser preparado por un equipo, y textos que leerá quien cumpla el rol de locutor en el acto.

2 Busquen información acerca de la historia de la escuela en diversas fuentes:

- a) fuentes escritas, por ejemplo el acta de fundación, donde consta quién decidió fundarla, quién donó el terreno o el edificio o quién decidió la compra; si la iniciativa se debió a las autoridades educacionales o a un grupo de vecinos; si se remodeló alguna vez; cuántos alumnos tenía, si aumentaron o disminuyeron durante los 25 años;

b) fuentes orales, por ejemplo recuerdos de exdocentes, directivos y alumnos: anécdotas divertidas y sucesos adversos que los entrevistados les cuenten.

IMPORTANTE: usen grabador o tomen nota de lo que les informan, registrando el nombre de la persona o la época a la que se refiere, o ambas cosas, para que la información no se pierda ni se modifique.

3 Aprovechen esta información en:

- a) un artículo periodístico para el periódico local, aclarando quiénes lo han escrito y qué fuentes han consultado como garantía de veracidad;
- b) un recuadro en el programa de festejos, frases en los afiches y algunas ideas o anécdotas en el discurso.

Hasta aquí nuestra ayuda. Estamos seguros de que con todo lo que han aprendido trabajando para la fiesta de "una escuela", pueden muy bien organizar la fiesta de aniversario de "su escuela" (no importa en absoluto cuántos años cumpla).

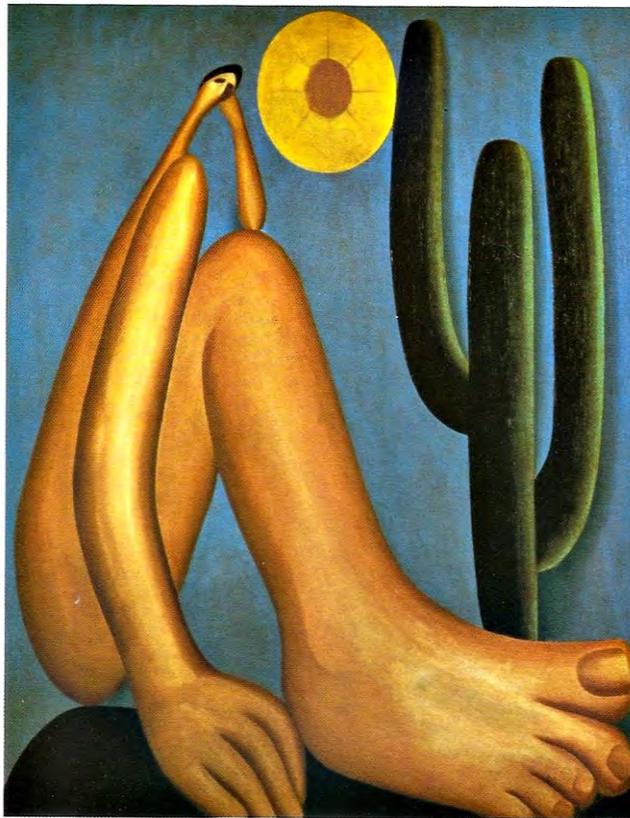
¡Buena suerte, chicos!

Un cuento para una antología

Este proyecto está organizado en tres etapas. En la primera, van a escribir un cuento fantástico. En la segunda, van a elegir y revisar alguno de los cuentos que escribieron a lo largo de este capítulo. En la tercera etapa, se les propone armar una antología de cuentos fantásticos.

Escribir un cuento

- A partir del cuadro "Abaporu", de Tarsila do Amaral (brasileña, 1896-1973), escriban un cuento fantástico. El texto debe tener una extensión de una página como mínimo y dos, como máximo.



Qué contar

- Para escribir el cuento, lo primero que deben decidir es qué van a contar. No deben olvidar la extensión que se les propone: ¿cualquier historia puede contarse en una o dos páginas?

Observen el cuadro. Miren el espacio, el personaje y los objetos que aparecen.

- Para decidir qué historia van a narrar, respondan estas preguntas y anoten en una hoja todas las ideas que se les ocurran.

¿Qué sucedió? ¿Qué está haciendo el personaje? ¿Dónde está sentado? ¿Es de día, de noche, hay un eclipse?

¿Quién es el personaje? ¿Es un gigante? ¿Por qué su cuerpo tiene ese tamaño? Observen sus brazos y sus piernas. ¿Cómo es su cara? ¿Qué otros personajes pueden aparecer en la historia? ¿Qué relación tendrán con este personaje? ¿Lo ayudarán o le provocarán un conflicto?

¿La historia será extraña, inexplicable e inquietante? ¿Aparecerán personajes fantásticos?

Cómo contarlo

- Una misma historia puede relatarse de distintas maneras. Una vez que hayan pensado qué historia van a contar, deben decidir cómo lo harán.

¿Quién va a ser el narrador? ¿La historia será narrada por un personaje o en tercera persona? ¿Dónde va a ubicarse? ¿Detrás del hombre? ¿Detrás del cactus? ¿Fuera del cuadro?

¿En qué orden van a narrarse los hechos? ¿El orden será lineal? ¿Se va a anticipar el final o no? ¿Se recordarán hechos que ocurrieron antes?

Una vez tomadas esas decisiones, escriban el cuento. Piensen un título.

Elegir un cuento

- Lean los cuentos que escribieron a lo largo del capítulo. Tomen en cuenta esos textos, además del que escribieron a partir del cuadro, para elegir uno. Si tienen dudas, pidan ayuda a un compañero.

Leer con otros

- Intercambien con sus compañeros los textos que eligieron y presten atención a las opiniones de los demás. La lectura de los otros es un buen momento para confirmar si el cuento se entiende o no, si es divertido, si gusta, si inquieta a otros. El lector, además, observa aspectos del cuento en los que el autor no había pensado, señala detalles que pasaron inadvertidos y ayuda a llegar a una mejor versión del cuento.



FICHA DE REVISIÓN DEL CUENTO

Lápiz en mano, releen sus propios cuentos. Las preguntas que siguen pueden servirles de guía para ordenar la tarea de revisar el texto.

- ¿Podrían cambiar el narrador? ¿Qué pasaría con la historia si se modificara el narrador?
- ¿Podrían ordenar los acontecimientos de otra manera? ¿Lograrían que el cuento fuera más inquietante?
- ¿Se usaron correctamente los tiempos verbales? ¿Los hechos aparecen bien conectados?
- ¿Hay pocos diálogos o demasiados? ¿Convendría que algunos diálogos fueran relatados por el narrador?
- ¿Se usaron los signos de puntuación correctos en los diálogos?
- ¿Se reitera mucho el nombre del protagonista? ¿Sucede lo mismo con otros nombres (de lugares, de otros personajes, de objetos)? ¿Cómo pueden evitarlo?
- ¿El final es previsible? ¿Los lectores pudieron adivinarlo o los sorprendió? ¿Qué otro final puede tener esa historia?
- ¿Es adecuado el título? ¿Se relaciona con la historia que se narra? ¿No sugiere demasiado el final de la historia?

Volver a leer

- Una vez revisado el texto, pásenlo en limpio. Pueden solicitar una nueva lectura del texto para confirmar si los cambios fueron adecuados, si lograron hacer las modificaciones que se habían propuesto.

Armar una antología de cuentos fantásticos

- Ahora, armen una antología de cuentos fantásticos con los textos que eligieron, revisaron y reescribieron.



Preparar la antología

- Busquen diferentes antologías literarias. ¿Qué tipo de textos reúnen? ¿Son textos de diversos autores? ¿Qué características tienen en común esos textos?
¿Cómo se ordenan los textos en esas antologías? ¿Se ordenan alfabéticamente por autor? ¿Se dividen por temas? Anoten posibles criterios para ordenar los textos en una antología.
Si las antologías que encontraron llevan prólogo, léanlos. ¿Qué información aparece?
- Para preparar la antología, primero deben decidir en qué orden se van a incluir los cuentos.
- Luego, piensen un título. Tengan en cuenta que debe ser un título atractivo, que debe provocar interés en el lector. "Antología de cuentos fantásticos", puede ser el subtítulo.
- Finalmente, escriban un prólogo entre todos. ¿Qué información les parece más adecuada? ¿Contarían su experiencia al escribir los cuentos? ¿Explicarían cuáles son las características del género fantástico? ¿Mencionarían las historias o los personajes?
- No olviden escribir un índice con todos los títulos de los cuentos y el número de página en el que aparecen.



4.5 Aportes de la incorporación de las tecnologías en las propuestas de escritura: edición de los textos producidos.

Proyecto de escritura: cuadernillo sobre música argentina

34 Les proponemos que, divididos en grupos pequeños, elaboren un cuadernillo sobre música argentina. Cada grupo preparará una página de ese cuadernillo en la que incluirá la biografía de un músico y la descripción y la historia del instrumento que él ejecuta. Para hacerlo, seguirán estos pasos.

a Elijan un músico y busquen información sobre su vida, su trayectoria y su producción musical; también, sobre el instrumento que toca.

Pueden consultar revistas especializadas, libros de música, enciclopedias, sitios de Internet, o entrevistar a personas que saben del tema.

Algunos músicos posibles: Astor Piazzolla / bandoneón; Domingo Cura / percusión; María Gabriela Epumer / guitarra eléctrica; Jaime Torres / charango; Lito Vitale / teclado.

b Mientras leen, registren la información que encuentran para no olvidarla:

- subrayen datos en los textos que leen;
- anoten ideas en los márgenes;
- armen fichas en las que agrupen ideas o datos según los temas;
- escriban resúmenes.

c Escriban cada uno de los textos del cuadernillo teniendo en cuenta este esquema de trabajo:

- armen un plan de texto;
- decidan cómo empezar el texto;
- releen a medida que van escribiendo el borrador;
- revisen y reescriban;
- intercambien los textos con los compañeros de otros grupos y atiendan a los comentarios de los lectores.

d Editen el cuadernillo, es decir, una vez escritos y revisados los textos, diseñen las páginas que lo conforman; para eso, agreguen imágenes y escriban sus epígrafes. Armen una tapa y una contratapa para el cuadernillo. En la contratapa pueden incluir un texto que se refiera al contenido del cuadernillo.



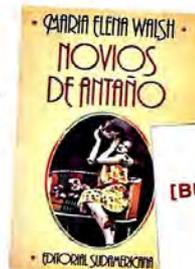
e Difundan el cuadernillo entre los alumnos de otros grados y pídales comentarios sobre él.

4.5 Aportes de la incorporación de las tecnologías en las propuestas de escritura: consulta de fuentes de Internet.

Un caleidoscopio de textos e imágenes

3 Busquen información referida al barrio o la localidad. Consulten a las personas mayores que puedan aconsejarlos en la investigación. Por ejemplo, pueden recurrir a bibliotecas y hemerotecas barriales o escolares. Los textos pueden ser:

- *textos expositivos, artículos de divulgación del pasado, notas de interés cultural;*
- *biografías o autobiografías de personas destacadas del lugar;*
- *textos literarios (poemas, canciones, cuentos o novelas) donde el barrio aparece como escenario de sus historias.*



La máquina del tiempo

4 ¿Cómo será la vida en el barrio o la ciudad dentro de cincuenta años? ¿Qué cambios habrá en los espacios verdes, las casas y los edificios públicos? Comenten entre todos cómo imaginan al barrio o la localidad en el futuro.

a. Luego escriban una historia que transcurra en un sitio característico del lugar (como una plazoleta, un caserón antiguo, una calesita, un circo, una estación de tren), cuyo protagonista sea un chico de la edad de ustedes, pero en el año 2050. Pueden agregar ilustraciones del lugar y sus habitantes.

La revista

5 Seleccionen el material recopilado y organicen la información que van a incluir en la revista. También sus propios textos, las fotografías e imágenes. Agrupen todo por secciones o temas, por ejemplo:

biografías

notas de interés cultural

leyendas urbanas

entrevistas

la máquina del tiempo

foro de opinión

datos curiosos

a. Peguen los textos seleccionados en páginas del mismo tamaño; indiquen las secciones y destaquen los elementos del paratexto (fotos, epígrafes, títulos, volantas y bajadas).

b. Diseñen la tapa y la contratapa y decidan el título de la revista. Pueden hacerla anillar o usar una técnica artesanal para armarla.

6 Elijan un sector del aula para mostrar las revistas. Por turnos, comenten cuál fue su experiencia: qué relatos les llamaron la atención, cuáles fueron los temas o personajes que les resultaron más atractivos, qué textos literarios recomendarían para seguir leyendo en sus casas, qué información novedosa y útil surge de lo que investigaron.

Enlaces

Como guía para la producción de la revista, estas obras pueden orientarlos en el enfoque para abordar los temas e historias de los barrios.

Libros y revistas

- Ema Wolf y Cristina Patriarca, *La gran inmigración*, Buenos Aires, Sudamericana, 1991.
- María Elena Walsh, *Novios de antaño*, Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
- Graciela Cabal, *Vidas de cuento*, Buenos Aires, Alfaguara, 2003.
- Miguel Rep, *Rep hizo los barrios (Buenos Aires dibujada)*, Bs. As., Sudamericana, 2005.

Internet

Pueden visitar estos sitios de revistas barriales y culturales:

- www.barriada.com.ar/juntas/juntacentral.htm
- www.elhistoriador.com.ar (del historiador Felipe Pigna)
- www.revistaplanetario.com.ar

Y sobre juegos tradicionales:

- www.educared.org.ar/infanciaenred/elgloborojo
- www.lascalesitas.com.ar/historia.swf

Referencias bibliográficas

Abramowsky (2010) *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Paidós.

Alvarado, M. (2001) “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. En Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO-Manantial.

Alvarado, M. (2013) “La escritura en la institución escolar” en *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires, FCE.

Barbosa de Oliveira, I. (2008) “Aprendendo como os cadernos escolares: sujeitos, subjetividades e práticas sociais cotidianas na escola” en Venancio Mignot, A. C., *Cadernos à vista. Escola, memória e cultura escrita*. Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Bishop, M-F. (2010) *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*. Grenoble, PUG.

Braginski, R. (2013) “Pruebas PISA: es la hora de comprender lo que nos pasa”, en diario Clarín. Buenos Aires, 5/12/2013.

Brailovsky, D (2010) “Saberes, disciplinas e identidades en los materiales y objetos escolares. Un estudio sobre la cultura escolar a través de sus objetos”. Buenos Aires: Tesis doctoral, Universidad de San Andrés.

Brito, A. (dir.) (2010) *Lectura, escritura y educación*, Buenos Aires, FLACSO-HomoSapiens.

Camps, A. y Ribas, T. (1993) *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Colección Investigación, N° 143. Madrid, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

Carbone G. (2003) *Libros escolares. Una introducción a su análisis y evaluación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Carbone G. (2013) *Unidad 3- Contenidos. Géneros textuales*. Seminario de posgrado “Libros de texto en la historia reciente de la educación argentina: manuales, libros por áreas e itinerarios hipertextuales (1958-2008)”, pág. 2 a 33. Universidad Nacional de Luján.

- Carli, S. (comp.) (1999) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires, Santillana.
- Cassany, D. (2000) Reparar la escritura. Barcelona, Grao.
- Cassany, D. (1989) Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Paidós.
- Consejo Nacional De Educación (1961) Plan de Estudios y Programa de Educación Primaria. Buenos Aires.
- Charolles, M. (1986) “L’analyse des processus rédactionnelles: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques”, en Pratiques N° 49, Mars, Metz.
- Chartier, R. (1999) Cultura escrita, literatura e historia. México, FCE.
- Chartier, A-M. (2000) “Fazeres ordinarios da classe: uma aposta para a pesquisa e para a Formacao”, en Revista Educacao e Pesquisa, vol. 26 julio-diciembre de 2000, N° 2. San Pablo.
- Chartier, A-M. (2002) “Um dispositivo sem autor. Cadernos e fichários na escola primária, en Revista Brasileira de História da educação. Campinas: Sociedade Brasileira de História da educação, janeiro/junho 2002.
- Chartier, A-M. (2007) Práticas de lectura e escrita. Historia e atualidade, Belo Horizonte, Autentica Editora.
- Chartier, A-M. (2009) “Los cuadernos escolares: ordenar los saberes escribiéndolos”, en Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura, Vol. 30, N° 3, 2009, págs. 6-18. Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura.
- Chartier, A-M. y Hébrard, J. (2005) Discursos sobre la lectura. Barcelona, Gedisa.
- Chervel, A. (1987) “Observations sur l’histoire de l’enseignement de la composition française”. In Histoire de l’ education N° 33, pág. 21-34: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hedu_0221-6280_1987_num_33_1_1450. Consultado el 13 de agosto de 2014.
- Chervel, A (1991) “Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación”, pág. 59-111. Revista de educación N° 295, Madrid.
- Dancel, B. (2001). Un siècle de rédactions. Ecrits d’écoliers et de collégiens. Grenoble, Centre Régional de Documentation Pédagogique de l’Académie de Grenoble.

De Certeau, M. (2007), *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. México, Universidad Iberoamericana, Instituto tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.

Del Pozo Andrés, M. del M. y Ramos Zamora, S. (2010) “Prácticas de escritura en los cuadernos escolares españoles (1920-1940)” en *School exercise books. A complex source for a history of the Approach to schooling and education in the 19th and 20th centuries*. Florence, Edizioni Polistampa.

Dirección General De Investigación y Desarrollo Educativo (1999) *Los contenidos enseñados en cuatro áreas curriculares a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

Dubois, M. E. (1984) “Algunos interrogantes sobre comprensión de la lectura” en *Revista Lectura y vida*. Año 5, N° 4, diciembre/84. Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura.

Dussel, I. (2006) “De la primaria a la EGB: ¿qué cambió en la enseñanza elemental en los últimos años? En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores/ Fundación OSDE.

Ferreiro, E. (2001) “Leer y escribir en un mundo cambiante” en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fish, S. (1998) “¿Hay algún texto en esta clase?”, en *Giro lingüístico e historia intelectual*, pág. 232. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Flower, Linda y Hayes, John (1996) “La teoría de la redacción como proceso cognitivo” en *Textos en contexto 1*. Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura. *Lectura y vida*.

Forgione J. D. (1952) *Cómo se enseña la composición*. Buenos Aires, Kapelusz.

Frigerio, G. (comp.) (2002) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires, Santillana.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004) *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Gaspar M. del P. y Otañi, I. (2001) “Sobre la gramática”, en Alvarado, M. (coord.), *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, FLACSO-Manantial.

Gaspar, M. (2005) “La lectura y la escritura en el proyecto escolar (o de cómo la lectura y la escritura no son patrimonio de un área). Buenos Aires, FLACSO Virtual.

Gomes de Morais, A. (1998) “La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica” en Textos en contexto 4. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura.

Gonçalves Vidal D. et al. (2004) “A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira”. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a08v30n1.pdf>. Consultado el 13 de agosto de 2014.

Gonçalves Vidal, D. (2005) Culturas escolares. Estudio sobre prácticas de lectura e escrita na escola pública primária. Campinas, S.P.: Autores Associados.

Gonçalves Vidal, D. (2007) “O fracasso das reformas educacionais: um diagnóstico sob suspeita” en Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Anuario N° 7, año 2006. Buenos Aires, Prometeo Libros: <http://www.sahe.org.ar/pdf/anuario-n7-2006.pdf>. Consultado el 13 de agosto de 2014.

Gonçalves Vidal, D. (2007) “Culturas escolares: entre la regulación y el cambio”, en revista Propuesta educativa N°28, año 16. Buenos Aires, FLACSO Argentina.

Gonçalves Vidal, D. (2008) “Cultura escolar. Una herramienta teórica para explorar el pasado y el presente de la escuela en su relación con la sociedad y la cultura”, en Diploma Superior en Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires, Flacso Virtual.

Goodman, K. (1996) “La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística” en Textos en contexto 2. Los procesos de lectura y escritura. Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura.

Gvirtz, S. (1997) Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires, Aique.

Hébrard, J. (2000) “El aprendizaje se la lectura en la escuela, discusiones y nuevas perspectivas”. Conferencia dada en Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

Hébrard, J. (2001) “Por uma bibliografia material das escritas ordinárias o espaço gráfico do caderno escolar (França-Séculos XIX e XX)”, en Revista Brasileira de história da educação,

Nº 1, Universidade Estadual de Maringá: <file:///C:/Users/ana%20maria/Desktop/277-850-1-PB.pdf>. Consultado el 13 de agosto de 2014.

Klein, I. (2007) La narración. Buenos Aires, EUDEBA.

Kaufman, A. M. (2005) “Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos... y no morir en el intento”, en revista Lectura y vida, vol. 26, p. 22-31: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Kaufman.pdf. Consultado el 13 de agosto de 2014.

Laddaga, R. (2006) Estética de la emergencia. Buenos Aires, Adriana Hidalgo Editora.

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. D.F. México, Fondo de Cultura Económica.

Marín, M. (2008) Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires, Aique.

Marradi, A., Archenti, N. y Piovani, J. (2007) Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Emecé Editores.

Meyer, J. W. (2008) “Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual”, en Benavot A. y Bravslavky C. (ed.) El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria. Buenos Aires: Granica.

Otañi, I. (2008) “Una gramática reflexiva y contextualizada”. En Limen, 8, mayo de 2008, pág. 22-25.

Ragucci M. R. (1960) El habla de mi tierra. Lecciones prácticas de lengua española. Buenos Aires, Editorial Don Bosco.

Romero N. (2011) “Nuevos usos del texto escolar en la escuela primaria” En Finocchio S. y Romero N. (comp.) Saberes y prácticas escolares. Rosario, FLACSO-Homo Sapiens.

Rocha lopes, I.C. (2008) “Cadernos escolares: memoria e discurso em marcas de correção” en Venancio Mignot, A. C., Cadernos à vista. Escola, memoria e cultura escrita. Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2001) La reforma educativa en la Argentina. semejanzas y particularidades. Buenos Aires, IPEE-UNESCO: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>.

Consultado el 13 de agosto de 2014.

Tyack, D. y J. Tobin (1995) En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México D.F., Fondo de Cultura Económica.

Venancio Mignot, A. C. (2008) Cadernos à vista. Escola, memoria e cultura escrita. Rio de Janeiro, Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Viñao Frago, A. (2002) Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. Madrid, Morata.

Wainerman C. y Heredia M. (1999) ¿Mamá amasa la masa? Cien años en los libros de lectura de la escuela primaria. Buenos Aires, Editorial de Belgrano.

Documentación consultada

Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) Contenidos Básicos comunes para la Educación General Básica. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>. Consultado el 13 de agosto de 2014.

Consejo Federal de Cultura y Educación (2006) Ley de Educación Nacional (N° 26.206). Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf. Consultado el 13 de agosto de 2014.

Consejo Nacional de Educación (1961) Plan de estudios y programa de educación primaria/ Capital Federal. Buenos Aires.

DINIECE. Informes de resultados. Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1997) Materiales de apoyo para la capacitación docente. EGB 2. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1994) Contenidos básicos comunes de Lengua para la Educación general Básica: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cbc/egb/lengua.pdf>. Consultado el 13 de agosto de 2014.

Ministerio de educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina (2007) NAP, Núcleos de aprendizaje prioritarios. Serie Cuadernos para el aula. Lengua 6. Segundo ciclo EGB/nivel primario. Buenos Aires.

Libros de texto consultados

Alvarado M y Cortés, M. (1997) Los hacedores de textos. Lengua 7mo. Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.

Área de Lengua (1996). Buenos Aires, Edebé.

Aula Nueva. Manual Kapelusz 7 Bonaerense (1995). Buenos Aires, Kapelusz.

Carpeta de Lengua 7 (2006). Buenos Aires, Aique.

Carpeta de Lengua 7 EGB 3. Cuadernillo de escritura (2004). Buenos Aires, Aique.

Lengua. Prácticas del lenguaje 6 (2010). Buenos Aires, Tinta Fresca.

Lengua 6. Serie Entre palabras. EGB 2/Primaria (2006). Buenos Aires, Tinta Fresca.

Lengua 6. Segundo ciclo EGB (2000). Buenos Aires, Aique.

Lengua 7. EGB Tercer ciclo (2000). Buenos Aires, Aique.

Lengua 7. EGB Tercer ciclo. (2000) Buenos Aires, Aique.

Lengua y géneros discursivos 7 en estudio (2005). Buenos Aires, Puerto de Palos.

Libro-Guía Área de Lengua 2do ciclo de EGB (1996), Buenos Aires, Edebé.

Manual Aique Multiciencias 6 (1998). Buenos Aires, Aique.

Manual del alumno bonaerense 6 (1979). Buenos Aires, Kapelusz.