

Recomendaciones Metodológicas para la Enseñanza

**ALGUNAS CONSIDERACIONES
SOBRE LA PRODUCCIÓN
DE TEXTOS ESCRITOS**

Lengua

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación
Secretaría de Programación y Evaluación Educativa

Presentación 5

Primera parte

Características de la lengua escrita 7

1. Diferencias entre oralidad y escritura 8
 2. El contexto de la palabra escrita 11
 3. El paratexto 14
 4. Procesos y estrategias de lectura y escritura 16
 4.1. Estrategias de lectura 17
 4.2. Estrategias de escritura 20

Segunda parte

La información que brindó la evaluación de la producción escrita ... 25

1. Séptimo grado – 1994 25
 2. Quinto año – 1994 31
 3. Séptimo grado – 1995 42
 4. Segundo año – 1995 49
 5. Quinto año – 1995 55
 6. Sexto y séptimo grado – 1996 61
 7. Segundo año – 1996 63
 8. Quinto año – 1996 68
 9. Sexto y séptimo grado y segundo año – 1997 72
 10. Quinto año – 1997 77

Tercera parte

Propuesta metodológica

1. Taller de lectura y escritura 89
 2. Presupuestos básicos para la organización de un taller anual 89
 3. Objetivos del taller 91
 4. Organización del taller 91
 5. Los momentos de evaluación 93
 6. Una última consideración 93

Grillas de corrección 95

Bibliografía 101

En el ciclo de Educación General Básica y en el Nivel Polimodal, la enseñanza de la lectura y la escritura está orientada a formar lectores y escritores competentes en la comprensión y producción de textos instrumentales, expositivos, narrativos y argumentativos.

Este objetivo va de la mano con la necesidad de ayudar a los alumnos a intervenir activa, confiada y eficazmente en las prácticas de lectura y escritura que se desarrollan en la sociedad. Para cumplir con estas expectativas será imprescindible contar con un docente actualizado y creativo, capaz de guiar a sus alumnos en un progresivo conocimiento y utilización de las diferentes estrategias comunicativas y lingüísticas, y de recrear para ellos los diferentes contextos sociales, históricos, psicológicos, etc., en que se producen los textos.

Tan importante como lo anterior será incorporar, como parte vital de las acciones que se llevan a cabo en la escuela, las **actividades genuinas** que todos los usuarios de la lengua realizan cuando leen y escriben. Estas prácticas sociales (leer y escribir) son **procesos complejos** integrados por instancias complementarias. Al acercarse a un texto los lectores instrumentan en forma excluyente o combinada varios modos de leer, según sus necesidades, intereses, conocimientos y tiempos (inspeccionan, identifican ideas, comprenden, interpretan, repasan, recuerdan, asocian, etc.). En la actividad de escribir también se realizan distintas operaciones (se investigan, seleccionan y organizan temas, se toman decisiones acerca de los destinatarios del texto, se redactan e integran oraciones, se realizan revisiones parciales y totales del texto, se corrigen errores). La comprensión y producción de textos en la escuela deberá entonces asimilar estas instancias para reproducir los usos sociales de la lectura y la escritura.

Sin embargo, esta tarea quedará incompleta si no se utilizan en la escuela los **textos que circulan socialmente** (diarios, novelas, canciones, declaraciones, folletos, carteles publicitarios, leyes, informes, poemas, revistas, etc.), que son producidos y consumidos con intenciones muy concretas, y cuyos efectos informativos, persuasivos, estéticos, modifican actitudes y promueven decisiones.

El presente trabajo está dirigido a los docentes de lengua que se desempeñan en el tercer ciclo de EGB y en el nivel Polimodal, y en él se incluyen:

- Algunas precisiones conceptuales acerca de las características de la lengua escrita y de las competencias y estrategias que los usuarios de la lengua ponen en juego para comprender y producir textos escritos.
- Los análisis interpretativos y las consignas de trabajo de las producciones abiertas realizadas por los alumnos en las evaluaciones nacionales de séptimo grado y quinto año en 1994, 1995, 1996 y 1997; de segundo año en 1995, 1996 y 1997 y de sexto grado en 1996 y 1997.
- Una propuesta didáctica para trabajar en las clases con los contenidos correspondientes a la lengua escrita y las competencias lectora y de producción de textos.

Características de la lengua escrita

Por lo general, en el ámbito escolar se utilizan los conceptos de lectura y escritura como conceptos aislados, e incluso, se separan ambas prácticas en la planificación y dictado de las clases.

De esta manera, muchas veces las conclusiones o momentos de síntesis que se juegan en la comprensión lectora de los textos que trabajan los alumnos se desarrollan oralmente, y las producciones escritas que elaboran suelen estar desvinculadas del material leído.

Sin embargo, ambos procesos –leer y escribir– son dos instancias inseparables que hacen a la adquisición, transmisión, comprensión y producción de la palabra escrita.

Con este fin, se utilizará en este trabajo los términos de **escritura, lenguaje escrito, comunicación escrita o palabra escrita** al referirnos no sólo al hecho de codificar, notar, inscribir, elaborar y componer textos escritos, sino también a todo aquello que hace a la decodificación, comprensión e interpretación de la palabra escrita.

El lenguaje escrito reúne las siguientes características:

- 1.** La escritura es una técnica o tecnología, no se adquiere en forma natural sino a partir de una decisión personal y social que implementa metodologías para su adquisición y desarrollo, y que sólo se domina a través de un ejercicio o práctica continuada.
Su carácter no espontáneo y la necesidad de escolarización que presupone obligatoriamente, la convierten, de acuerdo a las condiciones de cada época y tipo de sociedad, en un saber restringido y elitista o en un medio de comunicación masiva.
- 2.** A diferencia de la oralidad, la escritura hace presente, visualiza y espacializa –sobre materiales concretos: piedra, papel, una pantalla, etc.–, en forma explícita, los distintos procesos de codificación y decodificación de los mensajes escritos.
- 3.** La escritura está descontextualizada de la trama discursiva oral en la que está inmerso todo sujeto hablante. Conformar un discurso autónomo que crea sus propios contextos, aludiendo o explicitando los marcos o situaciones en que se realiza.
Esta autonomía de las situaciones de comunicación reales, le permite a la escritura permanecer o ser recuperada a lo largo del tiempo y, es a la vez, la característica que le otorga simultáneamente claridad y opacidad.

1.

Diferencias entre oralidad y escritura

Las distintas concepciones teóricas del lenguaje han tendido progresivamente a diferenciar el lenguaje escrito de la comunicación oral.

Daniel Cassany, en su libro *Describir el escribir*, diferencia al respecto, la escritura de la oralidad desde dos dimensiones: la dimensión contextual y la dimensión textual.

Las diferencias contextuales entre la comunicación escrita y la oral son las siguientes:

- En tanto la comunicación escrita se efectúa a través del **canal visual** y permite –mediante la lectura– una transmisión de información mayor que la que se produce oralmente, la comunicación oral se transmite fundamentalmente por el **canal auditivo**.
- El receptor de un texto oral percibe sucesivamente los sonidos que se encadenan en palabras y oraciones. En cambio, **el receptor de un texto escrito tiene una percepción simultánea del texto como totalidad**, de sus dimensiones, y **eso le permite programar el tiempo que le demandará su lectura**.
- La comunicación oral es espontánea e inmediata. Esto significa que **el emisor, aunque pueda rectificar su emisión, no puede borrarla**. Elabora y emite su mensaje de manera casi simultánea al momento en que es comprendido por el receptor. Por su parte, el receptor debe ir comprendiendo el mensaje a medida que éste es emitido. Por el contrario, la comunicación escrita presenta la peculiaridad de ser elaborada y diferida. **El emisor puede revisar, corregir o rectificar su mensaje antes de que llegue al receptor**, y sin que éste se percate de los cambios o rectificaciones que se han realizado en la producción del texto. A su vez, el receptor puede elegir los tiempos que se tomará para leer el texto, puede volver a él cuantas veces quiera y puede ratificar o rectificar la comprensión del mismo.
- La comunicación oral es efímera, no sólo porque el sonido es perceptible en forma momentánea y luego desaparece, sino también porque la memoria de los receptores y aun la de los emisores es incapaz de recordar todo lo hablado. **La comunicación escrita, en cambio, es duradera**, ya que las letras se inscriben en soportes materiales que permanecen en el tiempo. **Esta permanencia les otorga a los textos escritos prestigio social y credibilidad**, en tanto la inscripción material representa un registro inalterable y adquieren el valor de testimonio.
- La comunicación verbal se apoya en gran número de códigos no verbales como la entonación de la voz, los gestos, los movimientos corporales, la vestimenta, etcétera, mientras que las comunicaciones escritas no los utilizan y **deben desarrollar recursos lingüísticos para transmitir estos significados**.

- Finalmente, la comunicación oral está acompañada por los contextos extraverbales necesarios para su comprensión: la situación comunicativa, las características del emisor y del receptor, el momento y el lugar en que se produce, etc., las cuales no necesitan ser explicitadas. En cambio, **los textos escritos suelen ser autónomos de los contextos específicos en que se encuentra el autor en el momento de escribirlos y el lector en el momento de leerlos.** Si es necesario para la comprensión textual, los autores de textos escritos deben crear verbalmente los contextos para que el lector pueda ubicarse.

En lo que respecta a las diferencias textuales, Cassany distingue varios rubros:

- **Adecuación**

En la comunicación oral, el uso de la lengua suele indicar la procedencia geográfica, social y generacional; además, es un tipo de comunicación elegida para transmitir temas generales, de bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos.

En la comunicación escrita hay una tendencia a eliminar las variantes lingüísticas regionales y los registros familiar y coloquial, y a **utilizar el registro estándar de la lengua.** Este tipo de comunicación se encuentra más asociada al uso público del lenguaje y a la trasmisión de temas específicos, tratados con un alto grado de formalidad.

- **Coherencia**

En las producciones orales hay una selección menos rigurosa de temas y se producen digresiones, cambios de tema, repeticiones y reiteraciones, datos irrelevantes, etc. Las estructuras que jerarquizan la información son más abiertas, lo que permite muchas veces pasar de un texto oral a otro sin solución de continuidad. Estas estructuras no tienen formatos canónicos como las escritas, sino que se construyen con gran libertad por parte del hablante.

En las producciones escritas, la selección y organización de la información es rigurosa, **se destaca la información relevante y se evitan las digresiones y redundancias.** Las estructuras de los textos escritos suelen ser cerradas, lo que permite darles su carácter de conclusividad; además, responden, por lo general, a distintos estereotipos de acuerdo con los temas que tratan y con las intenciones de su autor.

- **Cohesión**

En los textos orales, gran parte de los elementos de conexión entre sentidos están dados por elementos pertenecientes a los códigos no verbales, tales como un cambio de entonación o de velocidad en lo que se dice, pausas e indicaciones

gestuales. Algunos elementos gramaticales, como los pronombres, refieren directamente a un objeto extralingüístico (en una charla, pueden utilizarse palabras o expresiones tales como "aquí", "lo vi salir", "ahora te traigo el libro", sin haber mencionado previamente el lugar, el nombre de la persona o el momento).

En los textos escritos la conexión siempre está dada por elementos gráficos (signos de puntuación) y gramaticales, conectores lógicos y semánticos, pronominalizaciones, sinónimos, etcétera. **Estos elementos lingüísticos siempre están referidos a palabras ya mencionadas en el mismo texto.**

● Léxico

El lenguaje oral permite el uso de:

- palabras hiperónimas con función de comodines (palabras como "cosa", "d'esto", "ecir" son utilizadas para reemplazar nombres de cosas, ideas, personas, lugares o cuestiones generales que aparecen en la conversación) y por lo tanto, es infrecuente el uso de vocablos con significados específicos;
- tics lingüísticos y muletillas ("o sea", "bueno", "¿si?") con función de enlaces, aunque no concuerden con la conexión lógica;
- onomatopeyas, frases hechas y refranes;
- la repetición léxica.

El lenguaje escrito presenta **mayor densidad léxica y conceptual**, y se caracteriza por:

- eliminar elementos lingüísticos que no tengan un contenido semántico específico (muletillas);
- eliminar repeticiones léxicas mediante el uso de sinónimos;
- utilizar los vocablos en su acepción semántica más formal y precisa.

Estas diferencias en el uso de la lengua oral y de la lengua escrita deberían estar presentes a la hora de planificar los contenidos del área o de intervenir en las clases.

Como puede observarse las diferencias entre el uso de la lengua oral y de la lengua escrita no son de tipo prescriptivo, sino que obedecen a necesidades comunicativas diferentes. ¿Cómo trabajar este contenido en las clases? Un paso previo necesario es el de estimular en el alumno la reflexión crítica sobre estas

diferencias, haciendo que vea que las distinciones léxicas, de coherencia o de cohesión están subordinadas a los intereses e intenciones comunicativas. Cuando es importante planificar un mensaje, en qué situaciones y por qué es preferible comunicarse oralmente, qué tipos de enunciados o textos prefiere conservar por escrito, qué consecuencias tiene que los emisores y receptores no estén frente a frente, etc., son ejes posibles de reflexión.

Un segundo aspecto a tratar es la adecuación de ciertos niveles de lengua (geográficos, sociales, generacionales), que son los que los alumnos manejan, respecto de las necesidades comunicativas. Será importante que los alumnos escuchen textos orales y lean escritos de las mismas personas para que vean como los emisores cambian su forma de expresarse según su necesidad, intención y destinatario (no es necesario buscar autores públicos, el propio docente puede mostrar cómo varía los niveles de lengua en distintas situaciones: cuando enseña, cuando habla con sus colegas, cuando redacta un discurso o una nota a los padres, etc.).

Posteriormente a que los alumnos hayan comprendido el sentido que tienen las diferencias entre la lengua oral y la escrita, se puede trabajar con las distinciones de carácter específico, comparando la manera en que aparecen ciertas modalidades en distintos tipos de textos orales y escritos (cómo se refuerzan ideas con gestos o mecanismos de repetición, cómo se transmiten opiniones oralmente y por escrito, cómo se va agregando en ambos casos información nueva, etc.) y ayudando a sistematizar estos recursos en la propia escritura.

Un ejemplo de sistematización es pedir a los alumnos que desarrollen oralmente para el docente y los compañeros un tema de su interés o que hayan investigado para lengua u otra área. Registrar la exposición en un grabador y guiar al alumno en la desgrabación de su charla y la elaboración de un informe (eliminando repeticiones innecesarias, acentuando tipográficamente énfasis de expresión, reorganizando las ideas por importancia, incorporando preguntas e intervenciones dentro de la redacción como citas o referencias, etc.).

2.

El contexto de la palabra escrita

A partir de los estudios comunicacionales se llama contexto a un conjunto de elementos que participan en todas y cada una de las interacciones comunicativas y que son:

- Los participantes de la interacción en sus dos roles (emisor y receptor).
- Los propósitos, conocimientos, ideales, intenciones que cada uno de ellos tiene.
- La ubicación espacio-temporal que permite situar la interacción en el mundo real o en un mundo posible.

Pertencen también al contexto las categorías generales de hablante y oyente (o emisor y receptor), las acciones o actos de habla que llevan a cabo al producir o escuchar un enunciado (prometer, preguntar, responder, informarse, aceptar, acordar, etc.), el sistema lingüístico que utilizan y las actitudes o roles sociales que adoptan ante normas, obligaciones o costumbres sociales determinadas, i.e., todos los elementos que determinan de manera **sistemática y convencional** la estructura y la interpretación de cualquier enunciado.

Sin embargo, este concepto general de contexto no alcanza para analizar todas las particularidades que conllevan los contextos de la comunicación escrita.

En primer lugar, el **contexto de producción de un mensaje escrito suele no coincidir temporal o espacialmente con el contexto de recepción**, a diferencia de lo que ocurre en la comunicación oral, donde el contexto es compartido por los agentes comunicativos.

En segundo lugar, la comunicación escrita se caracteriza por una descontextualización radical, esto es, por **recuperar y explicitar (o a veces también callar) información que en la comunicación oral se percibe a través de los gestos, la visión del espacio en que se desarrolla la comunicación, la vestimenta, etcétera**. De hecho, la identificación de la escritura con textos autónomos, completos, con un comienzo y un final, se debe en gran medida a que recupera y verbaliza los contextos de situación en que se produce un texto, a través de notaciones concretas que aparecen en el interior de los textos o en su entorno.

Finalmente, la mayoría de **los textos escritos se producen teniendo en cuenta a un receptor o audiencia determinada, pero muchas veces son leídos e interpretados por receptores a quienes dichos textos no han sido destinados**, como por ejemplo, un texto antiguo leído en la actualidad o un tratado científico leído por un lego, etcétera.

Esto hace necesario que en la producción sean tenidos en cuenta y utilizados elementos que identifiquen el contexto de elaboración de ese escrito en particular, y que en la lectura esa información sea buscada y comprendida.

De esta manera, tanto en la lectura comprensiva como en la producción de textos es necesario tomar en cuenta tres categorías contextuales constituidas por una serie de variables:

- A) El campo o marco institucional en que se inscribe un texto y que está constituido por:
 - la ubicación (fecha, lugar, editorial, medio gráfico en que se escribe y/o publica un texto),
 - el género o forma textual elegida para escribir una información, opinión, argumentación, etc. (y que posiblemente esté limitada por la ubicación),

- el acontecimiento o situación comunicativa específica en que se inserta el género elegido y el texto en particular (el tipo de editorial, diario o revista en que se escribe, o la institución: la escuela, una agencia de publicidad, un juzgado, etc.).
- B)** El tenor o rol de los participantes de la comunicación, que implica:
- la categoría del emisor (alumno, poeta, periodista, ensayista, etc.)
 - la categoría o tipo de audiencia (que abarca desde roles sociales o jerárquicos - solicitud a un superior, memorándum a los empleados, etc.- hasta segmentaciones de audiencia por edad, preferencias de lectura, etc.).
- C)** El modo o canal elegido para transmitir la comunicación:
- En el caso de los textos escritos, el canal es siempre visual, pero intervienen los distintos soportes textuales materiales (libros, diarios, revistas, afiches, pantalla de la computadora, etc.) en que la escritura se asienta, el tipo de letras, la espacialización, etcétera.
 - El registro, que alude a la variedad lingüística que el emisor de un texto escrito ha elegido para comunicarse.

Los elementos contextuales no siempre aparecen en el interior del texto escrito; pueden aparecer consignados en los soportes materiales que rodean el texto (tapas, solapas, portadas, etc.).

Un ejemplo de cómo trabajar en el aula con los contextos de producción y recepción de textos escritos es la siguiente actividad (en la que se puede variar el tema según los conocimientos e intereses de los alumnos, y que puede ser tomada por varias áreas curriculares):

Buscar en hemerotecas y bibliotecas material de lectura referido al medio ambiente (noticias y artículos de opinión, textos explicativos en libros de geografía y biología, folletos turísticos de lugares que hoy sean zonas de reserva ecológica, publicidades gráficas de productos químicos, etc.), dentro de un período de veinte años.

Ordenar el material por épocas, por género textual, por editorial, y si es posible, por autor.

Clasificar por la extensión, ubicación en el formato publicado, lugar en el índice, etc., la importancia otorgada a esos textos en cada época.

Diferenciar la posición de los autores sobre el tema (alerta, indiferencia, preocupación, etc.) en cada época.

Analizar qué tipo de emisores son los que mayoritariamente se han ocupado del tema en cada período (científicos, profesores, periodistas, público lector a través de cartas, publicitarios, etc.).

Comparar los efectos de lectura que producen en los alumnos como lectores los textos de cada época (adhesión, rechazo, redundancia, novedad, etc.) y si se sienten destinatarios previstos o no por los autores.

Ubicar los recursos textuales que parecen asociarse con los efectos de lectura.

Elaborar hipótesis acerca de los cambios que se han producido sobre el tema y su tratamiento en cada período (importancia y cantidad de destinatarios potenciales, forma de dirigirse a los destinatarios, prevalencia de un tipo de emisores, recursos usados en la escritura –lingüísticos y tipográficos-, etc.).

3.

El paratexto

Suele denominarse paratexto a todo lo que queda de un libro u otro tipo de publicación si se saca el texto principal.

Este material "sobrante", sin embargo, contiene información relevante que muchas veces aporta los datos necesarios para que el lector pueda reconstruir el contexto de producción y/o edición de un texto.

Por otra parte, algunos elementos paratextuales inclusive proporcionan información acerca del proceso de escritura del texto y de su estructura.

Dentro de los elementos que integran el paratexto deben distinguirse por una parte, los que pertenecen al **paratexto icónico** y al **paratexto verbal**, y por la otra, al **paratexto a cargo del editor** y al **paratexto a cargo del autor**.

El paratexto icónico está compuesto por elementos gráficos como las ilustraciones, gráficos, esquemas, el diseño tipográfico y de tapas, bloques tipográficos (columnas, epígrafes, etc) paginación y márgenes. En la mayoría de los casos, las decisiones que atañen a la selección de estos elementos visuales están a cargo de la editorial o del responsable de la publicación específica.

El paratexto icónico organiza la lectura y a veces amplía o comenta la información.

El paratexto verbal contiene diferentes elementos que son elaborados respectivamente por el autor o el editor.

Usualmente, el paratexto del editor aparece en los lugares exteriores de las publicaciones –la tapa, la contratapa, las solapas, la primera plana de los diarios–, debido a que son los que primeramente percibe el público en general. También se puede mencionar como paratexto del editor el colofón con el nombre de la imprenta, la fecha de impresión, etcétera.

El paratexto verbal del autor, en cambio, se encuentra en torno al texto y cumple la función de anticiparlo, comentarlo, corregirlo, y también mostrar el proceso de escritura por el que atravesó.

El paratexto verbal a cargo del autor está integrado por los siguientes elementos: el título, las dedicatorias, los epígrafes, los prólogos, los epílogos, las notas y a veces, el índice.

El paratexto verbal de toda publicación suele aclarar las características del contexto situacional en que un texto ha sido elaborado y publicado, ya que le ofrece al lector datos importantes sobre las circunstancias históricas, geográficas e institucionales de la edición del texto (fecha de publicación, número de edición, fecha y lugar de la primera edición, fecha de impresión), y de su escritura (esta información suele constar en el prólogo, y a veces en la contratapa o solapas).

Por supuesto, los elementos verbales de la tapa brindan la información primordial acerca de quién es el autor del libro o del texto y cómo se titula éste.

Al respecto, el título suele adelantar información acerca del tema o del género de la obra.

La dedicatoria ofrece casi siempre datos personales sobre el autor: sobre quiénes han sido sus interlocutores, las personas a las que reconoce o que le han ayudado en su trabajo, sobre sus preferencias o el compromiso del autor con otros autores o con sus ideas.

El epígrafe, que es siempre la cita de otro autor (verdadera o falsa) y que encabeza el texto, suele ser un comentario anticipado de lo que el lector va a leer o la presentación de una voz de autoridad que justifica el texto.

El prólogo puede cumplir varias funciones: explicar el contenido de la obra o resumirla, persuadir al lector de su importancia, veracidad, etc., pero asimismo puede describir el trabajo de composición textual por el que pasó el autor: cómo se le ocurrió ese tema, cuánto tiempo le llevó escribirlo, cómo buscó la información, etc.

El epílogo también es un elemento que puede hablarle al lector del proceso de escritura llevado a cabo por el autor, sobre todo, porque los epílogos suelen contener agregados, modificaciones o correcciones que el escritor agrega en forma posterior a la composición del texto.

Lo mismo suele suceder con las notas aclaratorias, que muestran, tanto la información que el autor ha considerado accesoria, como aquella que ha incorporado con posterioridad.

Finalmente, el índice muestra la organización interna del texto, ya que suele indicar capítulos, subtítulos y párrafos que indican el orden o estructura lógica del texto.

El trabajo didáctico con los paratextos tiene que tender a mejorar la comprensión de los textos que se leen y a facilitar información previa al lector. Carecería de sentido analizar paratextos de textos que no van a ser leídos, salvo que esta actividad se realice con el propósito de decidir si el texto va a ser leído o no, de acuerdo con un plan previo de lectura.

Será necesario, entonces, que los textos que los alumnos lean conserven, en la medida de lo posible, sus características de soporte y formato original (que lean el diario o el libro y no una fotocopia), y que, si es necesario trabajar con textos fotocopiados (artículos, poemas), estén acompañados de las fotocopias de los paratextos exteriores (tapas, contratapas, solapas, pie de imprenta, etc.).

Las actividades concretas que pueden realizarse con paratextos son de dos tipos: decidir que el texto se adecua o no al propósito de lectura y obtener información acerca del significado del texto, su autor, el destinatario, el modo en que fue escrito, el tema que trata, etcétera.

Si la función es decidir la lectura, se pueden realizar inspecciones de índices, lectura comprensiva de títulos, búsqueda de la mención del género al que pertenece el texto en la tapa y/o portadas, búsqueda de información sobre el autor en ese texto y en otros, análisis de las ilustraciones, lectura de titulares y fotos de tapa del diario o revista, etcétera.

Si la función es mejorar la comprensión del significado del texto será importante analizar, además del paratexto exterior, los paratextos más cercanos: notas finales o a pie de página, ubicación del texto dentro de la página del diario o la revista, títulos internos y subtítulos, dedicatorias, epígrafes, esquemas e ilustraciones, tipografía, etcétera.

Las preguntas guía de estas actividades pueden ser: ¿Qué palabra o frase del índice tiene que ver con el tema que buscás?, ¿el dibujo de la tapa y el título están relacionados?, ¿por los datos del autor en la solapa, qué tipo de libros te parece que escribe?, ¿qué idea del texto aclara esta nota?, ¿el diagrama que acompaña este artículo da información nueva o reitera información ya dicha en el texto?, etcétera.

4.

Procesos y estrategias de lectura y escritura

A partir del momento en que las actividades de la lectura y la escritura fueron analizadas como procesos complejos que involucran no sólo conocimientos lingüísticos acerca del código escrito, sino también procesos mentales que abarcan la memoria a corto y largo plazo, el conocimiento de los contextos de recepción y producción de un discurso y la ligazón de ese discurso con conocimientos y creencias previas, se comenzó a pensar estos procesos en tanto **procesos estratégicos**.

Se denominan estrategias a las reglas cognitivas y comunicativas que pone en

juego cualquier usuario de la lengua para comunicarse: son mecanismos que operan desde el principio de la producción o comprensión y van realizando conjeturas parciales que se ratifican o rectifican constantemente.

Las estrategias relacionan el saber lingüístico, aplicado al texto específico, con distintas clases de saberes previos acerca del mundo y de la particular situación comunicativa a la que pertenece el texto.

Son cadenas de razones que se basan en procesos de razonamiento. Realizan una comprensión inferencial y prescriptiva del discurso. Tienen una intencionalidad y una finalidad.

4.1. Estrategias de lectura

Los lectores se acercan a los textos con propósitos definidos. Quieren entretenerse, encontrar placer estético, buscar un dato específico, informarse con distintos grados de profundidad sobre un tema, enterarse de la opinión de alguien sobre determinada cuestión, etcétera. Ese propósito particular está estrechamente vinculado con el tipo de lectura que realizará y con las actividades mentales que desarrollará al leer el texto.

Durante el proceso de comprensión todo lector realiza acercamientos progresivos al texto, sobre los cuales va elaborando distintas hipótesis que luego ratificará o rechazará hasta reconocer la trama global de relaciones que se articulan en un texto.

A la primera aproximación que el lector realiza sobre el texto se la denomina **lectura de inspección o pre-lectura**. En esta instancia, el lector accede al paratexto verbal e icónico externo: título, autor, ilustración de tapa, etcétera. También abarca la extensión del texto, su diseño tipográfico, etc. Si se trata de un texto breve leerá superficialmente el comienzo y el final para determinar el asunto o tema general. En el caso de una noticia o artículo periodístico, recurrirá a las palabras destacadas o a los copetes.

A la información obtenida en esta primera lectura se suman las relaciones que el lector realiza con los conocimientos previos que posee acerca del tema, el autor, el medio de publicación y la situación comunicativa que motivó el texto.

La pre-lectura puede no ser un paso previo de la lectura completa de un texto, ya que el lector puede encontrar la información buscada en el paratexto o no encontrar adecuado el texto respecto de sus propósitos.

En la segunda etapa, de **lectura comprensiva propiamente dicha**, el lector pone en juego estrategias comunicativas y lingüísticas específicas que tienden a analizar y relacionar los componentes del texto, es decir, a conectar las distintas oraciones entre sí por medio de elementos lingüísticos, para encontrar la significación global del mismo.

De este modo, la lectura comprensiva tiende a verificar que el texto tenga un sentido general (que sea realmente un texto y no una suma de oraciones sin relación) y a esclarecer cómo se van construyendo e integrando los significados específicos que contiene el texto.

Para poder dotar de significación a un texto, todo lector realiza una serie de tareas en forma simultánea:

- parafrasear (nombrar o pensar con distintas expresiones las mismas ideas)
- asociar significados
- diferenciar ideas principales de detalles
- comparar conceptos, estructuras gramaticales, significados
- diferenciar lenguaje figurado y literal
- reconocer ambigüedades
- organizar secuencias
- reconocer relaciones anafóricas (que relacionan con lo dicho en el texto anteriormente) y catafóricas (que relacionan con lo que se dirá más adelante)
- distinguir hechos de opiniones
- evaluar las preferencias del autor
- analizar los propósitos del autor
- formar imágenes mentales
- distinguir entre mundos reales e imaginados

Las principales dificultades que se han advertido en el proceso de comprensión lectora están ligadas, en primer lugar, con la ausencia de determinados saberes previos en el lector, con la falta de motivaciones o intereses que definan un proyecto de lectura propio y finalmente, con falencias en la adquisición del código escrito.

La tercera instancia de la lectura se produce cuando el lector puede dar cuenta del texto leído, reproduciendo en su conciencia, en el discurso oral o por escrito la estructura semántica y pragmática del texto.

Un resumen, un esquema de contenido, una síntesis argumental o una glosa o comentario basados en un texto leído y comprendido son ejemplos de pos-lectura, a la vez que implican ya un proceso de escritura.

Lo dicho hasta ahora está relacionado con las competencias que posee el lector, las actividades que realiza cuando lee y los tipos de lectura que realiza según sus propósitos. Pero, para que el lector entienda el texto y pueda dar cuenta de él, el texto tiene que poseer ciertas características que lo tornen comprensible.

Las tres categorías textuales que dan cuenta de que el texto es comprensible son la **coherencia**, la **conectividad** y la **cohesión**.

La coherencia textual es el sentido general o **macroestructura** que se realiza en

el texto. Dicho significado global se da por la aparición de conceptos expresados en palabras y oraciones que apuntan a un mismo referente, también está dado por las relaciones entre los párrafos, las oraciones, las palabras, las partes, el cuerpo del texto y el título. Estas relaciones se establecen por la aparición de palabras conectoras, semejanzas semánticas, cercanía espacial de conceptos, y alusiones con las que el lector asocia el contexto en que se produjo el texto, sus saberes previos relacionados al tema general del texto y la frecuentación anterior de textos similares.

Además, la coherencia determina la pertenencia de un texto a una estructura de discurso global o **superestructura** (narrativa, argumentativa, etc.).

La conectividad es la coherencia a nivel microestructural (entre una oración del texto y la anterior o la siguiente), ya que permite establecer relaciones interoracionales y sumar la información nueva que va apareciendo en el texto.

Esta suma de información se denomina **progresión temática** y es la que permite distinguir entre el concepto o idea particular planteada al comienzo del texto, llamada **tema** y la información nueva que se va predicando sobre el tema, llamada **rema**.

A su vez, la suma de los temas y de los remas también establecen la macroestructura textual a partir de la generalización de la información en una macroproposición que sintetiza el sentido general del texto: **tópico y comentario**. (Si el tema de las oraciones o párrafos de un texto es la feria del libro y los remas comentan las actividades culturales y la apertura de nuevos stands editoriales que habrá en ella en el corriente año, el tópico y el comentario formarán una proposición que tendrá un significado similar a: “La feria del libro inaugurará este año nuevos servicios para los visitantes”.)

La cohesión textual se determina por los elementos lingüísticos puntuales que conectan entre sí y en forma lineal, hacia atrás o hacia adelante, las distintas palabras del texto en un nivel intra e interoracional.

En los textos, encontramos dos tipos de cohesión: la **gramatical**, constituida por elementos de referencia (pronombres aquel, lo, el cual, etcétera, que reemplazan sustantivos; artículos que ayudan a identificar el género y número de las palabras, adjetivos numerales partitivos o múltiples, que otorgan orden de inclusión o importancia, etc.), fenómenos de elipsis nominal o verbal (cuando no es necesario escribir el sujeto o el verbo por estar sobrentendidos) y conectores en general (de causa, de ilación, de oposición, etc.).

El otro tipo de cohesión es la **léxica** y está dada por repeticiones, como las paráfrasis y los sinónimos, o palabras generalizadoras y/o resumidoras (todo esto, en general, en síntesis, etc.).

Es importante que en las actividades didácticas de lectura el conocimiento sobre las características internas de los textos (coherencia y cohesión) no sea el objetivo excluyente.

Una secuencia de actividades posible de seguir es la siguiente:

- Determinar con los alumnos los propósitos concretos que tendrá lectura en clase (recopilar y clasificar información útil para una investigación determinada o para un proyecto de escritura, seguir las noticias de actualidad para estar informados sobre uno o varios temas y opinar justificadamente sobre ellos, comparar críticamente cómo informan los medios gráficos y los medios audiovisuales, explorar a fondo la obra de un autor que resulta interesante y ya conocido, etc.).
- Revisar periódicamente los propósitos acordados para verificar su vigencia y la pertinencia de los textos elegidos.
- Impulsar a los alumnos a que ellos mismos busquen los textos, guiándolos en qué características textuales y paratextuales facilitarán la exploración y selección.
- Aportar textos que enriquezcan los traídos por los alumnos.
- Ayudarlos a definir qué buscarán en cada uno de los textos para orientar el modo o tipo de lectura más adecuado.
- Asistir la lectura aportando información no manejada por los alumnos y necesaria para comprender el texto, esquemas y secuencias temporales o causales que puedan aplicar al texto para extraer ideas básicas.
- Brindar en cada caso concreto explicaciones que los ayuden a hacer distinciones básicas (información principal y secundaria, hecho u opinión, uso de lenguaje figurado y literal, etc.).
- Motivar a los alumnos a realizar síntesis de los textos que les servirán para etapas posteriores (esto puede realizarse elaborando resúmenes, fichas, esquemas, cuadros, etc.).

4.2. Estrategias de escritura

El proceso de escritura también implica diferentes etapas y la aplicación de diversas estrategias.

Sobre este particular se han elaborado diversos modelos de composición textual, si bien todos coinciden en considerar que el proceso de escritura consta de tres etapas:

Una primera etapa de planificación, determinación de tema o investigación; un segundo momento de escritura propiamente dicha, que puede a su vez subdividirse en la escritura de esbozos y borradores hasta llegar a la versión definitiva; y finalmente, un estadio de revisión temática y/o corrección gramatical y morfológica.

Las actividades puestas en juego en la pre-escritura son:

- Recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de otros textos o comunicaciones orales.
- Aprovechar la experiencia y los conocimientos personales para seleccionar la información sugerente y relacionarla con otras ideas.
- Relacionar conceptos procedentes de la lectura o la enseñanza con la experiencia personal.
- Realizar experimentos, observaciones y encuestas, definir problemas e hipótesis de trabajo, recoger datos suficientes y adecuados y saber analizarlos e interpretarlos.
- Leer críticamente los textos, identificando los problemas de interpretación y caracterizando el estilo lingüístico y la estructura textual.
- Obtener y organizar información a partir de bibliografía, localizando referencias bibliográficas, valorando su interés y utilidad.
- Sintetizar y combinar datos conjuntamente: hacer esquemas, clasificaciones y cotejos.

En la instancia de la escritura propiamente dicha intervienen las siguientes actividades:

- Escribir varios borradores o versiones, alterar los planes iniciales, etc.
- Controlar el proceso de trabajo: primero generar ideas, dejar la corrección gramatical para el final, etc.
- Aplicar los conocimientos léxicos y semánticos: poder transferir las ideas a palabras.
- Aplicar conocimientos morfosintácticos: construir oraciones y conectarlas con procedimientos de cohesión.
- Aplicar las reglas y convenciones discursivas adecuadas al tipo de texto elegido: variedad y registro.
- Aplicar las convenciones ortográficas, de puntuación, tipográficas, etc.

En la revisión o proceso de pos-escritura se ponen en juego las siguientes operaciones:

- Evaluar la adecuación del texto a la tesis o tema general tratado y a las posibles reacciones del lector.
- Revisar la estructura para lograr la adaptación a la audiencia.
- Corregir gramaticalmente el texto.
- Corregir el vocabulario y estilo con la ayuda de diccionarios y otras obras de consulta.
- Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, puntuación, etcétera.

Este modelo explicativo describe detallada y organizadamente los distintos pasos para acceder a la información y organizarla, planificar el escrito, cotejar el desarrollo de borradores con el plan inicial, revisar y corregir la escritura; alude a un escritor sumamente competente, pero no nos aclara cuáles son las fallas de quienes no siguen estas instancias o por qué está tan extendida entre los alumnos la idea de que la escritura es una actividad de un solo paso.

Al respecto Linda Flower (extraído de Cassany 1994) desarrolla un modelo explicativo que diferencia entre dos tipos de prosa, según prime la función de la expresión o la función de la comunicación.

Flower denomina al primer tipo **prosa de escritor** y la define como aquella escritura realizada para expresar ideas o sentimientos en forma subjetiva.

Esta forma de escritura no tiene en cuenta a los posibles receptores del escrito, no explicita el contexto de producción, no se ciñe a estructuras o formatos textuales canónicos, utiliza palabras o expresiones con significados personales para el propio autor y refleja el proceso mental de quien escribe en forma secuenciada (a medida que se le ocurren las ideas, o que adjunta información, etc.)

El segundo tipo de prosa o **prosa de lector**, tiene como función central la comunicación, y para ello, construye un destinatario y se dirige a él, formula con claridad el contexto en que se elabora el texto, subordina el tipo de estructura al propósito del texto, utiliza un lenguaje compartido con el lector y presenta un texto acabado y autónomo.

La prosa de escritor constituye una manifestación más íntima y reflexiva, es infrecuente encontrarla en textos publicados y suele formar parte de la etapa de planificación de la escritura o ser un esbozo. En la escuela, solemos encontrarla en la toma de apuntes o en aquellos trabajos escritos que han sido realizados en forma desordenada y con escaso tiempo, o por alumnos que tienen dificultades o desconocimiento en la elaboración de los textos escritos.

La prosa de lector es la que encontramos habitualmente en todo tipo de publicación: artículos periodísticos, ensayos, publicidades, y en textos destinados a ser

divulgados o con un destinatario preciso: todo tipo de correspondencia, informes, decretos, etcétera.

Mientras todos los usuarios competentes de una lengua y medianamente escolarizados poseen una prosa de escritor, que suelen utilizar con diversos fines expresivos o para registrar sus ideas, son pocos los individuos que alcanzan un manejo fluido y adecuado de la prosa de lector en diferentes situaciones comunicativas. Las necesidades sociales de comunicación actuales hacen necesaria la intervención eficiente de la escuela para que la mayoría de las personas se desenvuelvan con prosa de lector.

Flower estudia ambas prosas y las diferencia, teniendo en cuenta que la prosa de escritor corresponde siempre, en alguna medida, a una etapa previa respecto de la prosa de lector. Desde ese enfoque analiza las diferencias cognitivas y lingüísticas de ambos modelos de escritura y cómo los dos son necesarios durante el proceso de composición textual.

En primer lugar, la prosa de escritor proporciona un abordaje más libre e irrestricto al tema o asunto sobre el que se escribe, debido a que el acercamiento a los temas se da por aproximaciones y sin tener en cuenta superestructuras generales y sin utilizar reglas para el establecimiento de la coherencia textual.

Además, refleja el proceso de aproximación y comprensión del tema al reproducir la forma en que el autor construye y conecta ideas. Dicho proceso suele presentarse como ordenación o narración de ideas a medida que éstas aparecen.

El estilo de este tipo de textos suele ser de difícil comprensión, pues no siempre la información relevante aparece destacada léxica o gramaticalmente y faltan elementos referenciales o conectores. El uso de palabras generalizadoras también puede resultar ambiguo.

En cambio, la prosa de lector, que supone a la de escritor como etapa previa, al menos desde un modelo teórico, construye las ideas y las organiza a partir de la subordinación del trabajo escrito a dos elementos: el destinatario elegido y el efecto deseado o propósito del texto.

Estos dos ejes son los que estructuran y promueven la coherencia interna del texto, las referencias y aclaraciones del contexto, la utilización de un léxico y de estructuras gramaticales compartidas con el receptor y de una secuencia clara, que permita al lector jerarquizar la información.

¿Cómo instalar la práctica de una escritura competente o de una prosa de lector en el aula? El tema no se resuelve exclusivamente otorgando mayor cantidad de tiempo a escribir en clase. El primer paso será crear situaciones de escritura legítimas en el aula. Que los alumnos escriban no por deber sino porque necesitan comunicar sus ideas, opiniones o investigaciones a lectores reales.

En los primeros niveles, los lectores de los alumnos serán sus pares, los docen-

tes y directivos de la escuela, otros alumnos del colegio. A medida que los intereses y necesidades de comunicación aumenten o se individualicen los alumnos podrán planificar sus escritos teniendo en cuenta destinatarios más tipologizados.

En cualquiera de los dos casos, será relevante orientar a los alumnos a que adecuen sus intenciones de comunicación escrita con las características, expectativas y conocimientos de los lectores elegidos.

La información que brindó la evaluación de la producción escrita

Desde 1994 se ha incluido en cada prueba de lengua una actividad de escritura diferente. Estos ejercicios han brindado distinta información sobre las dificultades recurrentes de los alumnos para planificar, redactar y revisar los textos que escriben.

Las siguientes son las actividades de producción escrita que se tomaron respectivamente en 1994, 1995, 1996 y 1997. Están acompañadas por un breve informe que resalta las principales dificultades de los alumnos.

1.

Séptimo grado 1994

Para la producción escrita de 1994 para 7° grado se propusieron dos consignas de trabajo alternativas que partían de la lectura del texto narrativo incorporado en la evaluación cerrada.

El texto propuesto para el análisis fue:

Perseguido por la banda de criminales, Malcom corrió y corrió por las calles de esa ciudad extraña. Eran casi las doce de la noche. Ya sin aliento, se metió en una casa abandonada. Cuando sus ojos se acostumbraron a la oscuridad vio, en un rincón, a un muchacho todo asustado.

—¿A usted también lo persiguen?

—Sí —dijo el muchacho.

—Venga. Están cerca. Vamos a escondernos. En esta maldita casa tiene que haber un desván... Venga.

Ambos avanzaron, subieron unas escaleras y entraron en un altillo.

—Espeluznante, ¿no? —murmuró el muchacho, y con el pie empujó la puerta. El cerrojo, al cerrarse, sonó con un clic exacto, limpio y vibrante.

—¡Ay, no debió cerrarla! Ábrala otra vez. ¿Cómo vamos a oírlos, si vienen? El muchacho no se movió.

Malcom, entonces, quiso abrir la puerta, pero no tenía picaporte. El cierre, por dentro, era hermético.

—¡Dios mío! Nos hemos quedado encerrados los dos.

—¿Los dos? —dijo el muchacho—. Los dos no; solamente uno.

Y Malcom vio cómo el muchacho atravesaba la pared y desaparecía.

Enrique Anderson Imbert, *La sandía y otros cuentos*,
Buenos Aires, Editorial Galerna, 1969.

Las dos propuestas fueron las siguientes:

- a) Elabora un desenlace diferente para la historia de Malcom, a partir del momento en que se quedan encerrados en el altillo. Aproximadamente 13 renglones.
- b) Inventa otro relato, distinto de la historia de Malcom, de aproximadamente 15 renglones, que incluya la siguiente frase:

“Eran casi las doce de la noche. Ya sin aliento, se metió en una casa abandonada. Cuando sus ojos se acostumbraron a la oscuridad vio, en un rincón...”

Las dos consignas son de un tenor diferente. Mientras la primera propone la redacción de la continuación del relato, a partir de una estructura y una secuencia ya dadas, la segunda propone la elaboración de un texto completamente autónomo, independiente del cuento leído tanto en su argumento como en su género.

Sin embargo, ambas consignas, al mencionar el nombre del protagonista del cuento de Anderson Imbert, colocan el relato leído como referencia obligada y casi como texto modelo para la producción escrita.

En el caso de los alumnos que optaron por la opción a), puede apreciarse que la mayor dificultad consistió en desarrollar el desenlace del cuento en la extensión pedida. Un gran porcentaje copia el texto completo (que es muy breve) hasta el momento en que Malcom y el muchacho quedan encerrados, y a partir de ahí cambia el final del texto. Muchas veces este cambio está circunscripto a modificar sólo las palabras finales del muchacho.

La otra dificultad está dada por la palabra desenlace en la consigna, que es entendida por la mayoría de los alumnos como final del cuento. Muchos optan por tomar el relato después del final dado por su autor y narran las peripecias de Malcom en el altillo o la historia posterior del muchacho.

Por otra parte, algunos alumnos optaron por escribir de nuevo el relato cambiando las palabras o resumiéndolo y dándole un desenlace diferente, que por lo general consistió en la escapatoria de los personajes de su encierro.

Los alumnos que eligieron la opción b) tuvieron menos inconvenientes con la extensión y con la elaboración de un texto con significación autónoma. Sin embargo fueron escasos los ejemplos en que se pudieron construir narraciones que no copiaran –y aun plagiaran– la tipología textual, la trama y el argumento del cuento de Anderson Imbert.

No es casual que en las producciones correspondientes a la consigna b) ninguna tuviese título (tal como ocurre con el relato), los personajes estuviesen escasamente caracterizados física y emotivamente (e incluso, en muchos casos, carecieran de nombres), los espacios fueran imprecisos, y se repitieran los mismos tópicos narrativos que en el cuento: persecución, huida, encierro, ambigüedad

respecto de los motivos o los fines de los personajes, inclusión de elementos fantásticos, etcétera.

Puede decirse que las consignas propuestas no optimizaron la posibilidad de construir narraciones que permitieran evaluar la competencia de los alumnos respecto de la organización de secuencias ricas en relaciones lógicas no temporales, sobre todo aquellas que marcan la concatenación de causas y consecuencias, medios y fines, explicación-ejemplificación, ya que el relato de referencia no las poseía.

No obstante, el trabajo de producción escrita presenta un interesante modo de abordaje para estudiar la comprensión lectora de los alumnos ya que casi todos utilizaron esa comprensión e interpretación del texto, que fue desarrollada para resolver los ejercicios de la evaluación cerrada, en la elaboración de sus redacciones.

En ese sentido, casi ningún alumno olvida o confunde el orden sucesivo de acciones que ocurren en el relato, ignora cuáles son los hechos más importantes o utiliza inadecuadamente palabras del texto.

Observaciones respecto de los logros para las competencias evaluadas

1) Coherencia

Es notorio que la gran mayoría de los textos producidos por los alumnos no proporcionan un marco general (estado o situación inicial, ubicación de espacio y tiempo) en donde inscribir la secuencia de acciones.

Una de las hipótesis factibles para explicar este hecho es que los alumnos presuponieron en ambos casos el relato de Malcom como texto de referencia, del cual la redacción hecha por ellos opera como comentario interpretativo.

En la mayoría de los casos las secuencias están construidas a partir de la concatenación de acciones en el devenir temporal. Es decir que es el paso del tiempo (después de un rato, a la noche, pasaron tres horas, etc.) el que organiza las acciones y no el punto de vista del narrador, los objetivos de los personajes o la lógica del género, las que estructuran el desarrollo y el desenlace de la historia.

La opción por una secuencia cronológica lineal demuestra una escasa frecuencia de textos literarios ricos y complejos en el tratamiento de personajes, argumentos y distintos puntos de vista de la narración, como así también el desconocimiento de una lectura comprensiva que explicita y analice los elementos constitutivos de la narración. Por otra parte, no se evidencia la práctica de una planificación de la escritura que organice la misma a partir de jerarquizaciones como estructura, secuencia, temas principales y secundarios, etc., ni tampoco un ejer-

cicio de revisión posterior a la escritura tendiente a trabajar el texto como totalidad de sentido. (Las escasas revisiones que pudieron constatarse están dirigidas exclusivamente a una corrección de ortografía y acentuación).

Es observable la ausencia casi completa de relaciones textuales no temporales. No aparecen concatenaciones causales respecto del comportamiento de los personajes, ni las consecuencias o efectos a que esas acciones dan lugar. Tampoco se distingue entre medios y fines (qué se hace y para qué se hace), ni se relacionan personajes, acciones o situaciones a partir de contrastes o semejanzas.

Al decir que los textos no presentan una variedad rica de relaciones textuales, es importante aclarar que sí aparecen relaciones lógicas implícitas, sobre todo de causalidad. Es reiterado el ejemplo de explicitación del carácter fantástico del muchacho a partir de oraciones del tipo: “Era un fantasma..., El muchacho que era un fantasma..., El espectro del muchacho...”, etcétera.

En este sentido, también es achacable la insuficiencia de relaciones textuales a la falta de un trabajo de lectura que explicita los elementos lingüísticos necesarios para construir textos coherentes y cohesivos a partir del abordaje continuo de textos variados respecto de su género, temática, estructura, etcétera.

Es notorio observar que la mayoría de los alumnos utilizaron sus propias redacciones para dar cuenta de la lectura interpretativa que realizaron del texto de Anderson Imbert. De hecho, la secuencia narrativa concluye casi siempre en el momento en que se devela el carácter fantasmático del muchacho, y el resto de la historia, en el caso de que continúe está colocada de compromiso, o tiene poco que ver con el resto del relato (por lo general aparecen los *happy end* de rigor: Malcom encuentra a su familia, el dueño de la casa abandonada lo adopta, etc.).

2) Vocabulario

Puede hablarse en esta competencia de un uso conservador del vocabulario. La mayoría de los alumnos no arriesga el empleo de vocablos de los que no estén seguros de su significación. No se presentan, por lo tanto, casos de uso incorrecto de vocabulario, que es incluido por sus asociaciones fónicas con el campo semántico de referencia. Tampoco hay un uso excesivo de coloquialismos, marcas de oralidad o registros propios del habla adolescente.

Es evidente que los alumnos están acostumbrados al uso de la lengua standard dentro de sus producciones escritas como así también a poder diferenciar el código escrito del oral.

En este sentido, puede advertirse una insistencia en la enseñanza de la lengua a partir de modelos lingüísticos pertenecientes al registro escrito y con un objetivo correctivo.

3) Cohesión

Se observa un uso abundante y adecuado de conectores copulativos con un valor agregativo (y, además, también) o con un matiz temporal (después, entonces, al rato, etc.).

Las escasas relaciones causales que aparecen, lo hacen implícitamente o están explicitadas por el conector porque. No se registra el uso de pues, puesto que, ya que, debido que, etcétera.

Se observa un uso adecuado de elementos de sustitución, sobre todo de pronombres demostrativos (este y ese, en menos cantidad, aquel) y los relativos que y quien en menor medida. También se registra un uso correcto de elipsis para evitar repeticiones en los sujetos de las oraciones. Se observa un uso adecuado de pronombres personales, posesivos y demostrativos con una correcta utilización de los mismos en su función referencial.

La utilización de pronombres relativos e interrogativos es adecuada respecto a su sentido dentro del texto aunque no se los diferencie a partir de la acentuación. Es significativa la ausencia de pronombres indefinidos dentro de las producciones, teniendo en cuenta el carácter de género que tienen las producciones (fantástico-maravilloso).

4) Enunciación

Como este contenido no se enseña aún en este nivel, se tomó en cuenta exclusivamente la capacidad de diferenciar hechos y opiniones a partir de elementos lingüísticos y ciertas marcas de enunciación tendientes a producir en el receptor de determinado mensaje algún tipo de efecto.

Es notoria la ausencia de valoraciones acerca de los personajes y hechos. Con la salvedad de que el muchacho-fantasma es connotado negativamente en algunas producciones (sobre todo por su característica de extraño y diferente), tanto Malcom, la banda de criminales, la ciudad extraña, y el resto de delincuentes, policías, marginales y adolescentes que pueblan la mayoría de los textos, no están adjetivados valorativamente. La utilización de adjetivos sirve ante todo para realizar descripciones (alto, bajo, rubio, etc.).

Cabe también remarcar la falta de adverbios de modo o expresiones que modalicen los textos, como así también diferentes tipos de oraciones según la actitud del hablante (oraciones dubitativas, desiderativas, exhortativas, etc.)

A partir de estas observaciones se puede afirmar que, en líneas generales los alumnos pueden producir textos coherentes y cohesivos, con una significación completa, pero bastante limitados respecto de la complejidad esperada para el nivel.

Es observable la falta de frecuentación de diferentes tipos de textos que presenten un entramado rico en relaciones textuales y que produzcan diferentes efectos de lectura.

Del mismo modo aparece como falencia el desconocimiento de un proceso de planificación de la escritura y una lectura posterior del propio texto.

En términos generales las dos consignas propuestas fueron correctamente interpretadas por los alumnos y las dificultades para poder evaluar como texto completo las producciones correspondientes a la consigna A) se basaron en una limitación de la misma propuesta y no en errores interpretativos.

5) Algunos señalamientos sobre la normativa

Un gran porcentaje de alumnos no tiene internalizadas las reglas normativas, ni su función de convencionalidad comunicativa. De todos modos puede rastrearse y reponerse una composición adecuada de oraciones, en las que se observan pausas, como así también correcta acentuación de palabras, pero no hay transcripción de dichas marcas fónicas. Esto puede llevar a la conclusión de que los alumnos escriben para luego leer en voz alta y son evaluados en sus producciones escritas de esa manera.

En los casos de una correcta aplicación de reglas normativas, parece estar motivada en la enseñanza y práctica de tales reglas.

6) Algunos señalamientos sobre relaciones morfosintácticas

Se observa un buen desempeño en todo lo que hace a la competencia lingüística para construir estructuras oracionales simples.

No aparecen en los textos construcciones sintácticas complejas que permitan analizar estas competencias lógicas en un nivel de dificultad mayor.

Observaciones no evaluables

Lo fantástico / lo maravilloso

La alteración abrupta e inexplicable de las leyes de la racionalidad dentro de un relato que se presenta como realista o que reproduce la realidad cotidiana es la definición del cuento fantástico.

Este tipo de lectura parece ser infrecuente en los alumnos ya que casi todos reconducen la trama hacia una vertiente realista o hacia el formato del cuento maravilloso tradicional.

Los que eligen el primer camino colocan como desenlace de la narración la explicación racional de cómo pudo desaparecer el muchacho por la puerta del altillo. Las explicitaciones más corrientes refieren a puertas secretas, puertas

dobles, pasadizos, o al engaño de que es objeto Malcom ya que la puerta no estaba cerrada herméticamente.

Otros optan por eludir el momento de la desaparición del muchacho y narran el salvataje de ambos por la policía, algún transeúnte que los escucha gritar o los mismos delincuentes que, al abrir la puerta, permiten la escapatoria de los protagonistas.

Los que desarrollan un argumento de tipo maravilloso tienden a explicar ellos como narradores el carácter espectral del muchacho o poner en boca del personaje la explicación antes de desaparecer. Por lo general, en estos casos el desenlace está dado por la aparición de otros seres de carácter sobrehumano (duendes, extraterrestes o fantasmas buenos) que rescatan de su encierro a Malcom.

En los contados casos en que se sigue la tipología de lo fantástico la resolución del cuento está dada por la aceptación de hecho del quiebre de las leyes de la realidad (de pronto Malcom se da cuenta que puede salir o que ya está fuera del atillo o de la casa) o bien por una restitución abrupta de dichas leyes (todo fue un sueño).

2.

Quinto año 1994

Para la producción escrita de 1994 para 5º año, se propusieron dos consignas de trabajo alternativas cuyos enunciados fueron los siguientes:

- A)** Elaborar un relato en primera persona, de aproximadamente 15 renglones que comience así:

*"Los gritos provenían del otro extremo de la vieja casona de madera.
Mi primo y yo..."*

Y en la mitad de la narración debes incluir esta otra frase:

"Y frotó con energía la ropa enjabonada"

- B)** Elaborar un texto que contenga tus propias opiniones a partir de la siguiente afirmación:

"Mis relaciones con los otros se vuelven más difíciles cuando intento ser lo que no soy"

Observamos que las dos propuestas difieren en cuanto al tema, el género y la extensión requerida. Analizaremos cada una de ellas por separado:

La consigna A propone la elaboración de un breve relato en primera persona y

se le ofrecen al alumno algunos datos para elaborarlo, tales como los protagonistas, la voz narrativa, el punto de partida y el espacio.

Por otra parte, se requiere que el texto elaborado incluya una frase determinada al promediar la redacción ("y frotó..."). Es aquí donde radica la principal dificultad de la consigna a ser resuelta por los alumnos debido a que la primera y la segunda oración contienen elementos estilísticos diferentes.

Se presenta una especie de ruptura entre lo que enuncian ambas oraciones y esto lleva al alumno a presuponer una pertenencia a diferentes discursos.

De hecho, la primera oración contiene elementos significativos que hacen optar a los alumnos por la elaboración de relatos fantásticos, policiales o de terror (gritos, vieja casona de madera).

En cambio, la segunda oración no sólo describe una acción cotidiana y real como es lavar la ropa, sino que cambia también la persona gramatical de la que se parte en la primera oración.

Es observable en la mayor parte de las producciones que los alumnos elaboran el relato a partir de la primera oración, y al tener que incluir la segunda, lo hacen de una manera forzada y sólo porque la misma forma parte de la consigna.

La mayoría de los relatos, entonces, comienzan con un clima de gran suspenso y se tornan realistas y descriptivos en el final, o bien, incluyen esa situación común y diaria dentro de una estructura típica de relato fantástico o de terror, con lo cual queda inserta como un episodio incoherente respecto del resto de la narración.

Una de las posibles resoluciones a esta propuesta podría haber consistido en que los alumnos elaboraran un relato en clave humorística, que parodiara alguno de los géneros que implícitamente aparecía en cada una de las dos frases.

Aunque pudieron observarse algunos ejemplos aislados con intentos de este tipo de resolución (por lo general los gritos pertenecen a alguien que al lavar la ropa la destiñe, se rompe una uña o tiene algún inconveniente doméstico), la mayoría no llegó a jugar con la parodia de géneros literarios.

La consigna A fue la más elegida por los alumnos, quienes por lo general resolvieron correctamente las pautas que se desprendían de la primera oración, lo cual lleva a la suposición de que existe una práctica frecuente en la elaboración de textos narrativos.

La consigna B proponía, aunque no de manera explícita, la elaboración de un texto argumentativo y, a diferencia de la consigna A, no lo limitaba en la extensión. Esto llevó a que la mayoría de los escritos pertenecientes a esta opción fuesen mucho más breves que los narrativos.

En algunos casos, la extensión no superó los cinco renglones y no hubo un desarrollo del tema pedido.

La oración propuesta como punto de partida para este texto está tomada de *No quiero ser modelo*, de Gabriela Lotersztain, que fue el texto argumentativo utilizado para la elaboración de los ejercicios de comprensión lectora incluidos en la parte cerrada de la evaluación.

No quiero ser modelo

Hay una frase de Sting que tengo muy presente: "Sé vos mismo, no importa lo que digan". La canta en "Inglés en Nueva York" y es sobre lo que siente alguien cuando sabe que es distinto. Creo que en nuestra sociedad hay una fuerte presión para homogeneizarnos, para que todos seamos flacos, bonitos y no pensantes, sobre todo lo último.

He llegado a equiparar el pensamiento y la angustia, como si la reflexión no pudiera servirme para estar mejor. Pero voy a sentirme mal mientras no pueda pensar algunas cosas ¿por qué tengo que ver la diferencia como un castigo?, ¿por qué no tender puentes a partir de ella?, ¿a quién quiero parecerme y para qué?

Mis relaciones se vuelven más difíciles cuando intento ser lo que no soy. Hay demasiados mitos en el medio, demasiadas imágenes falsas. Y el miedo a que me rechacen si me dejo ver es duro de soportar. Pero quizá sea peor vivir en una ficción.

Podemos ser muchas cosas. Pero si no nos decidimos nunca sabremos lo que pudimos ser. Como esa gente que dice "yo podría escribir pero no lo hago porque..." Y después sigue una lista de excusas. Ante nosotros y los demás sólo somos lo que somos.

No creo que una vida mediocre sea la solución a la falta de opciones. Todavía es posible elegir, siempre es posible pero hay que combatir al miedo. Ese que nos dice que no lograremos ser más felices, que es mejor convertirnos en momias. Ese que nos convence de no arriesgarnos por nada, cuando debería ser al revés, como proponía Cortázar: "...Y juegue mi vida mientras avanzo paso a paso para ir a comprar el diario a la esquina".

Me pregunto en qué me ayudaría parecerme a la modelo que actúa en TV, además de seducir y ganar dinero. Sospecho que mi futuro no está en la pasarela. Prefiero dedicarme a escribir. Cada uno tiene lo suyo. Y si pierdo el tiempo tratando de imitar modelos inalcanzables, no haré mi propia experiencia. Pero cuesta: estamos acostumbrados a recibir órdenes en todos los ámbitos. El que se aparta de lo común es visto como un extraño, incluso como un peligro.

La difícil tarea de modelarnos a nosotros mismos no la haremos escuchando al maestro con los ojos cerrados. Al contrario, es con los ojos abiertos como se puede aprender, y aceptando que no estamos terminados. Pero tampoco el que nos habla lo está. Y los que comparten nuestra búsqueda también tienen algo que decir, no sólo los que "saben". Hay rechazo al aprendizaje democrá-

tico en el que todos tienen derecho a debatir. Prefiero la polémica al silencio, que me recuerda al de los cementerios. Si estamos vivos, deberíamos agitar-nos.

Lo que duele es elegir, siempre hay que renunciar a algo para tener otra cosa. Y a veces estoy disconforme con mis elecciones porque no me dan lo que esperaba. Pero equivocada o no, soy yo la que decido. En este país donde otros deciden por mí en temas fundamentales, tengo que hacerme cargo de las cuestiones "personales": un amplio territorio que incluye familia, amigos, pareja y todo lo que me impulsa a ser más auténtica. Vestirme como quiero, hablar de lo que pienso, juntarme con la gente que me ayuda a crecer. Hay una actitud que me parece funesta: es el "peor es nada".

Conozco ciertas personas que viven de acuerdo con esa "petición de principios". Están mal con ellos mismos, con su pareja y con su trabajo pero se consuelan diciendo que eso es mejor que otra cosa. ¿Cómo pueden saberlo si el terror al cambio los mantiene ciegos?

Lo ideal sería encontrar la fuerza y el coraje necesarios para no ceder a las presiones sociales, que me llevan a hacer lo que no quiero, en momentos que no son los míos. Pero para eso necesito tener la cabeza más fría y no dejarme invadir por los mensajes que me vende la publicidad.

En "Aguafuertes porteñas", Arlt le contesta a un hombre que le pide la fórmula de la felicidad: "No mire lo que hacen los demás. No se le importe un pepino de lo que opine el prójimo. Sea usted, usted mismo sobre todas las cosas, sobre el bien y sobre el mal, sobre el placer y sobre el dolor, sobre la vida y la muerte. Usted y usted. Nada más. Y será fuerte como un demonio entonces. Fuerte a pesar de todos y contra todos". Si eso no es la felicidad, es lo más parecido que conozco.

Gabriela Lotersztain.

Clarín, 26 de abril de 1994

En la parte cerrada de la evaluación se tomaron cinco ejercicios respecto de este texto que evaluaron las competencias de tema, vocabulario y conectores, pero no se preguntó por la estructura o especificidad del texto argumentativo, ni por las relaciones textuales que ponía de manifiesto. Podría presuponerse que el tipo de trabajo realizado sobre el texto de referencia en la primera parte de la evaluación, llevó a los alumnos a no imitar la estructura ni la composición de *No quiero ser modelo*.

Lo que sí fue tomado en cuenta es la conclusión a la que llega el texto: la valoración de la autenticidad en las relaciones con los otros y en las propias decisiones y actitudes.

De hecho, en varias de estas producciones aparece como conclusión y no como tesis del trabajo la misma oración que constituye la respuesta correcta correspondiente al ejercicio de tema de dicho texto: ser auténticos aunque seamos diferentes.

Un porcentaje importante de alumnos cambia el contenido de la consigna por otro bastante relacionado pero que conduce a una conclusión opuesta: “los problemas que tengo por ser como soy”.

El hecho de que la consigna no especificara el tipo de texto requerido ni la condición de que las opiniones personales debían estar fundamentadas o justificadas a partir de algún dato, experiencia o información, no ayudó en la producción de argumentaciones coherentes.

Observaciones respecto de cada competencia

1) Coherencia

Respecto del texto narrativo, la mayoría de los alumnos se inclinó por comenzar su relato con una introducción que incluía elementos típicos del cuento fantástico, de terror o de suspenso.

Fue escaso el número de producciones que presentaron una rica caracterización de los personajes en este tramo. En cambio, sí se encontró un uso abundante de la descripción de lugares (sobre todo la casa, que adquiere características misteriosas o truculentas: abandonada, imponente, siniestra) y las acciones de los personajes (escuchan los gritos, se asustan, debaten entre entrar o no, entran, recorren minuciosamente las habitaciones, etc.).

La acción principal, por lo tanto, aparece demorada, recurso típico de este tipo de narraciones.

A partir de la obligación de introducir la segunda oración indicada en la consigna, la mayoría de las producciones suelen presentar un quiebre abrupto en la secuencia lógica del texto y en la coherencia de su trama.

Las opciones más utilizadas por los alumnos para resolver la inclusión de esta nueva situación en el relato fueron las siguientes:

- Un grupo de alumnos opta por modificar el tipo de narración y colocar la situación como un hecho cotidiano y doméstico (por lo general, encuentran a una mujer lavando la ropa y gritando porque ha tenido un accidente –destiñó las prendas, se lastimó, se rompió una uña, etc.). Esto suele traer aparejado un cambio en la situación general (la casa pasa a ser la de un vecino o pariente, la mujer es alguien conocido o cercano). A veces se produce un cambio inesperado de escenario y los personajes aparecen en un lavadero, en un lago o en un arroyo.
- El mayor porcentaje hace depender esta situación de algún accidente padecido por el narrador o su primo; por lo general, alguno de ellos se cae y ensucia su ropa, motivo por el cual deben regresar a su hogar y lavarla

para evitar retos. En estos casos, la situación inicial es olvidada y aparece un nuevo relato, de carácter costumbrista.

- Otro grupo de alumnos continúa con las convenciones del género e incluye la situación referida en el plano de lo fantástico. Generalmente, los protagonistas encuentran en la casa a una persona aterrorizada porque, al lavar la ropa, ésta desaparece, se llena de sangre o se convierte en otra cosa.
- Finalmente, un pequeño grupo no puede resolver satisfactoriamente la inclusión de la segunda oración y la coloca en boca de alguno de los protagonistas sin que tenga sentido respecto del argumento.

Para el desenlace del cuento se destacaron mayoritariamente dos opciones: o bien se continúa o se regresa al formato inicial del relato y todo termina como el despertar de un sueño o con los personajes atrapados en una situación irreal, o bien se desarrolla hasta el final el relato realista comenzado a partir de la situación de la mujer que lava la ropa.

En este último caso, son pocos los alumnos que pueden ligar coherentemente las dos situaciones dadas en la propuesta de trabajo, y por lo general, lo hacen explicando la situación inicial como una broma preparada para asustar a los personajes principales.

Es significativo, por otra parte, aclarar que no se observa un trabajo de planificación y revisión de la escritura, puesto que algunas incoherencias son notorias y podrían haber sido corregidas o modificadas.

En lo que respecta al texto argumentativo, puede inferirse la ausencia de frecuentación, tanto en la lectura como en la escritura de este tipo de textos, hecho que desemboca, en la mayoría de los casos, en la imposibilidad de construir una secuencia o red de causas y efectos.

El desconocimiento de este formato textual también se demuestra por el hecho de que en ningún caso se imitó la estructura de *No quiero ser modelo*, que fue el texto trabajado en la evaluación cerrada y que contenía varios de los recursos típicos de la argumentación.

El elemento de la parte cerrada de la evaluación que sí fue reintroducido en la producción escrita fue la respuesta correcta al ítem de tema correspondiente a este texto: ser auténticos aunque seamos diferentes, que apareció literalmente en varios trabajos.

La mayoría de los alumnos toma literal y automáticamente la frase propuesta como punto de partida (que hubiera podido ser trabajada también como conclusión) y a continuación va anotando espontánea y desordenadamente las ideas que se le ocurren (a la manera de un diario íntimo o de una confesión).

Por lo general, las afirmaciones que realizan no tienen ningún tipo de fundamen-

tación. No se registran explicaciones o ampliaciones del tema propuesto. Tampoco se utilizan recursos típicos de la argumentación tales como la narración de un caso o de un ejemplo, relaciones de analogía, oposición y comparación de ideas contrapuestas, organización de ideas a partir de una enumeración jerarquizada o causal, citas de autoridad, etcétera.

La ausencia de tales recursos imposibilita la organización de textos argumentativos que diferencien claramente entre el punto de partida, el desarrollo de una posición determinada y la conclusión correspondiente.

Cabe aclarar que la mayor parte de estas dificultades parecen desprenderse del hecho de que los alumnos ignoran la finalidad que tiene un texto argumentativo (convencer al destinatario) y por lo tanto no se observa una intencionalidad explícita o implícita dirigida al lector.

Puede decirse que una de las mayores dificultades que presentan estos textos (narrativos y argumentativos) es la ausencia de un trabajo reflexivo (que pueda diferenciar recursos y objetivos) por parte de los alumnos en la construcción de una audiencia potencial para sus trabajos de escritura.

Las relaciones cronológicas aparecen frecuentemente porque organizan las acciones que los personajes llevan a cabo en el relato; sin embargo, estas acciones no tienen otro tipo de conexiones entre sí.

No aparecen concatenaciones causales respecto del comportamiento de los personajes, ni las consecuencias o efectos a que esas acciones dan lugar. Tampoco se distingue entre medios y fines (qué se hace y para qué se hace), ni se relacionan personajes, acciones o situaciones a partir de contrastes o semejanzas.

Llama la atención el escaso uso de restricciones (si, aunque, incluso, pero, por el contrario, etc.) que hubieran proporcionado la posibilidad de establecer diferencias entre los protagonistas, que suelen tener un comportamiento gemelar.

En cuanto al texto argumentativo, ya se ha indicado que la ausencia casi completa de relaciones textuales lógicas y retóricas ha sido la causa principal en la imposibilidad de construir textos coherentes, ricos y con una intencionalidad preestablecida.

En este sentido, también es achacable la insuficiencia de relaciones textuales a la falta de un trabajo de lectura que explicita los elementos lingüísticos necesarios para construir textos coherentes y cohesivos a partir del abordaje continuo de textos variados respecto de su género, temática, estructura, etc.

2) Vocabulario

A diferencia de lo observado en la producción escrita de 7º grado, en la que los alumnos no arriesgaron el empleo de vocablos de los que no estaban seguros de su significación, en los textos correspondientes a 5º año es observable la intención de utilizar palabras pertenecientes a niveles léxicos específicos, aun cuan-

do el resultado no haya sido el adecuado.

Las incorrecciones más frecuentes se debieron a la inclusión de palabras con un sonido similar pero con otro significado (“entramos en la casa caudalosamente” -por cautelosamente-, o al desconocimiento de la significación específica de alguna palabra (“Yo quiero siempre mejorar mi imagen y mi ideología”).

También se registra un uso abundante de coloquialismos, marcas de oralidad o registros propios del habla adolescente, muchas veces combinado con la utilización de palabras de nivel culto o léxico técnico (“no me banco que mis viejos intenten limitar el desarrollo de mi personalidad”).

Respecto de la comprensión de campos y esferas semánticas, es importante aclarar que parte de la dificultad encontrada en la elaboración del texto narrativo se debió a la yuxtaposición de dos rasgos semánticos que aparecían en la expresión vieja casona de madera.

La mayoría de los alumnos otorgó a “casona” el valor de mansión, mientras que relacionó “de madera” con una construcción precaria. Esto hizo que, en algunas producciones, la casa fuera descrita simultáneamente como lujosa y miserable, y que en otros textos se pasara de un lugar opulento o otro modesto de una manera abrupta.

3) Cohesión

Las relaciones causales que aparecen, lo hacen implícitamente o están explicitadas por el conector porque. No se registra el uso de pues, puesto que, ya que, debido que, etcétera.

Casi no hay registro de conjunciones adversativas (pero), ni de conectores con valor consecutivo (por lo tanto), concesivo (aunque), de finalidad (para esto). Cabe destacar además un uso muy limitado de expresiones con matices conectivos o enfáticos (así pues, en este sentido, como vemos, etc.).

Se observa un uso adecuado de elementos de sustitución, sobre todo de pronombres demostrativos (este y ese, aquel, esto, etc.) y los relativos que y quien en menor medida.

También se registra un uso correcto de elipsis para evitar repeticiones en los sujetos de las oraciones.

Se registra una adecuada utilización de perífrasis (sinónimos y expresiones con similar significado) y de toda manifestación de sinonimia, sobre todo cuando la palabra de referencia se encuentra poco alejada (uno o dos párrafos), pero no se observa un repertorio variado y abundante de vocablos para esta función.

Se observa un uso adecuado de pronombres personales, posesivos y demostrativos con una correcta utilización de los mismos en su función referencial.

En los casos de los textos argumentativos, cabe destacar la permanente oscila-

ción en el uso de pronombres personales e indefinidos en forma simultánea (“Yo defiendiendo mis ideas y a mis amigos, porque si vos no defendés lo que querés te terminás quedando solo” o “ Yo pienso que los demás se fijan en una por ser buena persona”).

También en estos textos apareció el uso de pronombres sin un antecedente explícito (“Mi relación con los otros se vuelve más difícil cuando intento ser lo que no soy, ya que ellos me conocen bastante”).

4) Enunciación

En lo que respecta al texto narrativo, no fue relevante el número de producciones que incluyeran diálogos directos de los personajes y también es notoria la ausencia de valoraciones acerca de los protagonistas u otros personajes.

La utilización de la primera persona narrativa muestra la falta de diferenciación entre autor y narrador, ya que la mayoría de los alumnos elige dotar a los protagonistas de sus propias características. Tampoco se registra la diferenciación entre personaje y narrador, ya que éste nunca adquiere un punto de vista diferenciado o alejado del momento o estado de ánimo en que se encuentra el narrador-personaje.

Tampoco se registra la construcción, a lo largo del relato, de un lector potencial al que esté dirigido el cuento.

En cambio, respecto del texto argumentativo, se observaron una profusión de marcas subjetivas en todas las producciones.

Muchos alumnos utilizan apelativos (“**Papá, mamá, amigos**, yo soy así y me la banco”), palabras portadoras de valor (“soy **dulce, inteligente y buena amiga**, pero tengo problemas para relacionarme), modalidades oracionales dubitativas o desiderativas (“**ojalá** no fuera tan tímida”), subjetivemas o expresiones que transmiten opinión personal (“la televisión nos impone imágenes **terribles**”), etc.

Sin embargo, estas marcas de enunciación son usadas espontáneamente y no como recursos explícitos para lograr la adhesión o discrepancia del lector a las opiniones o ideas expuestas.

Al igual que en el texto narrativo, tampoco estas producciones construyen o se dirigen a un tipo determinado de lector –ni siquiera al destinatario real– y esto aún es más notorio, debido al gran número de coloquialismos y vulgarismos que aparecen.

A partir de las observaciones detalladas se puede afirmar que, en líneas generales, los alumnos pueden producir textos narrativos coherentes y cohesivos, con una significación completa. De todas maneras, la sencillez de recursos estilísticos que presentan estos textos muestra escasa frecuentación de textos literarios

que presenten un entramado rico en relaciones textuales y que produzcan diferentes efectos de lectura.

Del mismo modo aparece como falencia el desconocimiento de un proceso de planificación de la escritura y una lectura posterior del propio texto.

En términos generales las dos consignas propuestas fueron correctamente interpretadas por los alumnos y por lo general se siguieron todos los pasos indicados.

Puede decirse incluso que la observancia estricta de todos los requisitos que incluían las consignas (sobre todo la A) llegó en algunos casos a ser un obstáculo para la elaboración de textos más interesantes y complejos.

En lo que atañe a la extensión, no se presentaron dificultades en los textos correspondientes a la consigna A), pero un porcentaje importante de textos argumentativos presentó una extensión demasiado breve (4 o 5 renglones), sin que fuese posible inferir si esto se debió a la falta de indicación sobre la extensión en la consigna, a la incorrecta interpretación de la misma o al desconocimiento del tipo de texto requerido.

5) Algunos señalamientos sobre normativa

Es un dato preocupante el hecho de que las consideraciones desarrolladas sobre acentuación, reglas ortográficas y puntuación sean prácticamente las mismas que las analizadas para la producción escrita de 7º grado.

La única diferencia observable entre 7º grado y 5º año es que en este último nivel es menor el porcentaje de oscilación en la tildación de palabras de la misma regla.

6) Algunos señalamientos sobre relaciones morfosintácticas

Se observa un buen desempeño en todo lo que hace a la competencia lingüística para construir estructuras oracionales simples.

Cuando aparecen en los textos construcciones sintácticas complejas, como por ejemplo, proposiciones subordinadas adverbiales se registran dificultades en el uso de los modos subjuntivo y potencial.

Los tiempos relativos que marcan la simultaneidad y la anterioridad son utilizados correctamente.

Observaciones no evaluables

Texto narrativo

La propuesta de trabajo indicada para la elaboración del texto narrativo no resultó del agrado de los alumnos.

Esto queda demostrado por el hecho de que la mayoría de los alumnos toma situaciones convencionales de la literatura, el cine o la televisión y no se preocupa por elaborar argumentos creativos y originales.

Llama la atención observar que son muy pocos los que privilegian la lógica interna del texto que están redactando por sobre la observancia de la consigna.

Estas observaciones nos permiten inferir que la propuesta de escribir un texto narrativo, limitado por determinadas consignas, es una actividad bastante corriente en las clases de lengua y literatura, pero no despierta el interés de los alumnos ya que deben someterse a la elaboración de temas que carecen de relevancia y atractivo para ellos y, además, no los involucran ni comprometen.

Todos los textos narrativos están escritos con un grado mayor de formalidad que los argumentativos; las acciones que narran son completamente previsibles y se reiteran en muchos textos la estructura y la temática.

Texto argumentativo

Por el contrario, el texto argumentativo despertó el interés y el compromiso de los alumnos.

Es obvio que se sintieron apelados directamente y entendieron la propuesta como un espacio de expresión personal.

El tema propuesto fue reconocido como perteneciente al campo de intereses y problemáticas propias del adolescente; y por este motivo, todos muestran con veracidad sus sentimientos y opiniones.

En este aspecto, los tópicos más frecuentados fueron:

- El miedo al aislamiento o la soledad.
- El temor de ser excluido de su grupo de pertenencia.
- El deseo de agradar, especialmente a los pares.
- La defensa de la propia personalidad, aun de los defectos.
- El reconocimiento de los propios defectos y la intención de superarlos.
- La discrepancia con los modelos impuestos por los medios masivos.
- La incompreensión de los adultos ante ciertas necesidades de los adolescentes (ir a bailar, llegar tarde, etc.).
- Las discusiones con los padres referidas a horarios, costumbres, responsabilidad en el estudio, tareas domésticas, etcétera.

En síntesis, la producción evaluada en 1994 indicó que los alumnos son competentes en la elaboración de textos narrativos lineales pero tienen dificultades en lo que hace a la dimensión subjetiva del lenguaje: puntos de vista, enunciación, intencionalidad y argumentación.

Este resultado propició que el siguiente año se buscara indagar en otros aspectos de la producción escrita. Se decidió pedir a los alumnos la redacción de textos periodísticos informativos y de opinión basados en datos informativos sobre temas específicos que se brindaron incluyendo elementos paratextuales en las consignas.

Se les proporcionó a los alumnos un formato periodístico que contenía títulos, copetes, epígrafes, elementos icónicos (fotos o ilustración), indicaciones editoriales y un espacio diagramado para que ellos escribieran allí su texto.

3.

Séptimo grado 1995

Para la producción escrita de 1995 para 7° grado la consigna propuesta para que los alumnos escribieran fue la siguiente:

tivo Nacional de Evaluación 1995 - Producción Escrita - Lengua - 7° grado

Jurisdicción: _____ Sección: [] [] [] [] []


Consigna:

A partir de la información que te proporcionan el titular y la foto siguientes redacta en aproximadamente 10 renglones un texto periodístico que se corresponda con esos datos.

CLARÍN

LAS MARIONETAS REPRESENTAN A LOS PADRES. EL MÉTODO SE UTILIZÓ CON ÉXITO EN EE.UU.

Utilizan dos títeres para alimentar a un pichón de cóndor nacido en cautiverio



El biólogo Luis Jacome muestra los títeres que ayudan a alimentar al pequeño cóndor. Fueron creados por el jefe de escenografía del San Martín.

La consigna ofrecida apela a saberes previos sobre el tema que los alumnos no necesariamente conocen. Cuando esa información no está presente, los alumnos se limitan a copiar los paratextos (esa es toda la información que poseen) o a "ficcionalizar", en cuyo caso se apartan del tipo textual específico de la noticia.

Observaciones sobre cada competencia

1) Coherencia

Uno de los indicadores más significativos para comprender el proceso de elaboración de producciones escritas se basa en la determinación de la coherencia del texto. Para el análisis de estas producciones, no sólo se ha interpretado el establecimiento de la secuencia y la jerarquización de conceptos, nociones, datos, ideas, etc., sino también la relación texto-paratexto.

La coherencia de un texto es uno de los conceptos que usa la lingüística textual siguiendo el enfoque de la psicología cognitiva y se inscribe en la formulación general de un modelo de procesamiento de textos que incluya tanto la comprensión escrita como la producción. El establecimiento de la coherencia implica la jerarquización textual y es consecuencia de un trabajo previo de comprensión que incluye operaciones de clasificación, síntesis, interpretación, aprovechamiento de los conocimientos personales del mundo, establecimiento de relaciones entre conceptos (redes- mapas- etc.).

Para dar respuesta a la consigna de trabajo los alumnos debían leer comprensivamente (el paratexto) y producir (la noticia).

En principio se puede afirmar que los alumnos trabajaron sin un plan previo, es decir, descuidaron la pre-escritura o directamente no la conocían. Si se tiene en cuenta que "pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo"; se ha podido comprobar que nuestros alumnos no tienen práctica de pre-escritura, que no se preocupan por generar el tema de su escrito de una manera activa, explorando distintas posibilidades, ordenando y jerarquizando de distintos modos, etcétera.

En términos generales puede decirse que los alumnos trabajaron sin un plan previo que les permitiera llegar a un texto coherente. Esto permite afirmar que los alumnos practican un tipo de escritura que Flower denomina "prosa de escritor" y que es descripta como una prosa que suele contener simplemente listas de ideas sin relacionar, no utiliza conectores lógicos o causales y puede presentar ideas poco desarrolladas y poco profundas, no configura ninguna red de hechos y/o conceptos cuyo orden pueda explicitarse en relaciones.

Respecto de la progresión temática se observa que los alumnos tienden a avanzar linealmente (no "progresan" en complejidad) y/o re-tematizan el mismo tema, es decir, retoman el mismo sujeto al comienzo de cada oración o párrafo.

En cuanto a la relación que los alumnos efectuaron entre el texto propio y el paratexto dado en la consigna, resultó más indicadora para evaluar la comprensión lectora acerca del tema propuesto en el paratexto.

En algunos casos los alumnos consideraron el paratexto y su propia producción como dos cuerpos textuales diferentes.

En otros casos, (y esto afecta directamente a la coherencia) se limitaron a ordenar el texto de acuerdo con el orden de los elementos del paratexto.

Es importante destacar que hubo muchos casos de redundancia, precisamente porque se repitieron los mismos datos que brindaban los paratextos pero los alumnos no pudieron producir, elaborar o agregar información a los datos dados. No recrearon el contenido semántico con palabras propias o con interpretaciones individuales sino que reprodujeron y, básicamente, copiaron el paratexto.

Algunas veces, al comienzo, escriben muy "aferrados" a los paratextos, copiando el material previo y luego pueden producir algo.

Es imposible citar todos los ejemplos que mostrarían el modo en que los alumnos reprodujeron la información. Los pocos casos en que los alumnos pudieron realizar una producción independiente del paratexto pueden dividirse en tres tipos de opciones:

- a. se agrega información no presente en el paratexto,
- b. se interpreta el paratexto y se lo reescribe con palabras propias,
- c. se interpreta la imagen como complementaria del texto y se la explica.

Respecto de la interpretación que los alumnos hicieron acerca de la foto, resulta reveladora sobre el modo de lectura que realizan: "quedarse en la imagen". Muchos alumnos hablan de dos pichones, "capturados" por los dos títeres de la imagen. En casos extremos se llega a asociar al biólogo de la foto con un "hombre con guantes" (por cierta semejanza visual, hay, incluso, un relato de boxeador) lo que pone de manifiesto que la única "lectura" realizada, en ese caso, es la de la imagen. Hasta tal punto el texto aparece como una construcción artificial sin plan previo ni lector, que los alumnos no pueden tomar la menor distancia crítica que les permitiría tomar en serio la tarea de pensar que efectivamente ellos están produciendo una noticia para alguien. Este carácter "ficcional" que adquiere la producción del texto encuentra su expresión privilegiada en el supuesto que el alumno tiene de que "ya se sabe de qué estamos hablando", lo que equivale a decir: "mis compañeros, el maestro y yo ya sabemos a qué nos referimos, ¿para qué explicarlo?"

Un ejemplo concreto en estas producciones lo constituye el caso del uso del artículo definido para referirse al cóndor. Se trata entonces ya no de un cóndor, sino del cóndor de la convención ficcional. En síntesis, el alumno parece participar de un pacto en el que cumple con el docente sin involucrarse en un lugar de enunciador real.

En muy pocos casos aparecen enunciados que indican que los alumnos realizan

alguna reflexión sobre la función metatextual, esto es, sobre el tipo de discurso que elaboran. Es cuando el alumno intenta "hacer periodismo": "Esto fue un informe Clarín". "Así, otra historia más para contar en nuestro diario". "Este texto tuvo la oportunidad de ser relatado a todo el país por el diario Clarín".

Otros indicadores de dificultades serias en el otorgamiento de la coherencia del texto que elaboran son las repeticiones, la información caótica y reiterada, la copia de los datos de paratexto en forma desordenada.

2) Vocabulario

Considerando las observaciones anteriores este ejercicio resulta particularmente difícil de evaluar. Debido a la manera con que la mayoría de los alumnos resolvió la actividad de esta prueba, puede decirse que el hecho de que copiaran los paratextos redujo las posibilidades de establecer niveles, dificultades o características en el uso de vocabulario.

A continuación se listan algunas situaciones particulares, que manifiestan –aun en pruebas de buen nivel– desconocimiento de significaciones léxicas sencillas.

Muchos alumnos no supieron qué significaba el hecho de "nacer en cautiverio". Es interesante observar que muchos "simulan" saber lo que la palabra significa (es decir, arriesgan su uso), aunque es en el uso donde ponen de manifiesto su desconocimiento.

*Pichón nacido en cautiverio: en el bosque
Su cautiverio como lugar*

En algunos casos se interpreta que "en cautiverio" es sinónimo de "abandonado por la noche". Esto no es disparatado si se atiende al conocimiento que el alumno tenía sobre el tema y a la información brindada por los paratextos.

Muchos alumnos no están familiarizados con la palabra marioneta (a pesar de estar propuesta en el copete, hay algunos casos en que confunden su significado: "las marionetas encontraron un pichón"). En general, prefieren usar "títere" y en algunos casos se puede constatar que no son términos manejados como sinónimos.

Hay pocos casos de un vocabulario más diverso, adjetivación abundante o léxico específico.

3) Cohesión

Los alumnos usan muy pocos conectores y, cuando los usan, lo hacen casi "obligados" por la necesidad de establecer alguna coherencia entre los elementos de los paratextos.

Si los conectivos explícitos (conjunción- disyunción- contraste- concreción-causalidad- etc.) casi no están presentes en los textos (con la excepción de "y", "para" y algún "pero"); tampoco es porque la puntuación los reemplaza. La puntuación es tan pobre como los demás fenómenos de conexión.

Algunas situaciones que pueden ejemplificar este fenómeno son:

- Uso monótono y abusivo de un solo conector, abuso de "y" y profusión de porque.
- Linealidad completa (el texto consiste en una única oración).
- Textos con mayor uso de conectores pero también más caóticos.

En general, los alumnos usan oraciones cortas, con muy pocas relaciones de cohesión, de sintaxis muy sencilla, y no arriesgan el uso de correferentes. Directamente repiten palabras, no usan pronombres, usan muy poco elipsis, reiteran palabras, expresiones y hasta frases enteras, en vez de elidirlas o usar sustitución, pronombres o algún elemento de correferencia.

Se observa un uso abundante de "este", "estos", "estas" (como demostrativos adjetivos, muy pocos están sustantivados), en lugar de elipsis.

4) Enunciación

Es conveniente recordar que en este trabajo sólo se evalúa la enunciación en sentido restringido, es decir en la búsqueda de algunos procedimientos lingüísticos con los cuales el locutor imprime su marca en el enunciado, se inscribe en el mensaje y se sitúa respecto de él.

Cabe agregar, además, que el discurso periodístico posee una dimensión evaluativa muy fuerte que está presente incluso en la tipología de la noticia, como la utilizada para esta consigna.

Los alumnos evaluados demostraron desconocer las modalizaciones propias del discurso periodístico que aparecieron en la consigna (forma impersonal del titular, valor evaluativo de la foto, etc.).

En cuanto a la forma de enunciar en sus producciones, algunas marcas de subjetividad utilizadas por los alumnos exhibieron la dificultad de los chicos para establecer la distancia imprescindible en la escritura, respecto del tema y del destinatario. Se podría decir que el sujeto del enunciado fue, en la mayoría de los casos, el sujeto de la enunciación, sin fisuras.

Citamos un ejemplo del que se podría partir para acercarnos a estos problemas: *"Para mí el hombre de la foto está con estos títeres para dar de comer a sus pichones porque no tienen sus padres"* (Sic).

Resulta también interesante analizar el modo en que los alumnos hicieron jugar

algunos términos "evaluadores", aspecto éste que resulta importante analizar, especialmente, en las aperturas y cierres de los textos producidos.

En principio, se observó el uso abusivo de "gracias a" en las aperturas, que indica una valoración "positiva" que se hace de la situación o una indicación de creatividad: "Así, en los EEUU Luis Jacome, biólogo, nos muestra que con la fantasía y la imaginación todo es posible gracias a..."

La reiteración de "gracias a", común a todas las jurisdicciones, puede ser comentada también en su valor de "conector casual".

En cuanto a los cierres o finales de texto, también se observó el uso abundante de modalizadores tendientes a destacar lo positivo de la acción del biólogo o de la salvación de los pichones: "Fue un gran acto, porque hay que tener un gran valor, como el biólogo Luis Jacome. Dios quiera que lo sigamos haciendo así salvaremos muchas vidas, como la de este pichón".

Por otra parte, es notorio el uso de subjetivemas ligados al valor de los padres, la vida, la conciencia de la maternidad, etc., que son compartidos, en general, por el conjunto de alumnos de 7° grado, aun en proposiciones algo absurdas respecto de la comprensión del caso, tales como "Se espera que esa pequeña ave tome conciencia y ya no se tengan que usar juguetes para la subsistencia de animales".

5) Adecuación a la situación comunicativa

Se consideró que los alumnos respondían adecuadamente a la situación comunicativa al elaborar un texto que conservara las características de la tipología solicitada (noticia gráfica).

Los textos escritos por los alumnos, sin embargo, remitieron a distintas tipologías textuales. Los géneros más utilizados fueron: texto periodístico, texto informativo no periodístico, resumen, texto escolar y texto narrativo.

Texto periodístico

La mayoría de los alumnos que escribieron este tipo de texto utilizaron expresiones y maneras de organizar la información que corresponden al periódico, como por ejemplo, expresiones como "enviados especiales", copete escrito por ellos separado del resto del texto, intentos de imitar el lenguaje de los medios. Es importante destacar la no diferenciación observada entre el lenguaje oral (de los medios) y el escrito.

En muchos casos los alumnos no lograron escribir una noticia periodística porque pareciera que desconocen la cuestión de que en periodismo generalmente no se informa sobre historias individuales (o lo individual se usa como ejem-

plar) sino sobre cuestiones de importancia para el conjunto de la sociedad. Este desconocimiento llevó a que muchos alumnos se limitaran a contar qué le pasó al cóndor, qué nombre le pusieron, etc., y no se centraran en el foco de la noticia, por ejemplo, en el modo original de alimentación de un animal en cautiverio.

Texto informativo

Un porcentaje muy alto de alumnos sólo pudo redactar en sus producciones textos informativos. Esto pudo deberse a que los paratextos de la noticia son informativos y en muchas producciones sólo aparece copiada esa información.

Texto escolar

Un porcentaje importante de alumnos escribieron, de manera casi exclusiva, lo que suponían que se esperaba de ellos. Este aspecto se puede relacionar con los "mandatos" o los enunciados imperativos que aparecen en muchas producciones sobre ecología, ser buenos muchachos, cuidar de nuestros hermanos los animales, etc., en las que se destaca un fin didáctico acompañado de enunciados apelativos: "Para mí...", "Hay que hacer", etcétera.

Resumen

En este caso los alumnos también escribieron con las técnicas que conocen o a partir de la única experiencia de escritura que han experimentado. Los ejemplos más reiterados son aquellos en los que el texto comienza con: "Se trata de que...", "Habla de...".

Esto se traduce en que no hay práctica de lengua en situación comunicativa real, sino más bien escritura para la maestra, no para el lector de diario, como se pedía en este caso.

Texto narrativo

Puede subdividirse un grupo de textos narrativos que respetan los paratextos y cuentan la historia de los pichones y otros relatos que no interpretan los paratextos, ni los toman en cuenta, como por ejemplo: "Ramón es un deportista de Boseso le gusta practicar todo el día le gusta salir con su amigo y pelea una semana por medio" (sic).

6) Algunos señalamientos sobre Normativa

En muchos casos la puntuación inadecuada afecta la coherencia seriamente. Muy pocos alumnos usan puntuación más compleja como dos puntos y comillas.

La ortografía generalmente es adecuada. Pero esto debería relativizarse debido a que la copia generalizada de los paratextos lleva a los alumnos a no poner pala-

bras u oraciones propias. De todas maneras no aparecen errores ortográficos en la copia de paratextos o cuando repiten la escritura de una palabra. En general, los alumnos no usan la acentuación. En aquellas pruebas en que había acentos se observaron errores al acentuar palabras terminadas en on por analogía con palabras agudas terminadas en on. Por ejemplo: ayudarón.

7) Algunos señalamientos sobre relaciones morfosintácticas

La relación textual que más aparece es la causal a partir de los conectores porque y pues. Como ya se dijo en el punto de enunciación el "gracias a" es utilizado como un conector causal que establece esta relación. Algunos alumnos intentan (muy pocas veces) establecer oposiciones, pero no quedan bien construidas gramaticalmente, aunque son, en general, lógicamente posibles.

4.

Segundo año 1995

Para la producción escrita de 1995 para 2º año la consigna propuesta para que los alumnos escribieran fue la siguiente:

rativo Nacional de Evaluación 1995 - Producción Escrita - Lengua - 2º año

Jurisdicción: _____ Sección: _____

Consigna:

A partir de la información que te proporcionan el titular y la foto siguientes redacta en aproximadamente 15 renglones un texto periodístico que se corresponda con esos datos.

36 - **POLICÍA** - CLARÍN - Miércoles 9 de agosto de 1995

VIAJÓ ESCONDIDO EN UN AVIÓN DE AEROLÍNEAS

Un polizón bajo sospecha

Lo hallaron en Aeroparque, en un canasto • Dijo que había hecho el viaje por una apuesta
• Investigan si iba a robar una remesa de dinero • Tenía una tenaza para cortar metales



Observaciones sobre cada competencia

1) Coherencia

Los problemas respecto del establecimiento de coherencia parecieron responder, fundamentalmente, a la falta de un plan previo por parte de los alumnos, pues la mayoría construye el texto a medida que se les va ocurriendo y luego no vuelven sobre el mismo. Cabe señalar que, también para el caso de segundo año, los alumnos no reconocieron la especificidad de la escritura y tendieron a escribir tal como hablan.

Sobre la base de estas producciones se puede advertir que en los alumnos no hay una imagen clara de la macroestructura textual, la cual se obtiene al haber comprendido el contenido primordial del texto, ni un manejo de las reglas (tales como la selección de datos relevantes, la sustitución de detalles o la generalización de ideas de un texto) que permitan interpretar o producir núcleos globales y organizados de significación.

Cabe recordar que, por el tipo de consigna, se ponen en juego tanto reglas de comprensión como de producción, dado que se requiere la comprensión de los paratextos para llegar a un proceso de reconstrucción y elaboración.

Es conveniente reiterar que si bien la coherencia es inseparable de los fenómenos de cohesión, no siempre es a través del uso explícito de la ya clásica lista de conectores que los alumnos consiguen poner de manifiesto la coherencia de sus producciones y la riqueza de ciertas relaciones textuales.

Algunos aspectos que afectaron la coherencia de los textos producidos fueron:

- a.** Desjerarquización de hechos o ideas. Desorganización. Reiteración.
- b.** Problemas de puntuación.
- c.** Contradicción y/o incomprensión de los datos de paratextos.
- d.** Relaciones textuales incorrectas, forzadas o inexistentes.
- e.** Cambio abrupto de narrador, tipo textual y tiempo del discurso.
- f.** Enorme confusión por problemas sintácticos.
- g.** Imposibilidad de trabajar una progresión temática, de incorporar la información conocida y progresar hacia información nueva.

Por otra parte, es muy frecuente que los alumnos continúen los paratextos como si se tratara de un único texto, hecho que también ocurrió en algunas producciones de séptimo grado.

Respecto de la secuencia, cabe señalar que ocurre lo mismo que en séptimo grado: los alumnos se manejan mejor cuando producen textos narrativos, incluso, dentro de las limitaciones expuestas, pues parecen tener una idea más clara de lo que significa hacer un plan de trabajo. En cuanto a la relectura, volvemos a constatar que su práctica no es realizada.

Como ejemplos muy concretos y simples se pueden mencionar los casos de repetición de palabras y letras elididas que no se reponen.

Es notorio que también para segundo año se observa que la mayoría de los alumnos establece un pacto ficcional de escritura cuya manifestación más clara es la anulación de toda situación comunicativa real. Así como para séptimo grado se observó que el alumno se refería a “el cóndor” como si el profesor ya supiera de qué estaba hablando, en segundo año, los alumnos hablan de “la remesa” y “el polizón”, como si fueran “propios” de su prueba y de su escuela. Muchos alumnos perciben que el profesor no está exigiendo o creyendo en la posibilidad de que produzcan una prosa para un lector real y, por ende, dan por sentado que el profesor –partícipe del pacto en el que se finge escribir– puede comprender perfectamente si él se refiere a “nuestro amigo polizón”, tal como aparece en algunas producciones.

Por otra parte, a diferencia de lo que ocurrió en séptimo grado, donde algunas producciones evidenciaron falta de relación entre texto y paratexto, en segundo año, la relación existe, aun cuando la lectura del paratexto sea limitada.

Es interesante señalar que el total de los alumnos quedó impresionado y adherido al dibujo humorístico que forma parte del paratexto.

Esto se pone de manifiesto en la significación particular que le otorgan al hecho de que el polizón sale de la caja disfrazado. Muchos alumnos lo expresan en términos de “perro”, “rata”, “gato”, etcétera.

Este impacto de lo visual hubiera resultado productivo si se hubiera tomado el dibujo como una ilustración humorística que ampliaba, aclaraba o sintetizaba la noticia, es decir, si hubieran podido dotarlo de alguna significación e integrarlo a la producción del texto informativo. Los alumnos no pudieron otorgarle de ninguna manera ese estatuto y, lo que es más serio, en muchos casos le adjudicaron carácter de verdad, más relevante aún que la palabra escrita. Algunos alumnos llegan, incluso, a construir un texto que gira alrededor del hombre disfrazado.

Cabe agregar que no sólo hay producciones en las que se describe la imagen sino en las que se la interpreta. Por ejemplo: “llevaba una máscara para respirar durante el viaje”.

Otro aspecto significativo, que interesa señalar, está ligado al descuido puesto de manifiesto en la fecha en que ocurrió el hecho y la fecha en que se publicó la noticia. Por ejemplo, es muy común que sitúen el hecho el día 9 de agosto de

1995, cuando en realidad ese es el día en que se publica la noticia. Esta confusión no sería la más grave. Resultan más preocupantes los casos (bastante frecuentes) en que se consigna cualquier fecha. Este hecho no sólo indica ese descuido propio de la escritura de ficción que el alumno está llevando a cabo (ficción que hace que no le dé mayor importancia a la “realidad” de la noticia que construye), sino que habla, además, de la falta de práctica en la lectura de diarios.

2) Vocabulario

Si bien estas producciones no muestran cuestiones problemáticas en lo que respecta al vocabulario –exceptuando su pobreza– deseamos señalar algunos detalles:

- Se observó confusión del término polizón. Muchos alumnos lo toman como un término despectivo para hablar de “policía”. Valga como ejemplo: “El pasado martes un agente federal...”.
- En otros casos no entienden el significado y tratan de elaborar el texto aun contando con un desconocimiento tan básico, con la consecuencia de que no escriben sobre el contenido principal sino sobre los detalles (el aeropuerto, los aviones, etc.). Esto resulta altamente significativo, porque muestra las estrategias de simulación de escritura de que son capaces los alumnos, sin tener idea de lo que están expresando.

Para finalizar se citan algunas confusiones así como frases que resultan incomprensibles debido al desconocimiento de niveles de uso o de significación léxica:

“lo chaparon ” (por lo agarraron)

“remera de dinero ” (por remesa)

“herrajero ” (por cerrajero)

“Finalmente lo bajaron de sospecha ” (ejemplo de frase incomprensible, construida con elementos del campo semántico de los paratextos).

3) Cohesión

Se observó un uso poco significativo de conectores que aportaran vinculaciones interesantes entre las partes o informaciones del texto. En muchas producciones se observa el uso de “ya que”, como marca del acceso al código escrito.

Es frecuente la utilización de elipsis u omisión de sujeto, como por ejemplo “Tenía una tenaza para cortar metales...”, “Dijo que había hecho el viaje por una apuesta...”, etcétera.

Es importante tener en cuenta estas elisiones como otro signo de la poca familiaridad de los alumnos con la escritura, en cualquiera de sus géneros o tipologías. También se podría leer este hecho como ligado a esa escritura “socializada” (“todos sabemos a quien me refiero”). Ambas interpretaciones, en verdad, no sólo no se excluyen, sino que se vinculan íntimamente.

En cuanto a algunos pronombres, también se observa el uso innecesario y aun el abuso. Concretamente, suelen sobrar pronombres como “éste” o “él” que deberían omitirse, en ejemplos como: “Cuando llegó el momento del aterrizaje ”él” se estaba escondiendo...”. De la misma manera resulta abusivo el uso de “el mismo”, otra vez como modo de avanzar en el escrito.

En términos generales se puede afirmar que muchos alumnos temen elidir, pues creen que se resta significación o se “pierde el hilo”, y cuando utilizan elipsis se equivocan y suelen cometer ambigüedades semánticas.

4) Enunciación

En sentido estricto, las marcas de enunciación aparecen con poquísima frecuencia, hecho que resultaría congruente con la dificultad que mostraron los alumnos para resolver los ejercicios de enunciación de la Prueba. Conjeturamos que este tema no se enseña en la escuela y conjeturamos que sólo a partir de una mayor frecuentación de la literatura (5to año) los alumnos comenzarían a observar aspectos o marcas ligadas a la subjetividad del autor. Cabe aclarar que, cuando los alumnos se apartan del género noticia y proponen narraciones, las marcas de enunciación son más usadas.

Es posible conjeturar que en tanto la consigna de trabajo plantea un “enigma” a resolver, el uso de términos evaluadores es frecuente y se hace necesariamente explícito. Valgan como ejemplos:

“nuestro amigo polizón nunca más volvió”

“la verdad es esta, el hombre, Juan Estevez no quería pagar”

“Ahora, yo me pregunto, Usted que piensa hacer...”

“y ustedes que piensan con todo esto...”

“usted se preguntará...”

No parece probable que estas apelaciones al lector, sean verdaderas apelaciones a alguien que lee. Es posible que el alumno realice la pregunta que él mismo se hace y lo único que la pregunta indica es esa suerte de escritura “para sí”, propia de la prosa de escritor que no va dirigida más que al que escribe. Es casi ocioso aclarar que para el alumno es muy difícil hacer de estas apelaciones un juego literario o de escritura.

5) Adecuación a la situación comunicativa

Como se observó en el Informe de séptimo grado, si bien algunas escuelas propician la lectura del diario en el aula, es evidente, en estos trabajos, que esa lectura no forma parte de una situación de enseñanza más amplia que permita ligar los recursos del periodismo escrito con el uso de esos recursos en la producción. Es por eso que, al igual que en séptimo grado, encontramos gran diversidad de tipos textuales (cuentos, resúmenes, breves argumentaciones, etc.) con los que el alumno intenta resolver su desconocimiento del tipo textual solicitado.

Como aspecto significativo, es interesante destacar la confusión de registro entre las noticias provenientes de los medios masivos de carácter oral con la noticia periodística escrita. Citamos otros ejemplos igualmente significativos:

*“Informó Mel Gibson de la cadena HBO”
“Noticia de último momento, lo hallaron...”*

En cuanto a lo que se ha llamado textos resúmenes (propios del discurso escolar), se podrían mostrar algunas de sus características, señalando cómo comienzan. Por ejemplo “Se trata de...”, “para mi el polizón no hizo...”, etc.

6) Algunos señalamientos sobre Normativa

Dentro de los aspectos correspondientes a Normativa la puntuación resultó uno de los más problemáticos. Dado que la puntuación se conecta con otros rasgos de la producción que trascienden el conocimiento de una norma o regla y su aplicación (la coherencia textual, fundamentalmente), puede decirse que la pobreza de puntuación debe ser vinculada con la hipótesis de que los alumnos suelen escribir con una prosa de escritor. La puntuación “acompaña” esa suerte de diálogo del alumno consigo mismo, arrastrando marcas fuertes de oralidad. Es bastante frecuente hallar textos “de corrido”, sin ningún tipo de pausas.

En cuanto a la ortografía es necesario aclarar que los alumnos usan un vocabulario muy restringido y no usan palabras que impliquen algún “riesgo” en su escritura. Sin embargo, aun en el marco de ese uso “básico” de palabras se registran errores.

En el uso de acentuación se puede indicar que las principales dificultades se registran cuando se trata de reglas especiales, por ejemplo la acentuación de fue, fui, vio, dí y otros monosílabos. Sin embargo, lo usual de estas producciones no es la acentuación incorrecta sino la falta de acentuación.

7) **Algunos señalamientos sobre relaciones morfosintácticas**

Este ejercicio no presenta mayores problemas. Cabe destacar, sin embargo, un error recurrente cuando se trata de buscar la concordancia con la palabra “policía”. Es frecuente encontrar casos del tipo de “La policía pensaron que...”. De acuerdo con el nivel, se observa un uso variado de los tiempos del relato pasado-presente-futuro y de los Pretéritos de Indicativo (pretérito pluscuamperfecto, pretérito imperfecto, pretérito perfecto), como así también de la voz pasiva.

Es poco frecuente la aparición del modo subjuntivo y del tiempo condicional. Hay pocas oraciones con proposiciones subordinadas condicionales que hubieran podido colocar al alumno en conflicto respecto de la correlación verbal. Tampoco se registran casos donde el discurso referido requiere del subjuntivo para resolverse.

Consideramos que el uso preposicional es adecuado, excepción hecha de algunos casos puntuales de queísmo y dequeísmo.

5.

Quinto año 1995

Para la producción escrita de 1995 para 5º año la consigna propuesta para que los alumnos escribieran fue la siguiente:

Jurisdicción: _____ Sección: [] [] [] [] []

Consigna:


A partir de la información que te proporcionan el titular y la foto siguientes redacta en aproximadamente 20 renglones un texto periodístico que se corresponda con esos datos.

2 - ARQUITECTURA, INGENIERIA, PLANEAMIENTO Y DISEÑO - CLARÍN - lunes 4 de setiembre de 1995

UN ARGENTINO CONSTRUYE EN FRANCIA EL PRIMER MUSEO DE LA MAGIA

Como cajas de sorpresa

En Blois, cerca de la región de los castillos del Loire, el arquitecto José Aranguren dirige la construcción de un museo de la magia dedicado al mago francés Robert Houdini.



En este enorme castillo se instalarán diversas salas de magia correspondientes a distintas épocas.

vo Nacional de Evaluación 1995 - Producción Escrita - Lengua - 5º año

Observaciones sobre cada competencia

1) Coherencia

Se observó en una gran cantidad de pruebas una recuperación muy desorganizada de la información brindada por los paratextos.

En este aspecto radica la gravedad de los problemas de coherencia, que ya se anticiparon en los informes anteriores y que aquí se corroboran: los alumnos no piensan planificadamente antes de escribir, ni pueden anticipar una conexión de asociaciones en un plan previo a la escritura. El resultado es obvio: la escritura refleja desorden y desjerarquización, pues aun cuando los alumnos tengan algunas ideas e intenten explorarlas, lo hacen a la manera de la prosa de escritor, sin una estructura que las organice.

Por otra parte, es preocupante observar que los alumnos no consiguen sacar partido de sus propias ideas ni detenerse en ellas. En este sentido, la transición o pasaje de una idea a otra, muestra también que suelen limitarse a “comunicar” esas ideas a un lector, sin poder confiar en que, una vez planteadas dichas ideas, está en sus manos profundizarlas, y enunciarlas desde algún propósito o intención que permita pensar que intentan construir un lector para su texto.

Leyendo las producciones de los alumnos de 5to año se puede observar que la relectura no es una práctica habitual de los alumnos, en el sentido de constituir el fin de un proceso que comienza con el plan de trabajo previo a la escritura. Los pocos textos que muestran que los alumnos "vuelven atrás", evidencian que lo hacen al sólo efecto de "corregirse" ortográficamente o sintácticamente. La relectura no es sinónimo de corrección puntual (agregar una preposición, corregir una concordancia, añadir un adjetivo, etc.), sino que constituye una actividad que puede llegar a poner en cuestión la estructura misma de un escrito, debe entenderse como un fenómeno que permita cuestionar un texto en forma global o "corregirlo" si fuera necesario, pero entendiendo esa corrección como reescritura y/o, como una forma de la lectura.

En cuanto a la relación texto-paratexto se observa que de la misma manera que en séptimo grado y en segundo año, el alumno "copia" los paratextos.

Esta copia es, además, muchas veces una copia desordenada y desjerarquizada, ya que se pudo observar gran confusión en la lectura de los distintos elementos del paratexto, poca observación y análisis de los mismos e incluso en algunos casos, copias que tergiversan y contradicen los datos aportados por los paratextos.

Respecto de la información previa manejada por los alumnos, muchos de ellos pusieron en juego su conocimiento acerca de quién fue Houdini. Los ejemplos son numerosos. Baste citar como demostrativos estos enunciados:

"Houdini tuvo por objetivo demostrar que la magia es una ciencia y no una simple demostración de trucos"

"...y que todos sabemos murió en uno de sus actos, ahogado en una caja cubierta de agua y todo encadenado."

"...famoso escapista" (Muchos alumnos demuestran su conocimiento de Houdini refiriéndose a él como "escapista").

Algunos alumnos parecen confundir a Houdini con David Cooperfield, que aparece citado en un porcentaje importante de textos.

2) Vocabulario

Muchos de los alumnos evaluados recurren al paratexto que indica la sección del diario (Arquitectura, ingeniería, planeamiento y diseño) tomando las palabras "sueltas", como si en sí mismas constituyeran ideas que, al ser "mezcladas" y "distribuidas" consiguieran armar un mundo ligado a lo que dichas palabras nombran.

Este aspecto es otro indicador claro de la extrema pobreza de conceptos, experiencias y, o imaginarios previos, puestos en juego en esta producción, ya que los alumnos suelen tomar a las palabras del paratexto (aunque no los conceptos ni las ideas asociadas) como una especie de tabla de salvación que les permite simular que el texto "trata de eso que se pide". Es decir, usan un campo semántico y, sin profundizar los alcances y las diferencias de los términos en juego, los "diseminan" a lo largo del texto, apoyándose en ellos.

Un caso extremo de esta utilización del léxico que presentan los paratextos, lo constituye el caso en que se mencionan aspectos que muestra la fotografía, en un nivel puramente descriptivo sin poder tomar de allí, ideas o datos que sirvan como punto de partida para ser profundizados en la escritura.

Se comprueba además que, en la gran mayoría de los casos, los alumnos no logran dotar de sentido el titular propuesto. Es evidente, atendiendo al tema que se debía tratar, que el título podría haber sido explorado, indagado e incorporado al texto de muy diversas maneras. Lamentablemente, los alumnos no le otorgan ninguna función (descriptiva, explicativa o metafórica) y por lo tanto no lo utilizaron en la redacción del texto.

A continuación se transcribe uno de los pocos casos en que se aprovechó el titular y se lo incorporó a la construcción del texto:

"la obra estará casi lista para fines de 1995 y cuando las puertas se abran como cajas de sorpresas, Argentina y Francia levantarán los brazos con orgullo".

Sintetizando, se observó una lectura pobre de los paratextos, agravada por el hecho de que, en verdad, no fueron leídos como paratextos, sino como un repertorio de palabras aisladas que fueron tomadas para llenar la página.

En conclusión: no parece que exista familiaridad con la lectura y análisis de paratextos de un diario. Puede inferirse también que esto no ocurre porque se trata de un texto periodístico, sino que la misma dificultad aparecería si se presentaran paratextos correspondientes a otros tipos de textos.

3) Cohesión

Estos textos presentan un uso de conectores más variado y específico que el observado en séptimo grado y en segundo año. Aparecen conectores discursivos, además de simples coordinantes que funcionen como nexos sintácticos.

Por ejemplo: "Por otra parte...", "En resumen..." y otros conectores del mismo valor. De todos modos, es un uso esperable para este nivel y, en términos de la mayoría de los textos, podemos decir que el uso de conectores sigue siendo pobre.

En líneas generales se observa una mayor relación del alumno con el código escrito, puesta de manifiesto en algunas marcas tales como "ya que" (poco frecuente en la oralidad) y otras marcas de usos más ligados a los códigos escritos que orales: uso del futuro Imperfecto ("se inaugurará", "funcionará", etc.), uso de pronombres relativos compuestos del tipo de "el cual", muy poco frecuentes en los otros niveles evaluados.

Los alumnos usan pocas elipsis significativas, salvo algún caso aislado. Lejos de eso, buscan reponer en forma constante los elementos de correferencia, de una oración a la otra para no perder el hilo o la secuencia del texto. Un ejemplo clarísimo lo constituye el uso reiterado de "este" en una gran cantidad de textos.

4) Enunciación

De las consignas de trabajo que se propusieron en 1995 ésta fue la que provocó, sin lugar a dudas, el uso de mayor cantidad y diversidad de marcas de enunciación.

Uno de los datos de los paratextos que suscitó gran cantidad de expresiones evaluadoras, modalizadoras y hasta el uso del "nos" inclusivo fue, obviamente, el que señalaba que el arquitecto que construiría el Museo de la Magia era un arquitecto argentino.

Esta información motivó que los alumnos pusieran en juego sus sentimientos, actitudes, experiencias y valores en la escritura de estos textos, por lo general desde una valorización positiva sobre el hecho de que un argentino tuviese éxito en el exterior. En general, puede indicarse que muchos alumnos pusieron de manifiesto un nacionalismo que, como "estructura de sentimiento" parece más ligada al discurso de adhesión que inspira el deporte que a la obra de un profesional argentino radicado en París.

Por otra parte, la posición en la que se ubicaron los alumnos para relatar este suceso aparece "empequeñecida", pues enuncian los hechos desde un lugar que convierte a París en una suerte de escenario abstracto y vagamente superior.

Como ejemplo del uso del tipo de discurso patriótico que comentamos, basta con citar estos fragmentos que se reiteran en muy diversas modalizaciones: "Los argentinos siguen dando que hablar...", "Hoy en día nada nos puede extrañar ya que los argentinos hemos demostrado que estamos capacitados para cualquier tipo de tarea con respecto a personas de otros países del primer mundo..."

Por otra parte, los alumnos no escatimaron elogios y valoraciones para el "gran" Houdini y el "maravilloso mundo de la magia". Aunque bastaría tomar cualquiera de los textos producidos, valga como ejemplar este fragmento: *"En homenaje a Robert Houdini que es como homenajear a la mismísima magia personificada..."*

Es posible conjeturar que estos recursos grandilocuentes (con muchos rasgos de exageración, y a veces hasta infantiles) están más ligados a la necesidad de "ampliar" de alguna manera el texto y llenar la página, que a la adhesión fanática e incondicional que los alumnos manifiestan por el mago. Por supuesto que el "maravilloso mundo de la magia" resultó un terreno apto para que esto ocurriera.

Es interesante destacar que, a diferencia de lo que ocurrió en séptimo grado y en segundo año, (donde se verificaba un mayor alejamiento del tipo textual requerido cuando se incorporaban marcas de enunciación), las huellas de la posición desde la cual los alumnos de quinto año enuncian se mantienen en el tipo textual propio de la noticia. (No importa aquí la valoración que se haga del grado de familiaridad del alumno con la noticia como género periodístico, aspecto que se tratará a continuación).

5) Adecuación a la consigna

Si bien hubo adecuación a la consigna de trabajo y los alumnos produjeron una noticia, se pudieron observar muchos casos en que la noticia se parecía más a un mensaje publicitario que a una noticia para un diario. Se destaca esta actitud propagandística expresada en formas tales como:

"Las bondades del lugar podrán ser apreciadas..."

"El costo de la entrada será de 50 pesos e incluye una merienda a elección"

"Si usted quiere ver estas salas..."

En cuanto a la relación que estos textos guardan con el discurso de los medios masivos (diarios, televisión), se encontraron algunas referencias explícitas. Casi siempre que se menciona una agencia de noticias, se refieren a TELAM. Hay menciones a CVN y escasísimas referencias a diarios locales.

6) Algunos señalamientos sobre Normativa

Puntuación

Ya se comentó que los alumnos evaluados en séptimo grado y en segundo año no ven en la puntuación una posibilidad sintáctica de establecer distintos tipos de conexiones y/o efectos de sentido que se logran con el uso de una determinada puntuación, más allá del conocimiento de las reglas normativas. Los alumnos de 5to año mostraron los mismos problemas.

En términos generales, puede afirmarse que, en este nivel, la puntuación no es valorada ni aun en textos más o menos aceptables en su coherencia.

En esta muestra la ortografía fue de un nivel aceptable, pese a que se siguen observando muchos casos de errores ortográficos en palabras con las que el alumno de 5to año debería estar completamente familiarizado, atendiendo al uso corriente de las mismas.

Estos textos muestran una preocupación algo mayor por la acentuación, respecto de los analizados en 7mo grado y en 2do año.

Se siguen observando mayores dificultades con las reglas especiales de tildación (pronombres demostrativos, monosílabos) que con las reglas generales para palabras agudas, graves y esdrújulas.

7) Algunos señalamientos sobre relaciones morfosintácticas

Si bien no se encontraron problemas significativos de concordancia, puede comentarse que un grupo de alumnos no puede establecer la concordancia entre el verbo y el sujeto en el uso de las pasivas con "se".

La correlación y el juego entre tiempos y modos verbales, en términos generales, es adecuada pero básica.

Con bastante frecuencia, se observó el uso de subordinación con pronombres relativos. Los alumnos no usan oraciones simples o compuestas por coordinadas, sino oraciones complejas que involucran un nivel de subordinación que les posibilita dar dos informaciones en una sola oración.

En general, señalamos un manejo correcto de los pronombres personales, posesivos y demostrativos.

En síntesis, el análisis y evaluación que se realizó sobre la producción escrita de los alumnos en 1995 arrojó resultados preocupantes.

Los problemas más comunes que presentaron los alumnos de este nivel en la realización de una producción escrita fueron los siguientes:

- se pudo detectar, en forma mayoritaria, una escritura "espontánea" (que denotaba falta de planificación), en la que los chicos escribían "al correr de la pluma", con las consecuencias de falta de jerarquización de ideas, cohesión pobre –y a veces hasta dispartada– y ausencia de un objetivo

de comunicación (ya que los alumnos no tenían en claro qué querían escribir),

- se observó un apego excesivo a la información brindada en la consigna, que llevó a considerar que los alumnos carecían de información o contenidos previos (no sólo sobre el **tema** sino también sobre el **género periodístico** requerido) para escribir la nota pedida,
- se hizo manifiesto que los alumnos desconocían el trabajo que implica, en todo acto de escritura, la construcción del lector (los alumnos no pudieron ponerse en el lugar del escritor, ni adecuar su texto al lector proyectado).

En general, tampoco hay relectura correctiva. También influye en este punto la corrección que realiza el docente, que también suele corregir todo de una vez, con lo cual no se trabaja ni se muestra que existen distintos niveles de lectura, así como existen distintos niveles de escritura.

Estas carencias llevaron a la necesidad de plantear, para el trabajo de escritura de 1996, una actividad que permitiera seguir indagando en lo que se consideró la falencia central de los alumnos en sus actos de escritura: la **falta de conocimiento y práctica de la tarea de pre-escritura**, que implica en primer lugar, una toma de decisión por parte de la persona que escribe –que debe decidir qué escribir a partir de la relación entre el objetivo del futuro texto y los conocimientos que domina sobre el tema– y, en segundo lugar, un trabajo de organización de esos conocimientos, que lo llevarán a particularizar el tema, a destacar lo que considera como información más relevante para sus propios objetivos, a realizar una ordenación de ideas, y a adecuar los contenidos, los elementos formales de la lengua, el estilo, etc., teniendo en cuenta al lector para el que está destinado ese texto.

6.

Sexto y séptimo grado 1996

Para la producción escrita de 1996 para 6° y 7° grado la consigna propuesta para que los alumnos escribieran fue la siguiente:

En la escuela se va a realizar una feria del plato y tu curso es el responsable de su organización. Te han encomendado que escribas dos invitaciones: una, para todos los compañeros de la escuela y otra, para las autoridades de la escuela.

Para elaborar estas invitaciones debes tener en cuenta:

- a) A quién va dirigida la invitación.
- b) Para qué se hace la feria.
- c) Quién organiza la feria.
- d) Cuándo y dónde se va a realizar la feria.

Observaciones sobre cada competencia

1) Adecuación a la situación comunicativa

La consigna de realizar dos invitaciones se fundamentó en la necesidad de evaluar si los alumnos de este nivel podían modificar las características del texto que escribían teniendo presente al destinatario al que se dirigían.

El análisis de los resultados indicó que los alumnos no parecen tener experiencia en pensar las características o delimitar al destinatario para el que escriben. Menos de un tercio de los alumnos logró modificar las características de sus invitaciones de acuerdo con el lector al que van dirigidas. La mayoría redactó en forma idéntica los dos textos.

El escaso porcentaje de alumnos que tiene en cuenta el cambio de destinatario escribe encabezamientos y cierres de texto diferentes para cada invitación. También modifican las personas verbales y el vocabulario.

En cuanto al seguimiento de la consigna de trabajo, tan solo un 5% entregó la hoja en blanco. El 95% restante escribió las invitaciones utilizando el formato de las cartas que incluyen encabezamientos, saludos y datos informativos acerca de la feria que se organiza.

No pudo observarse diferencias relevantes en la adecuación comunicativa, la construcción del lector o la coherencia textual entre sexto y séptimo grado.

2) Coherencia, cohesión y vocabulario

No se presentaron dificultades en estos aspectos pero debe tenerse en cuenta lo cotidiano del tema pedido, que hace correcta la inexistencia de jerarquización de contenidos, la elección de vocabulario sencillo y coloquial o la ausencia de elementos de sustitución, conectores o correferentes.

Tampoco en estos puntos se encontró diferencias entre sexto y séptimo grado.

3) Normativa y relaciones morfosintácticas

Se encontraron en estos aspectos los mismos problemas observados en las producciones escritas de 1994 y 1995 de séptimo grado. Solamente se observó una mejoría en el uso de signos de puntuación en séptimo grado comparado con las producciones de sexto grado.

En síntesis puede señalarse que esta actividad fue novedosa para los alumnos y que la falta de práctica y reflexión acerca del receptor para el que se escribe los llevó a no poder formular satisfactoriamente los recursos necesarios para cambiar de destinatario manteniendo la misma información.

7.

Segundo año 1996

El trabajo de producción escrita de 2º año para 1996 fue el siguiente:

El objetivo de este ejercicio es la elaboración de los borradores de una nota para ser publicada en la Revista del Centro de Estudiantes.

1. Elige un tema sobre el que te gustaría escribir y enúncialo.
2. Indica en qué Sección de la Revista ubicarías tu nota (información general, deportes, espectáculos, sociales, cultura, etc.).
3. Explica, en forma breve, por qué crees que este tema puede interesar a los lectores de la Revista.
4. Escribe cuatro o cinco ideas básicas que tendrías en cuenta para desarrollar el tema elegido.

Se ha pretendido con esta actividad indagar:

- el grado de familiaridad que los alumnos tenían con la tarea que debían realizar (si acostumbraban planificar o elaborar borradores de sus escritos),
- por qué motivos elegían escribir sobre un tema en particular (conocimientos específicos sobre el mismo, grado de interés, relevancia o interés para el lector, etc.),
- si, colocados en una instancia previa a la escritura, podían pensar en el lector al que estaba destinado el texto; y por último,
- si los alumnos podían organizar un ordenamiento de ideas básicas a partir del tema elegido.

Observaciones sobre cada competencia

1) Adecuación a la situación comunicativa e interpretación de la consigna

La mayoría de los alumnos entendió la consigna como la respuesta puntual a cada ejercicio, mediante la escritura de palabras u oraciones aisladas referidas a un mismo tema. En este sentido, ningún alumno redactó una noticia o un artículo. De todos modos, esto no supone que tuvieran conocimientos acerca de cómo se realiza un trabajo de planificación de escritura, ya que el formato de la hoja, diseñado para que el alumno anotara la respuesta de cada uno de los puntos de la consigna, en el espacio reservado para ello, conspiró en contra de la escritura corrida de un texto.

Por otra parte, no todos parecen entender que los distintos elementos pedidos tienen que resultar útiles para escribir un artículo con posterioridad. En una gran cantidad de producciones, el tema y las ideas básicas resultan inadecuadas para la elaboración de una noticia periodística, no aparece en ningún caso anticipado el lector y es considerado irrelevante por los alumnos el grado de interés que pueda suscitar el tema elegido.

El término **tema** fue entendido por casi todos los alumnos en el sentido de asunto o temática general. De este modo la mayoría de los temas fueron enunciados con palabras aisladas u oraciones unimembres: "la economía", "el fútbol", "alcoholismo", etc. y no con construcciones u oraciones que indicaran que de esa temática general se había seleccionado un tema o tópico en particular, que destacaba un hecho, una situación, un aspecto, un punto de vista o una valoración determinados.

Respecto de la **sección**, la mayoría de los alumnos eligió alguna de las dadas en la consigna, a modo de ejemplo. De entre los alumnos que no copiaron las secciones de la consigna, un grupo importante demostró que ignoraba qué significa la sección de una publicación. Algunos la confundieron con el nombre de las publicaciones y otros indicaron en qué lugar o página querrían que fuera la nota, o el tamaño que ésta debería tener.

En cuanto al **nivel de interés** que la nota podría llegar a tener para el **lector**, los alumnos no pudieron relacionar ambos términos (interés y lector). La mayoría de ellos justifica sólo el interés que conlleva el tema elegido por su importancia, actualidad o novedad, sin pensar el interés desde el lector. Otros alumnos recorran un tipo de lector (por lo general sin tener en cuenta el tipo de publicación) pero no explican que interés tendría para ese lector la nota.

A propósito de la construcción del lector, los alumnos no eligen el tema condicionados por la publicación propuesta, ni a partir de la decisión de dirigirse a un tipo de lector en particular, y tampoco motivados por un rasgo específico del tema (que llevaría también, aunque de manera más intuitiva a segmentar un tipo

de lector potencial).

Se pudo observar además, en aquellas producciones en las que la palabra lector aparecía mencionada, que no hay para los alumnos una idea -aunque sea mínima, inocente o demasiado tradicional- acerca del lector como un otro al que se debe dirigir. El problema rebasa el hecho de que los alumnos no adecuen su vocabulario al lector o que no puedan prefigurarse un lector que comparta sus mismos intereses. Tampoco comprenden que deben reponer datos informativos (contextualizar lo que dicen) para que el lector comprenda.

Por otro lado, en aquellos trabajos en los que se perfila una aproximación a la idea de lector se observan dos nociones: la primera es que el lector es todos, el público en general, la gente, el país, (lo que quiere decir que el lector es cualquiera, que cualquier texto es válido para todos, que no hay problemas de comunicación en lo que se dice).

La segunda noción es que no hay mediación entre la lectura y la acción; se espera de todos los lectores que inmediatamente después de leer la nota, obren en consecuencia. Esta creencia en el poder de la palabra y en su comprensión puede llevarnos a una hipótesis acerca de la ausencia del lector en estas planificaciones: "no importa quien lee, lo importante es el tema". Si el tema es de gran relevancia, es innecesario explicar, remarcar, adecuar ese tema para los diferentes lectores posibles.

1) Coherencia

Por lo general los alumnos no logran centrar temas específicos sobre los cuales escribir. El nivel de generalidad y ambigüedad en este punto es atribuible a diferentes causas:

Es posible que todavía en las clases de lengua y literatura los chicos acostumbren a identificar los temas de los textos que leen a partir de grandes temáticas: el amor, la soledad, etc. Incluso la forma que aparece en la enunciación de los temas coincide con la definición más canónica de lo que es un tema.

También es atribuible esta generalidad en los temas a una indecisión de los alumnos respecto de lo que desean escribir. Si tomamos esta hipótesis, debemos relacionar el problema temático con la dificultad que el alumno tuvo para poder relacionar el interés del lector, el género a desarrollar y el tema. La imposibilidad de conjugar las tres dimensiones pudo haber llevado a los alumnos a un planteo generalizador y ambiguo.

Finalmente puede aducirse una tercera hipótesis, relacionada a la falta de conocimientos específicos para desarrollar el tema desde una dimensión particular y/o compleja. En este sentido, los temas que los alumnos eligen parecen pertenecer a su esfera de intereses, no porque sepan mucho sobre ellos, sino por todo lo contrario: carecen de información sobre dichos temas y desean obtenerla. Esta

conjetura parece abonarse por el hecho de que varios alumnos, en el rubro de ideas básicas, realizan una enumeración de tareas tendientes a averiguar datos básicos sobre el tema.

De los pocos alumnos que puntualizan, complejizan, ejemplifican, contextualizan, acentúan valorativamente, amplían o restringen el tema, la mayoría lo realiza sólo en torno a dos temáticas: el deporte (en primer lugar deportes no demasiado masivos y luego fútbol) y problemáticas puntuales que se viven en el establecimiento educativo al que pertenecen.

Respecto de la elección de temas, la gran mayoría aparecen frecuentemente en los medios masivos; algunos de ellos han sido incorporados por el discurso escolar desde disciplinas específicas, o como temas generales que circulan en distintos espacios de la escuela (campañas, ferias de ciencias, actos escolares, etc.), y otros parecen pertenecer al universo de intereses particulares de los adolescentes.

El conocimiento enciclopédico que parece desprenderse de los temas elegidos por los alumnos es bastante superficial, carente de datos específicos y poco relacionado con temáticas que se desprenden del mismo. Tampoco aparecen enunciados desde alguna concepción general clara. En ese sentido, la información que brindan los alumnos en sus trabajos podría homologarse a una información de *titular y copete*, muy general e inespecífica.

En lo que respecta a la relación entre temas e ideas básicas, la mayoría es consecuente con la generalidad del tema planteado y realiza una secuencia de ideas que –en el mejor de los casos– va desde lo más general a algún tipo de particularización (“¿Qué es la droga? ¿Quiénes se drogan? ¿Cómo se cura? Testimonios de ex-drogadictos”).

Por otra parte, también es frecuente la yuxtaposición de ideas asociadas con el tema, en forma desordenada y sin jerarquización.

Pocos alumnos encuentran un orden lógico para escribir las ideas, y aún es menor el número que incorpora elementos que permiten comprobar que el orden de esas ideas fue pensado o planificado.

En cambio, sí es común encontrar dentro de las ideas básicas la aparición de temas complementarios o bien cierta direccionalidad que sesga el tema enunciado anteriormente. De este modo, se manifiestan ciertas particularizaciones que permiten desentrañar un objetivo o finalidad en el trabajo.

No se han detectado, en la expresión de las ideas básicas, relaciones complejas que preanuncien la concatenación de dichas ideas en el futuro texto, tales como relaciones de causalidad, general-particular, analogías, cronologización histórica del tema, etcétera.

La única relación que aparece en varios trabajos con una función estructurante para la nota o en calidad de elemento de conexión de ideas es la de **ejemplifica-**

ción. Son varios los alumnos que incorporan en el apartado de ideas básicas la inclusión de testimonios o entrevistas a especialistas sobre el tema.

Esto último puede relacionarse con la comprensión que un grupo de alumnos ha tenido sobre las ideas básicas para la nota. Éstas no aparecen relacionadas al desarrollo del tema sino a la investigación anterior para obtener información. En estos casos los alumnos consignan actividades tales como consulta de libros y enciclopedias, reportajes a especialistas, búsqueda de testimonios, recorrida por el lugar en que han sucedido los hechos, consulta de estadísticas, etcétera.

Finalmente, un porcentaje minoritario identifica las ideas básicas con recomendaciones acerca de la corrección lingüística de la nota, el diseño que ésta debería tener o la inclusión de elementos paratextuales (tipos de letra, fotos, etc.).

2) Vocabulario y enunciación

Tanto en la enunciación de los temas como en la de las ideas básicas, el vocabulario es completamente denotativo y está utilizado sin carga de valorización o subjetividad. Sin embargo, esta neutralidad enunciativa cambia abruptamente en el apartado que pregunta sobre el interés que la nota tendría para el lector de la revista.

Ya sea porque este punto es el que resulta más confuso para el alumno, o tal vez porque la pregunta lo lleva a relacionar intuitivamente el interés del tema o de la nota con el acento valorativo que dicho tema posee socialmente, en este ejercicio aparecen varios cambios semánticos.

Se encuentra un alto grado de identificación entre la relevancia o importancia, el interés y la actualidad de un tema en los trabajos evaluados. De hecho, estos términos suelen funcionar como sinónimos en muchas de las producciones.

La modalización varía hacia el uso del imperativo verbal; hay marcas claras en la calificación del tema acerca de los motivos de su relevancia, se manifiesta una dimensión valorativa acerca del deber del lector de informarse, conocer y actuar en consecuencia después de recibir la información, etcétera.

En lo referido al registro o nivel del vocabulario utilizado por los alumnos, se han observado dos tendencias: por un lado, se intenta mantener la neutralidad antes mencionada utilizando el vocabulario correspondiente a un nivel de lengua standard, formal, con expresiones propias del discurso informativo de los medios masivos; por otro lado, el escaso vocabulario utilizado con el objetivo de convencer o imponer una posición acerca de determinada idea aparece marcado por una dimensión axiológica tendiente a identificar lo bueno y lo malo, lo obligatorio, el estadio del deber, etc. Esta dimensión connotativa aparece acompañada con otros recursos de la argumentación, tales como verbos en imperativo, pronombres en primera persona del plural con función inclusiva, etc.

3) Señalamientos sobre normativa y relaciones morfosintácticas

No se encontraron elementos de cohesión suficientes que permitieran analizar la adecuación y abundancia en el uso de conectores, paráfrasis, elipsis y correferentes. La ausencia de estos elementos es atribuible exclusivamente al carácter de borrador del trabajo pedido y al formato de la hoja que se entregó.

No se observaron errores recurrentes en cuanto a las relaciones morfosintácticas (concordancia de género y número entre sustantivos, adjetivos y verbos, en la correlación entre verbos o en el uso de preposiciones). Los errores encontrados son aislados y pueden obedecer a la rapidez con que se haya realizado la planificación y a la falta de revisión (esta instancia no fue pedida en la consigna).

Se detectaron en mayor medida errores ortográficos y de acentuación. Entre los primeros, los más habituales fueron los de confusión entre s y c; en cuanto a la acentuación se observó que el error recurrente fue la ausencia de tilde en palabras agudas y graves que llevan acento escrito. También puede atribuirse la presencia de estos errores a la falta de revisión del trabajo y a la velocidad con que se realizó (esto último se sostiene por el tipo de caligrafía usada, que denotaba apuro e indefinición de rasgos, ausencia de guiones para separar palabras al final de renglón y palabras incompletas y/o abreviadas).

8.

Quinto año 1996

El trabajo de producción escrita de 5to año para 1996 fue el siguiente:

El objetivo de este ejercicio es la elaboración de un Plan de Trabajo que sirva de base para escribir una nota periodística de opinión. No te pedimos que escribas la nota periodística, sino que desarrolles un Plan - Guía para su elaboración.

Para llevar a cabo esta tarea, elige, uno de los siguientes temas, el que te resulte más interesante:

- Cine, un bocado apetecible.
- El coctel musical del siglo XX.
- Cuando el deporte no suma, divide.
- Sarmiento, una polémica inagotable.
- Liberar al mundo de la contaminación ¿realidad o utopía?

Una vez elegido el tema, trabaja siguiendo los pasos siguientes:

1. Enuncia, al menos tres hipótesis o ideas relacionadas con el tema elegido. Esas hipótesis o ideas deben sintetizar los contenidos básicos de la nota. Por ejemplo: si elegiste el tema **Cine, un bocado apetecible**, una de las hipótesis de tu trabajo podría ser: *El cine es un espectáculo en el que muchos quieren invertir dinero.*
2. Imagina que para armar el Plan de Trabajo, consultas a dos especialistas o personas involucradas en el tema: uno de ellos está a favor de las ideas que planteas y el otro está en contra. Escribe los argumentos que sostiene cada uno.
3. Relee tu trabajo, una vez terminado y corrige lo que te parezca necesario. No borres las correcciones y si lo consideras conveniente, pásalo en limpio.

Se ha pretendido con esta actividad indagar, al igual que en segundo año, cómo los alumnos resolvían la elaboración de un plan de trabajo, pero con una complejidad mayor. El alumno debía escribir el plan-guía de una futura nota periódica de opinión a partir de una serie de pasos.

Debía seleccionar uno de los temas propuestos. Después de elegir el tema debía formular tres hipótesis referidas a él. Luego debía imaginar que consultaba a dos especialistas sobre el tema. Uno de ellos debía argumentar en contra de las hipótesis del alumno y otro a favor.

Se buscaba por lo tanto, no sólo diagnosticar sobre la práctica de la pre-escritura, sino también observar con qué lógicas y a partir de qué categorías el alumno piensa y organiza los temas sobre los que después va a escribir.

Observaciones sobre cada competencia

1) Adecuación a la situación comunicativa

De modo general, los alumnos no pudieron realizar una lectura comprensiva de la consigna. Interpretaron erróneamente que debían escribir sobre **cine, deporte, música**, etc., obviando la particularización con que los temas fueron enunciados en la consigna.

La gran mayoría de los alumnos eligió el quinto tema propuesto, entendiéndolo por lo general, como ecología o medio ambiente. En orden de elección aparecen los siguientes temas: **Cine, un bocado apetecible, Cuando el deporte no suma, divide** (en un porcentaje muy menor). **El cóctel musical del siglo XX y Sarmiento, una polémica inagotable** prácticamente no fueron elegidos.

Pese a que en la consigna de trabajo se especificaba a través de un ejemplo el concepto de **hipótesis** –en el sentido de la problematización y la valoración específica del tema–, y además se suponía un conocimiento de este término por parte de los alumnos (al menos ligado con el aprendizaje de las ciencias naturales), los alumnos no pudieron enunciar hipótesis, sino más bien ideas generales, datos o consejos (esto último se dio en gran medida).

Se observaron básicamente dos tendencias generales. En lugar de interpretar y problematizar el tema, una parte de los alumnos anotó nociones de un alto nivel de generalidad, y otra parte -sin diferenciar entre la información y su punto de vista particular- enunció máximas o sentencias de tipo consignático (*hay que, debemos, es necesario*, etc.).

En cuanto al último punto del trabajo, debe apuntarse también aquí la ausencia de una lectura comprensiva de la consigna. La mayoría de los alumnos no registra que debe elaborar dos **argumentaciones** enfrentadas a partir de las hipótesis

que él ha propuesto.

En este caso los términos "a favor" y "en contra" operaron como disparadores de opiniones que tuvieron por único objeto defender o atacar las ideas del alumno (de este modo, si las "hipótesis" formuladas se resumen en "cuidemos el medio ambiente", las argumentaciones de los especialistas se enuncian como "hay que cuidar el medio ambiente" y "no hay que cuidar el medio ambiente").

2) Coherencia

De este punto se desprenden dos observaciones importantes:

- Por una parte, que los alumnos desconocen la dimensión argumentativa del lenguaje ya que no diferencian entre opinión (subjetiva, espontánea) y argumentación (concatenación de razonamientos tendientes a convencer).
- Por otra parte, los alumnos tienen graves problemas para ubicarse en el lugar de otro (en su discurso, sus razonamientos) y poder reconstruir un discurso ajeno. Esto se demuestra porque, en la casi totalidad de los trabajos, la idea o argumento del especialista que está "en contra" aparece únicamente en la forma de una negación de la opinión "a favor" y jamás enfocando el tema desde otro lugar, o proponiendo positivamente algo.

Este último aspecto también se relaciona con el tratamiento generalizado y vago de los temas. No poder hipotetizar, interrogar o parcializar un tema habla de que los alumnos no reflexionan acerca de los distintos puntos de vista o perspectivas desde donde puede tratarse un contenido.

Como ya se ha indicado el tema más elegido fue el problema de la contaminación ambiental que fue entendido como "la cuestión ecológica", en general desde una posición informativa o didactista. Los enunciados con los que el tema es mencionado están tomados, básicamente, de los medios masivos y del discurso publicitario.

En un muy lejano segundo puesto, eligieron el segundo tema (que fue más desarrollado en el interior de la consigna para ejemplificar los pasos del trabajo).

Ambas elecciones indican que los alumnos no arriesgan escribir sobre cuestiones de las que creen poseer escasos conocimientos. Tampoco eligen temáticas supuestamente más ligadas a sus intereses como el deporte y la música.

3) Enunciación

Los alumnos desconocen el concepto de hipótesis entendida como problema o conjetura. Cuando intentan reponer su significado optan por escribir datos, definiciones o consignas.

Es muy alto el porcentaje de alumnos que realizan esta última elección y le imprimen a su trabajo un estilo moralizador, de recomendación o de mandato.

Las hipótesis nunca son planteadas en forma de preguntas, analogías, ejemplos, causas o restricciones. Tampoco las opiniones favorables o adversas. El esquema habitual con que trabajaron los alumnos fue el siguiente:

La hipótesis es planteada imperativamente: “Hay que salvar el planeta”. La opinión a favor repite literalmente la hipótesis. La opinión en contra niega la hipótesis con el mismo tono categórico: “No hay que salvar el planeta”.

Al tomar una posición o perspectiva, los alumnos no diferencian entre sus propias opiniones y las ajenas, o entre ellos como planificadores y futuros autores de un escrito y el lector potencial. Se observa una ausencia completa de reflexión acerca de para qué y para quién se escribe, lo cual indica nuevamente la falta de práctica en la planificación previa a la de textos.

4) Señalamientos sobre normativa y relaciones morfosintácticas

Debido al tipo de enunciados breves utilizados por los alumnos no se ha podido evaluar cuestiones de cohesión gramatical o léxica, puntuación o relaciones sintácticas.

No se observaron mayores problemas de acentuación y escritura ortográfica, pero cabe aclarar que la mayoría de los términos usados pertenecen a un nivel de uso general y no presenta dificultades ortográficas.

En síntesis, los trabajos propuestos para 1996 indicaron que las mayores dificultades de los alumnos cuando deben elaborar una producción escrita se relacionan con:

- Desconocimiento de la instancia de planificación de la escritura.
- La ausencia de reflexión sobre los propósitos que se tiene al escribir.
- La falta de elementos para diferenciar tipos de destinatarios.
- Problemas en el desarrollo de un pensamiento hipotético que permita dimensionar la información desde diferentes enfoques, necesidades y jerarquizaciones.
- Dificultades en la comprensión de tópicos particularizados a partir de privilegiar en ellos un aspecto o punto de vista.
- Falta de frecuentación del discurso argumentativo y desconocimiento de sus características.

Para 1997 se decidió seguir investigando sobre las estrategias y recursos que los alumnos ponen en juego para planificar y producir textos. Asimismo, para evitar que la falta de conocimientos previos sobre los temas propuestos dificultara los

procesos de planificación y elaboración de los escritos, se resolvió presentar información detallada sobre el tema pedido.

Por otra parte, con el objetivo de particularizar los alcances y las dificultades de cada nivel en la elaboración de un mismo género textual se optó por utilizar la misma consigna en sexto y séptimo grado y en segundo año.

En lo que respecta a quinto año, los alumnos debieron realizar dos actividades de escritura. Una de ellas consistió en responder a tres preguntas que daban cuenta de la comprensión del texto argumentativo utilizado en la evaluación cerrada. La segunda actividad tuvo por objetivo que los alumnos redactaran un análisis de un texto literario respondiendo a cuatro puntos.

9. Sexto y séptimo grado y segundo año 1997

El trabajo de producción escrita pedido tanto para sexto y séptimo grado, como para segundo año en 1996 fue el siguiente:

PRODUCCIÓN ESCRITA

Un periodista que trabaja en la redacción de un diario recibió esta información para armar una nota:

Mar del Plata (Telam).
 Quince pingüinos, provenientes de Punta Tombo (Provincia de Chubut) aparecieron cubiertos de petróleo en la costa marplatense. Presentaban graves problemas de salud y pesaban la mitad de su peso normal. Se desconoce cuál fue el barco que produjo el derrame de petróleo. Serán lavados y cuidados por especialistas y luego devueltos al mar.

Como esta información era muy breve y no sabía mucho sobre el tema, el periodista buscó más datos en el archivo del diario. Sorpresivamente tuvo que viajar al exterior y no pudo elaborar su nota.

Lee los apuntes y recortes que dejó y después escribe la nota periodística como si fueras el redactor del diario.

DATOS DE ARCHIVO

- Peso normal de un pingüino magallánico: 4 kg.
- Al finalizar el verano, los pingüinos migran unos 2400 km hacia el norte, llegando hasta el sur de Brasil.
- Algunas aparecen cubiertas por el petróleo que derraman en el mar ciertos barcos.
- Con el petróleo el plumaje de los pingüinos se empasta. Se vuelven pesados y torpes en el agua.
- El petróleo, al entrar en contacto con la piel, puede producir intoxicaciones graves.
- Los pingüinos se acercan a la costa e intentan lubricar sus plumas con el pico. Como es su costumbre. Pero al hacerlo, ingieren gotas de petróleo que pueden intoxicarlos.
- También pueden morir de hambre porque no logran volver al mar.
- El hombre los limpia con agua tibia y detergentes especiales.

Cantidad de barriles	Fecha	Nombre del barco y lugar
3.333.333	junio 79 y marzo 80	Exxon I, México
1.642.857	marzo 78	Amoco Cadiz, zona costera de Bretaña (Francia)
254.761	marzo 89	Exxon Valdez, Alaska (Estados Unidos)

PRODUCCIÓN ESCRITA

MÁS INFORMACIÓN SOBRE PENGÜINOS

- Son aves marinas que no vuelan.
- Hay 18 especies.
- Viven en el agua y en tierra y soportan el frío extremo.
- La dieta preferida de los pingüinos incluye: calamar, krill y algunas peces pequeñas.
- La hembra y el macho se turnan para incubar las huevos de los que nacerán sus crías.

¿POR QUÉ ES TAN PREOCUPANTE QUE SE DERRAME PETRÓLEO EN EL MAR?

El petróleo derramado en el mar no permite que la luz pase hacia las profundidades e impide el proceso de fotosíntesis. Esto repercute en todos los seres vivos que habitan en el mar, ya que se altera la cadena alimentaria. Mueren gran cantidad de microorganismos, peces, aves y mamíferos marinos.

OTROS DATOS DE ARCHIVO

- La flota petrolera mundial es de 8 mil barcos.
- El petróleo de las barcos puede derramarse en el mar por accidentes.
- Algunas barcos emplean sus bodegas de petróleo en alta mar.
- El petróleo no se mezcla fácilmente con el agua. Flota como una gran mancha.

Ruta que siguen los pingüinos

Mapa que muestra la ruta que siguen los pingüinos desde Punta Arenas hasta Mar del Plata.

Aquí escribe la **nota periodística**, como si fueras el redactor del diario. Utiliza sólo la información que creas necesaria.

Título de la nota →

Observaciones sobre cada competencia

1) Adecuación a la situación comunicativa

Los alumnos de sexto grado no comprendieron que se les pedía una nota periodística y redactaron, por general, un texto informativo. La mayoría colocó títulos muy generales (“Los pingüinos”, “La historia de los pingüinos”, etc.) y algunos no titularon el escrito.

En general no recuperaron el cable informativo y copiaron la estructura de lista que aparece en varias informaciones.

También fue sexto grado el único curso que presentó producciones en blanco, o producciones que no tenían en cuenta la consigna (cuentos o noticias sobre otro tema).

Los alumnos de séptimo grado pueden dividirse en dos grupos: por una parte, un grupo que intenta redactar una noticia, con títulos acordes (“Pingüinos en peligro”, “Gran derrame en Mar del Plata”, etc.), indicación de la agencia informativa y algunas marcas de lenguaje periodístico, y por otra parte, un grupo que redacta textos informativos al igual que en sexto grado.

Los alumnos de segundo año comprendieron sin dificultades la consigna y redactaron textos periodísticos con el formato de noticias y, en menor medida, utilizando la tipología de la crónica o el comentario.

2) Coherencia

La mayoría de los alumnos de sexto grado tuvo dificultades para jerarquizar los distintos datos aportados según su importancia. En muchos casos se limitaron a copiar las listas en el mismo orden en que fueron presentadas. En otros casos mezclan la información sobre pingüinos y petróleo.

Por lo general toman como tema del escrito la vida de los pingüinos y no la situación particular que narra el cable de la agencia.

Respecto de la estructura, la mayoría enumera datos sobre los pingüinos e incluso el derrame de petróleo aparece dentro de la lista de datos generales.

Los alumnos de séptimo grado que redactan textos periodísticos, como en general copian o retoman el cable de la agencia, pueden centrar más adecuadamente el tema, realizan una secuencia narrativa y redactan textos en los que se diferencia el comienzo, el desarrollo y la conclusión. El problema mayor se les presenta cuando deben incluir jerarquizadamente algunos datos aportados por las listas o las otras informaciones.

Algunos colocan como subtítulo “Otros datos sobre los pingüinos” y realizan enumeraciones, un pequeño porcentaje incluye datos dentro del cable para ampliar la información y, en algunos casos, se observa la inclusión de un segundo

texto no conectado con el primero en donde informan acerca de los derrames del petróleo en el mar pero sin mencionar a los pingüinos.

Los alumnos de séptimo grado que redactan textos no periodísticos realizan una elaboración textual más compleja que la realizada por los alumnos de sexto grado. Comienzan describiendo características generales de los pingüinos y luego incluyen datos acerca de cómo el petróleo los afecta y cómo deben ser tratados si tal cosa ocurre.

En cuanto a los alumnos de segundo año, pudo observarse que el elemento utilizado significativamente para dar coherencia a sus textos fue la información del cable sobre los pingüinos cubiertos de petróleo. De este modo, la mayoría de los textos de este nivel presentan la siguiente secuencia: retoman el cable o lo copian, rescatan la información de las listas sobre el daño que produce el petróleo en estas aves y los derrames en el mar y concluyen con un llamado de atención sobre este hecho o con recomendaciones acerca de la limpieza de los pingüinos. Se observaron mayores dificultades para incluir la información general sobre los pingüinos.

Todos los textos escritos por alumnos de segundo año poseen títulos que reproducen distintos estilos de titular del periodismo gráfico aunque no respondan estrictamente al tipo de noticia que se desprende de la información dada (“Preocupante derrame de petróleo en el mar”, “Pingüinos empetrolados en costa marplatense”, “Empetrolados”, “Nuevas víctimas en Mar del Plata”).

Respecto de la utilización de relaciones textuales, no se encontraron en las producciones de ninguno de los tres cursos, relaciones de oposición, contraste, semejanza o restricción. Por lo general se registró exclusivamente la utilización de causas y consecuencias.

Finalmente puede indicarse que la tendencia general de los tres cursos fue la de incluir la mayor cantidad de información posible, aun a riesgo de elaborar textos más desordenados o confusos.

También pudo observarse que la mayoría de los alumnos de los tres niveles obviaron la información que no tenía formato textual: el cuadro sobre derrames de petróleo en el mar y el mapa de ruta que siguen los pingüinos. Esto pudo deberse a la dificultad para interpretar información no textual o que la puesta en texto de esa información requería un esfuerzo mayor que copiar o reproducir los enunciados.

3) Cohesión

Se observó en los tres cursos un uso escaso y a veces pobre de elementos de correferencia, sustitución, elipsis y sinonimia. Esto se debió a la copia generalizada de la información y motivó la utilización de oraciones breves en las que se reiteraban las mismas palabras.

En cambio, se registró un uso abundante y adecuado de conectores copulativos y de causa, así como también la utilización de puntuación para otorgar coherencia y cohesión a los textos.

4) Vocabulario y enunciación

Los alumnos de sexto y séptimo grado no utilizan palabras que no estén presentes en las informaciones dadas, con la única excepción del neologismo “empeñados”.

En cambio, puede decirse que un porcentaje importante de alumnos desconocía el significado de palabras como lubricar, referido o bodega. Estas palabras fueron copiadas con errores en un gran número de producciones (lubicar, hubicar, ubicar, vodega, boga, rifirido, refirido, etc.).

No se registró tampoco en estos dos cursos la utilización de marcas de enunciación que permitieran ver la dimensión evaluativa otorgada a la noticia.

Los alumnos de segundo año, aunque por lo general tampoco arriesgan el uso de vocabulario que no figuraba en las informaciones, en cambio utilizaron paráfrasis o sinónimos para modificar algunas palabras de las listas (plumas por plumaje, se engrasa por se empasta, etc.).

En cuanto a las marcas de enunciación, los alumnos de segundo año las utilizaron para otorgar dimensión valorativa a la noticia. Volvió a observarse la utilización de la expresión “gracias a” con valor causal, el uso de subjetivemas (terrible, preocupante, peligroso) sobre todo en los títulos, la inclusión de pronombres en primera persona del plural con valor exhortativo (Debemos, está en nuestras manos, etc.) y generalizaciones tendientes a dramatizar el hecho (“todos los pingüinos morirán si...”, “hay demasiado petróleo en el mundo”, “La gran culpable de este desastre es la flota petrolera”).

4) Señalamientos sobre normativa y relaciones morfosintácticas

Puede advertirse en todas estas producciones un mejor rendimiento en cuanto a la utilización adecuada de mayúsculas, acentuación y reglas ortográficas.

También cabe mencionar una utilización más reflexiva y adecuada de los signos de puntuación para dotar de sentido al texto, respecto de las producciones de años anteriores.

No se observaron errores de concordancia entre sujeto y predicado o entre adjetivo y sustantivo; tampoco se advirtieron dificultades en cuanto a la correlación verbal, aunque ésta fue muy sencilla.

10.

Quinto año
1997

En 1997 los alumnos de quinto año debieron resolver dos actividades de escritura.

La primera de ellas consistió en responder tres preguntas acerca del texto argumentativo que habían utilizado en la evaluación cerrada.

El texto en el que se basaron las preguntas y la consigna de trabajo fueron los siguientes:

El Indestructible

Algunos de los cambios más espectaculares que hemos presenciado en este siglo tienen que ver con los vehículos para el entretenimiento de los seres humanos. De las pianolas se pasó a los gramófonos; del vodevil al cine; de la radio a la televisión. A las películas se les añadió sonido; a la radio, imágenes; y a ambas, el color. Y nadie duda de que podemos ir más lejos.

Con el láser y la holografía podemos producir imágenes tridimensionales de mayor definición que la que puede ofrecer cualquier fotografía corriente. Las modernas técnicas de grabación en cinta nos permiten editar videocasetes sobre cualquier tema, de modo que el cliente puede reproducir en cualquier momento lo que le apetece en su propio televisor.

Cada nuevo invento desplaza a los anteriores en la medida en que el público acude a aquella técnica que le da más. El cine mató al vodevil, la televisión a la radio y el color al blanco y negro. Las tres dimensiones acabarán sin duda con la bidimensionalidad, y los videos puede que maten a la televisión por aire. ¿Cuál es la tendencia general? ¿A qué se llegará en último término?

En cierta ocasión asistí a una exhibición de videos y me saltó a la vista lo voluminoso y caro que era el equipo auxiliar necesario para descodificar la cinta, llevar el sonido hasta los altavoces y proyectar la imagen sobre la pantalla. No hay duda de que las mejoras vendrán por el lado de la miniaturización y de la mayor complejidad, que es el mismo proceso que en años recientes nos ha proporcionado radios, cámaras, computadoras y satélites más pequeños y compactos. Es posible que el equipo auxiliar disminuya de tamaño y desaparezca. El video se convertirá en un objeto autónomo que contenga la cinta y todos los mecanismos necesarios para producir el sonido y la imagen. La miniaturización hará que aquél sea cada vez más manejable y ligero, casi hasta poderlo llevar bajo el brazo. Y su funcionamiento requerirá también cada vez menos energía, llegando a no consumir prácticamente ninguna.

Un video ordinario produce sonidos y proyecta luz. También invade la esfera de otras personas ajenas a él. El video ideal sería visible y audible para la persona que lo está utilizando, y para nadie más. Los que hoy existen necesi-

tan una serie de mandos: un botón de encendido y apagado y otros para regular el color, el volumen, el brillo, el contraste... La dirección del cambio será hacia una simplificación de los controles. En último término habrá un solo botón..., o ninguno.

Cabría imaginar un video que estuviese siempre perfectamente ajustado; que empezara a funcionar en cuanto uno lo mirara; que se parara en cuanto uno dejara de mirarlo; que pudiera avanzar o retroceder deprisa o despacio, a saltos o con repeticiones, a placer del usuario. Qué duda cabe de que ése es el aparato de nuestros sueños: un video que puede contener información sobre infinitos temas; que es autónomo, manejable, parsimonioso en el consumo de energía, perfectamente privado y sometido en gran medida al control de la voluntad. ¿Será sólo un sueño? ¿Tendremos algún día un video así? La respuesta es un sí rotundo. No es que lo vayamos a tener algún día, es que lo tenemos ya; para ser más exactos: existe desde hace siglos. El ideal que he descrito es la palabra impresa: el libro, la revista, un objeto ligero, privado y manipulable a voluntad.

¿Piensa usted que el libro, a diferencia del video, no produce sonido e imágenes? Pues se equivoca.

Es imposible leer sin oír las palabras en la mente y sin ver las imágenes que producen. Y con la ventaja de que son sonidos e imágenes propios, no inventados por otros. Las imágenes y el sonido que ofrecen todos los demás medios de entretenimiento están “congelados”, y tienen un nivel de detalle que mejora con el avance de la tecnología. El resultado es que los medios exigen cada vez menos del usuario. Incluso se insertan cuñas musicales y risas pregrabadas para provocar determinadas emociones en el cliente sin esfuerzo de su parte. La persona a quien le cuesta leer (y a la mayoría le cuesta) recurrirá a estos productos “congelados” y seguirá siendo un espectador pasivo.

La palabra impresa, por el contrario, presenta un mínimo de información. Todo lo demás tiene que ponerlo el lector: la entonación de las palabras, la expresión de los rostros, la acción y el escenario han de ser extraídos de estas sartas de símbolos en blanco y negro. El libro es una empresa compartida entre el escritor y el lector, como ninguna otra forma de comunicación puede serlo.

Si usted pertenece a esa pequeña y afortunada minoría para quienes la lectura es fácil y agradable, el libro, en cualquiera de sus manifestaciones, le será irremplazable e indestructible, porque exige participación. Por agradable que sea el papel de espectador, participar siempre es mejor.

Isaac Asimov. *El Indestructible*.

Revista Muy interesante N° 24, octubre de 1987

evaluación 1997 - Lengua - 5°/6° Año

Producción Escrita

■ Para realizar estas actividades debes tener en cuenta la lectura y análisis del texto *"El indestructible"*.

1. Enuncia tres ideas que el autor utiliza para afirmar que *el libro es el video ideal*
2. Explica en no menos de 5 (cinco) renglones el título del artículo.
3. Comenta en no menos de 5 (cinco) renglones qué efecto quiere lograr en sus lectores el autor del artículo *"El indestructible"*.

0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	5	5	5	5	5
6	6	6	6	6	6
7	7	7	7	7	7
8	8	8	8	8	8
9	9	9	9	9	9
JURADO			SECCION		

Prueba de Lengua
5°/6° Año

Observaciones sobre cada competencia

1) Adecuación a la situación comunicativa

No hubo mayores dificultades en este apartado. La totalidad de los alumnos interpretó correctamente la consigna de trabajo. La única cuestión que cabe destacar es que los alumnos interpretaron que en el primer punto debían transcribir literalmente las características del video ideal en vez de enunciarlas con sus propias palabras.

2) Coherencia

Debido a que en el primer punto los alumnos copiaron frases del texto no se tomó este apartado para evaluar el establecimiento de coherencia, la jerarquización de ideas o la secuencia con que éstas aparecen.

En cuanto a los otros dos puntos, la mayoría de los alumnos explica adecuadamente el título del texto relacionando la indestructibilidad del libro con su permanencia y con su superioridad respecto de otras formas de entretenimiento. También responden adecuadamente al tercer punto indicando tanto la intención del autor como el objetivo del texto en una dimensión argumentativa.

La resolución de ambos apartados indica una comprensión global del texto leído. En cuanto al modo en que son enunciadas ambas respuestas, puede destacarse una utilización adecuada de relaciones textuales.

En el caso de la segunda respuesta, los alumnos utilizan relaciones de causa y efecto, ejemplos, generalizaciones y contrastes para indicar las diferencias entre el libro y el video, la superioridad del libro o el tipo de entretenimiento que proporciona este último.

La tercera respuesta, además de incluir explicitaciones acerca de la intención persuasiva del autor, abundó en explicaciones acerca de la manera en que el autor trata de convencer al lector. Los alumnos interpretaron correctamente la utilización de preguntas retóricas y las comparaciones entre el libro y el video.

En cuanto a la particularización o problematización de temas, es interesante destacar que la mayoría de los alumnos se refiere al libro en la segunda respuesta y a la lectura en la tercera, diferenciando adecuadamente el punto de partida y la intención del autor.

El único aspecto en que estas producciones mostraron una heterogeneidad mayor fue en la indicación del tipo de destinatario al que se dirige el autor. Un grupo de alumnos señaló un tipo de lector aficionado a los libros (“los que les gusta la lectura”, “los que prefieren leer”), otro grupo indicó como receptor a todos (a través de la expresión “las personas” o “la gente”) y un tercer grupo se ubicó en forma personal como destinatario (“el autor me quiere decir...”).

Finalmente, cabe mencionar que, a diferencia de otras producciones en las que los alumnos copiaban la consigna para responder o introducían la respuesta abruptamente como si el lector ya supiera de qué se trata, en esta actividad se observa una preocupación mayor por dar coherencia a cada respuesta. Los alumnos introducen sus conclusiones con expresiones del tipo de: “El objetivo del artículo...”, “El título se refiere...”, “El emisor pretende...”.

3) Cohesión

Se observó un uso abundante de conectores y expresiones conectivas para introducir distintos tipos de relaciones textuales. Es notoria la introducción de expresiones como: **por más que**, **con el objetivo de**, **mientras que**, **a pesar de que**, etc., más elaboradas que los clásicos conectores como porque, por eso, usados en otras producciones.

No se registró el uso de elipsis o paráfrasis, pero sí de correferentes (sobre todo pronombres demostrativos).

4) Vocabulario y enunciación

En este punto pudieron observarse algunas confusiones respecto del campo semántico de ciertas palabras.

El término “autónomo” fue entendido por la mayoría de los alumnos como sinó-

nimo de irremplazable e indestructible, le otorgaron una dimensión valorativa positiva porque estaba referido al libro, pero no entendieron el significado de autónomo como independiente ni individual.

La expresión “video ordinario” fue entendida como entretenimiento de baja calidad y no como video común.

El término “video” siempre es entendido como video-casette y nunca como máquina de video (videograbador o videoreproductor). Esto sumado a la interpretación que los alumnos hacen de los adjetivos “ligero” y “manipulable” referidos al libro los lleva a veces a comparar el peso de los libros y de los videos.

Tampoco parecen entender la palabra “congelados” referida a los productos mediáticos de entretenimiento. Suelen explicarla diciendo que se puede detener la imagen de los videos si uno quiere pero no la asocian con que son imágenes masificadas.

En cuanto a las marcas de enunciación, esto es, las marcas lingüísticas usadas por quien escribe para mostrar su opinión, que aparecen en las respuestas, los alumnos reproducen algunos recursos que utiliza Asimov, en especial la expresión “qué duda cabe”. También es profusa la utilización de marcas de subjetividad (“para mí”, “a mi modo de ver” (sic), “yo creo que...”), enfatizadores (“el autor con razón defiende al libro”, “no hay entretenimiento más participativo, más creativo, más personal”), marcas gráficas (“lo único que le permitirá imaginar, crear, fantasear a su gusto es: EL LIBRO”), etcétera.

Estos elementos de enunciación utilizados por los alumnos están orientados a demostrar que acuerdan completamente con la posición del autor y que han sido persuadidos por el texto.

Debido a que muchos alumnos entienden el efecto persuasivo como una respuesta inmediata en la acción por parte del destinatario, un porcentaje importante indica lo que hará o lo que los lectores deben hacer a partir de ese momento para convertirse en lectores asiduos.

Posiblemente sea éste el único punto de contradicción que presentan las producciones de quinto año, pues luego de haber recomendado el libro como la forma ideal de entretenimiento, los alumnos exhortan al lector y a ellos mismos a realizar el esfuerzo de leer y de no mirar televisión y videos (“porque si soportó las revoluciones tecnológicas debe ser bueno”, “porque si no se esfuerzan vamos a ser muy manejables”, “y es bueno que la gente tome conciencia y aunque pese, lea”).

5) Señalamiento sobre normativa y relaciones morfosintácticas

No se encontraron mayores dificultades en los aspectos de acentuación y puntuación básica. Se detectaron errores ortográficos en palabras de uso corriente

en un porcentaje pequeño de alumnos.

Se observó poco conocimiento sobre las convenciones de uso de comillas. Los alumnos usan correctamente este signo al citar literalmente, pero oscilan o tienen dudas cuando remarcan una palabra con valor figurado o que rompe el estilo de escritura (en estos casos muchos prefieren subrayar o utilizar letra imprenta).

No se advirtieron problemas de concordancia sintáctica. Se hallaron bastantes dificultades en el uso de cláusulas condicionales con subjuntivo y modo potencial, del estilo de “si mucha más gente leería” en lugar de “si mucha más gente leyera”.

La segunda actividad de producción escrita para quinto año consistió en dar cuenta de la lectura e interpretación de un texto literario.

El relato utilizado y la consigna de trabajo fueron los siguientes:

El escuerzo

Un día de tantos, jugando en la quinta de la casa donde habitaba la familia, di con un pequeño sapo que, en vez de huir como sus congéneres más corpulentos, se hinchó extraordinariamente bajo mis pedradas. Horrorizábanme los sapos y era mi diversión aplastar cuantos podía. Así es que el pequeño y obstinado reptil no tardó en sucumbir a los golpes de mis piedras. Como todos los muchachos criados en la vida semicampestre de nuestras ciudades de provincia, yo era un sabio en lagartos y sapos. Además, la casa estaba situada cerca de un arroyo que cruza la ciudad, lo cual contribuía a aumentar la frecuencia de mis relaciones con tales bichos. Entro en estos detalles, para que comprenda bien cómo me sorprendí al notar que el atrabiliario sapito me era enteramente desconocido. Circunstancia de consulta, pues. Y tomando a mi víctima con toda la precaución del caso, fui a preguntar por ella a la vieja criada, confidente de mis primeras empresas de cazador. Tenía yo ocho años y ella sesenta. El asunto había, pues, de interesarnos a ambos. La buena mujer estaba, como de costumbre, sentada a la puerta de la cocina, y yo esperaba ver acogido mi relato con la acostumbrada benevolencia; cuando apenas hube empezado, la vi levantarse apresuradamente y arrebatarme de las manos el despanzurrado animalejo.

-¡Gracias a Dios que no lo hayas dejado!-, exclamó con muestras de la mayor alegría. En este mismo instante vamos a quemarlo.

-¿Quemarlo? - dije yo-; pero qué va a hacer si ya está muerto...

-¿ No sabes que es un escuerzo - replicó en tono misterioso mi interlocutora- y que este animalito resucita si no lo queman? ¡Quién te mandó matarlo! ¡Eso habías de sacar al fin con tus pedradas! Ahora voy a contarte lo que le pasó al hijo de mi amiga la finada Antonia, que en paz descanse.

Mientras hablaba, había recogido y encendido algunas astillas sobre las cuales puso el cadáver del escuerzo.

¡Un escuerzo! decía yo, aterrado bajo mi piel de muchacho travieso; ¡un escuerzo! Y sacudía los dedos como si el frío del sapo se me hubiera pegado a ellos. ¡Un sapo resucitado! Era para enfriarle la médula a un hombre de barba entera.

-¿Pero usted piensa contarnos una nueva batracomiomaquia?, interrumpió aquí Julia con el amable desenfado de su coquetería de treinta años.

- De ningún modo, señorita. Es una historia que ha pasado.

Julia sonrió.

-No puede usted figurarse cuánto deseo conocerla...

- Será usted complacida, tanto más cuanto que tengo la pretensión de vengarme con ella de su sonrisa.

Así, pues, proseguí, mientras se asaba mi fatídica pieza de caza, la vieja criada hilvanó su narración que es como sigue:

Antonia, su amiga, viuda de un soldado, vivía con el hijo único que había tenido de él, en una casita muy pobre, distante de toda población. El muchacho trabajaba para ambos, cortando madera en el vecino bosque, y así pasaba año tras año, haciendo a pie la jornada de la vida. Un día volvió, como de costumbre, por la tarde, para tomar su mate, alegre, sano, vigoroso, con su hacha al hombro. Y mientras lo hacía, refirió a su madre que en la raíz de cierto árbol muy viejo había encontrado un escuerzo, al cual no le valieron hinchazones para quedar hecho una tortilla bajo el ojo de su hacha.

La pobre vieja se llenó de aflicción al escucharlo, pidiéndole que por favor la acompañara al sitio, para quemar el cadáver del animal.

- Has de saber, le dijo, que el escuerzo no perdona jamás al que lo ofende. Si no lo queman, resucita, sigue el rastro de su matador y no descansa hasta que puede hacer con él otro tanto.

El buen muchacho rió grandemente del cuento, intentando convencer a la pobre vieja de que aquello era una paparrucha buena para asustar a chicos molestos, pero indigna de preocupar a una persona de cierta reflexión. Ella insistió, sin embargo, en que la acompañara a quemar los restos del animal. Inútil fue toda broma, toda indicación sobre lo distante del sitio, sobre el daño que podía causarle, siendo ya tan vieja, el sereno de aquella tarde de noviembre. A toda costa quiso ir y él tuvo que decidirse a acompañarla.

No era tan distante; unas seis cuerdas a lo más. Fácilmente dieron con el árbol recién cortado, pero por más que hurgaron entre las astillas y las ramas desprendidas, el cadáver del escuerzo no apareció.

-¿No te dije?, exclamó ella echándose a llorar; ya se ha ido; ahora ya no tiene remedio esto. ¡Mi padre San Antonio te ampare!

-Pero qué tontera, afligirse así. Se lo habrán llevado las hormigas o lo comería algún zorro hambriento. ¡Habrás visto extravagancia, llorar por un sapo! Lo mejor es volver, que ya viene anocheciendo y la humedad de los pastos es dañosa.

Regresaron, pues, a la casita, ella siempre llorosa, él procurando distraerla con detalles sobre el maizal que prometía buena cosecha si seguía lloviendo; hasta volver de nuevo a las bromas y risas en presencia de su obstinada tristeza. Era casi de noche cuando llegaron. Después de un registro minucioso por todos los rincones, que excitó de nuevo la risa del muchacho, comieron en el patio, silenciosamente, a la luz de la luna, y ya se disponía él a

tenderse sobre su montura para dormir, cuando Antonia le suplicó que por aquella noche siquiera, consintiese en encerrarse dentro de una caja de madera que poseía y dormir allí.

La protesta contra semejante petición fue viva. Estaba chocha, la pobre, no había duda. ¡A quién se le ocurría pensar en hacerlo dormir con aquel calor, dentro de una caja que seguramente estaría llena de sabandijas!

Pero tales fueron las súplicas de la anciana, que como el muchacho la quería tanto, decidió acceder a semejante capricho. La caja era grande, y aunque un poco encogido no estaría del todo mal. Con gran solicitud fue arreglada en el fondo la cama, metiéndose él adentro, y la triste viuda tomó asiento al lado del mueble, decidida a pasar la noche en vela para cerrarlo apenas hubiera la menor señal de peligro.

Calculaba ella que sería la medianoche, pues la luna muy baja empezaba a bañar con su luz el aposento, cuando de repente un bultito negro, casi imperceptible, saltó sobre el dintel de la puerta que no se había cerrado por efecto del gran calor. Antonia se estremeció de angustia.

Allí estaba, pues, el vengativo animal, sentado sobre las patas traseras, como meditando un plan. ¡Qué mal había hecho el joven en reírse! Aquella figurita lúgubre, inmóvil en la puerta llena de luna, se agrandaba extraordinariamente, tomaba proporciones de monstruo. ¿Pero, si no era más que uno de los tantos sapos familiares que entraban cada noche a la casa en busca de insectos? Un momento respiró, sostenida por esta idea. Mas el escuerzo dio de pronto un saltito, después otro, en dirección a la caja. Su intención era manifiesta. No se apresuraba, como si estuviera seguro de su presa. Antonia miró con indecible expresión de terror a su hijo; dormía, vencido por el sueño, respirando acompasadamente.

Entonces, con mano inquieta, dejó caer sin hacer ruido la tapa del pesado mueble. El animal no se detenía. Seguía saltando. Estaba ya al pie de la caja. Rodeóla pausadamente, se detuvo en uno de los ángulos, y de súbito, con un salto increíble en su pequeña talla, se plantó sobre la tapa.

Antonia no se atrevió a hacer el menor movimiento. Toda su vida se había concentrado en sus ojos. La luna bañaba ahora enteramente la pieza. Y he aquí lo que sucedió: el sapo comenzó a hincharse por grados, aumentó, aumentó de una manera prodigiosa, hasta triplicar su volumen. Permaneció así durante un minuto, en que la pobre mujer sintió pasar por su corazón todos los ahogos de la muerte. Después fue reduciéndose, reduciéndose hasta recobrar su primitiva forma, saltó a tierra, se dirigió a la puerta y atravesando el patio acabó por perderse entre las hierbas.

Entonces se atrevió Antonia a levantarse, toda temblorosa. Con un violento ademán abrió de par en par la caja. Lo que sintió fue de tal modo horrible, que a los pocos meses murió víctima del espanto que le produjo. Un frío mortal salía del mueble abierto, y el muchacho estaba helado y rígido bajo la triste luz en que la luna amortajaba aquel despojo sepulcral, hecho piedra ya bajo un inexplicable baño de escarcha.

Leopoldo Lugones (en *Las Fuerzas extrañas*),
Buenos Aires, Editorial Huemul, 1966).

Actividad 1. Escribe la síntesis del cuento que acabas de leer (aproximadamente diez renglones).

.....
.....

Actividad 2. Te proponemos una serie de temas que se desarrollan en este cuento:

- a. La creencia popular sobre la maldición del escuerzo.
- b. El temor y la incertidumbre frente a lo desconocido.
- c. El cumplimiento de una maldición.
- d. El poder de lo sobrenatural.
- e. La incredulidad frente a la superstición.

Si bien todos estos temas son correctos, ¿cuál de ellos te parece más adecuado de acuerdo con tu interpretación del cuento? Explica el porqué de tu elección.

.....

Actividad 3. En este cuento hay dos historias contadas por el mismo narrador. ¿Por qué el narrador necesita recurrir al segundo relato y qué efecto logra en el lector?

.....

Actividad 4.

Uno de los rasgos que caracteriza al relato fantástico es que en él se produce un choque entre dos mundos diferentes: lo imposible en el orden físico o científico se hace posible en el orden fantástico.

De acuerdo con la definición anterior, explica por qué *El Escuerzo* es un cuento fantástico.

.....

Observaciones sobre cada competencia

1) Adecuación a la situación comunicativa

Esta actividad resultó más dificultosa que la referida al texto argumentativo. Un pequeño grupo de alumnos no pudo realizar ninguno de los puntos. La mayoría responde la primera y la segunda actividad pero contesta parcialmente a las otras dos o no las responde.

En cuanto a la extensión, pocos alumnos utilizan todo el espacio provisto en las páginas para cada actividad.

2) Coherencia

La mayoría de los alumnos resolvió la primera actividad con distintos grados de adecuación a lo pedido. Un grupo simplemente consignó el tema general del relato (“el cuento trata sobre los escuerzos”, “la historia es sobre un escuerzo que resucita”, etc.). Un segundo grupo resume correctamente el texto comenzando por el relato en boca del muchacho, que enmarca e introduce la segunda historia (la muerte del hijo de Antonia) narrada por la criada. Un tercer grupo sólo narra sintéticamente la historia del hijo de Antonia.

Aquellas producciones que pertenecen al segundo grupo no presentaron dificultades en el establecimiento de la coherencia textual. Destacan los contenidos semánticos primordiales, establecen una secuencia cronológica adecuada, incluyen relaciones textuales de tiempo, causa y consecuencia. Por lo general, no tienen problemas para introducir la segunda historia, dado que lo hacen a continuación de narrar el temor de la vieja criada.

Los textos de los alumnos que sólo resumen la segunda historia presentan mayores dificultades. Suelen confundir al protagonista narrador con el hijo de Antonia y a ésta con la criada. También tienen dificultades para concluir el resumen, y muchos terminan su relato con la aparición del escuerzo y no con la muerte del muchacho. En estos casos es confusa la secuencia temporal y hay ausencia de conexiones causales y consecutivas.

Respecto de la manera de introducir el elemento fantástico del relato en el resumen, la mayoría de los alumnos tuvo dificultades para identificar y explicar el elemento perturbador que aparece en el relato; simplemente indican que, por no haber sido quemado, el escuerzo mata al joven. Esto parece indicar que los alumnos interpretaron el cuento en clave realista o en clave maravillosa, pero de ambas maneras naturalizando los aspectos de ruptura de la verosimilitud propios de la literatura fantástica.

En cuanto a la segunda actividad, muchos alumnos tuvieron dificultades para justificar su elección por uno de los temas propuestos. La mayoría selecciona

como tema más apropiado **la creencia popular sobre la maldición del escuerzo**; en segundo lugar eligen indistintamente **el cumplimiento de una maldición y el poder de lo sobrenatural**.

Como puede observarse, la elección recayó sobre los temas que daban cuenta de los contenidos más explícitos del relato. El temor y la incertidumbre frente a lo desconocido y la incredulidad frente a la superstición, que eran temas que requerían un tratamiento más abstracto, o más alejado de lo estrictamente argumental, prácticamente no fueron elegidos.

La mayoría de los alumnos se limita a escribir el enunciado del tema elegido. El pequeño porcentaje que intenta elaborar una justificación no la realiza con referencia al texto sino a sus propias creencias o convicciones (muchos alumnos utilizan este apartado para criticar o confesar creencias populares, mitos, etc.).

Las actividades 3 y 4 fueron respondidas por un pequeño porcentaje de alumnos y de un modo sumamente abreviado. De los alumnos que responden a estas preguntas, la mayoría supone que el narrador relata ambas historias para prolongar la extensión del cuento, y sólo un grupo muy pequeño cree que lo hace para enfatizar el efecto fantástico. Respecto de la última actividad, los alumnos responden tautológicamente diciendo que el cuento es fantástico porque no es real o no es verdadero, sin profundizar buscando rasgos o elementos que expliquen lo imposible o lo irreal.

La mayoría de los alumnos comprendió de manera restringida la definición de cuento fantástico que se daba en la consigna, ya que entendió solamente que es fantástico lo imposible en el orden real pero no lo imposible que se torna posible.

3) Cohesión

Debido a la brevedad de la mayoría de las respuestas, se ha podido evaluar la cohesión exclusivamente en la actividad 1. Puede observarse que no se presentan mayores dificultades en ese aspecto. Los alumnos usan con corrección conectores copulativos, de causa y consecuencia, correferentes y elementos de sustitución.

Sigue siendo escasa, como en años anteriores, la utilización de elipsis y paráfrasis.

4) Vocabulario y enunciación

A diferencia de la actividad escrita basada en el texto argumentativo, los alumnos utilizan en este caso un vocabulario más sencillo y coloquial. En algunos casos, cuando intentan utilizar palabras con un sentido más específico, se equivocan (temeridad por temor, implanta por infunde, etc.).

No se observaron en la mayoría de los trabajos marcas de enunciación tendientes a modalizar las interpretaciones sobre el texto o a mostrar alguna perspectiva o punto de vista, a excepción de aquellos alumnos que manifestaron sus opiniones acerca de las creencias populares.

En estos casos las respuestas se caracterizaron por estar en primera persona y presentar palabras con valor axiológico (del tipo bueno-malo; racional-irracional).

5) Señalamiento sobre normativa y relaciones morfosintácticas

Estas producciones presentaron una escritura más desprolija que las referidas al texto argumentativo. Esto tuvo como consecuencia mayor cantidad de errores ortográficos, de acentuación, de concordancia sintáctica y de puntuación.

En síntesis puede decirse que, con la salvedad de la actividad de producción escrita sobre texto literario, el resultado que arrojó el resto de las producciones presentó una mejora sensible a comparación de las producciones de años anteriores.

Este cambio posiblemente se haya debido a la cantidad de información brindada sobre el tema pedido, en el caso de las producciones de sexto, séptimo y segundo año, y al hecho de que la producción de quinto año sobre texto argumentativo se basó en un texto que fue profundamente trabajado en la evaluación cerrada (18 ejercicios de comprensión lectora).

De resultar correcta esta conjetura, podría afirmarse que los graves problemas de planificación textual que presentaron los alumnos durante 1995 y 1996 se debieron a la inexistencia de conocimientos previos acerca de las temáticas pedidas, hecho éste que redundó en la falta de jerarquización de ideas, la ausencia de distancia sobre los temas y los problemas para dirigirse a destinatarios específicos.

También la falta de información y la ausencia de una lectura reflexiva y analítica pudo haber motivado las dificultades halladas en la producción escrita de quinto año referida al texto literario.

Propuesta metodológica

Se ha podido ver que las prácticas de lectura y de escritura son procesos complejos que implican distintas instancias cognitivas, comunicativas, lingüísticas, y que están interrelacionadas.

Por lo tanto es necesario otorgarles tiempo real efectivo para ayudar al desarrollo de estrategias de lectura y escritura de nuestros alumnos. Leer y escribir deben ser actividades realizadas en el aula con una frecuencia periódica, a partir de la apropiación de la mayor cantidad de modelos textuales y de los temas relevantes y significativos a nivel social y cultural.

1. Taller de lectura y escritura

La siguiente propuesta está orientada a poder organizar en medianos plazos la práctica conjunta de la lectura y la escritura en el aula.

Hemos considerado que la modalidad de taller es la más apropiada para la realización de prácticas conjuntas de lectura y escritura, ya que permite indistintamente las actividades individuales y grupales, ofrece una mejor distribución del tiempo, acostumbra a los alumnos a un trabajo de frecuencia periódica y le permite al docente reagrupar la clase por niveles, tareas, temas de interés, etc.

Por lo tanto, supera las posibilidades didácticas de las clases expositivas o de las actividades aisladas, y al mismo tiempo brinda la posibilidad de incorporar temas pertenecientes a otros bloques temáticos o a otras áreas curriculares, a partir de problemas o cuestiones generadas en las actividades.

Será necesario otorgar en la planificación semanal del taller el mismo porcentaje de tiempo que se le suele dedicar al bloque de lengua escrita entre exposición y actividades. Asimismo puede ser conveniente incluir dentro de las actividades en el taller la sistematización de algunos contenidos pertenecientes a otros bloques, como por ejemplo, uso de mayúsculas, dificultades ortográficas, correlación verbal o concordancia en los tiempos dedicados a la revisión de escritos; o cuestiones generales de análisis textual (identificación de estructuras o temas) en las lecturas que se realicen.

2. Presupuestos básicos para la organización de un taller anual

A) Distribución del tiempo

Es recomendable que los objetivos, contenidos y actividades del taller se planifiquen con antelación y se organicen teniendo en cuenta el tiempo dedicado a la lectura y a la escritura, y a su vez, que estos procesos estén subdivididos en

varias etapas.

Consideramos conveniente otorgar mayor cantidad de tiempo a los procesos de pos-lectura, planificación, escritura y revisión, tanto en la duración puntual de cada actividad, como en la distribución temporal total del taller.

Proponemos, además, el establecimiento de una frecuencia mínima semanal para las distintas actividades y ejercicios.

B) Establecimiento del eje del taller

Es conveniente que el taller tenga un propósito definido para lograr el interés y motivación de los alumnos. La elaboración de un periódico o revista, la publicación de investigaciones sobre un tema o área específica, la producción de un documental, un programa radial o un video, la elaboración de informes para otras áreas curriculares, pueden ser objetivos viables y realizables desde la clase.

C) Selección previa de textos

Es recomendable que el corpus de textos que los alumnos leerán durante el año haya sido seleccionado con anticipación y que responda a una serie de criterios relacionados con los objetivos que los alumnos deberán alcanzar en sus trabajos de escritura.

Por ello es importante seleccionar textos bien escritos, coherentes y cohesivos, que permitan ser leídos críticamente.

Es importante también seleccionarlos a partir de la información complementaria que se pueda conseguir sobre ellos y que tienda a clarificar su contexto de producción, por ejemplo, datos sobre el autor, textos que aborden el mismo tema, textos que pertenezcan al mismo medio, paratexto completo de los escritos elegidos, etc.

Resultará conveniente, además, elegir textos que propongan, desde un espectro temático o contextual común, diferentes géneros y tipos textuales, con variedad de registros, distintos modos de abordar al lector, puntos de vista de los autores y estilos de composición. También es conveniente, que durante la selección de textos, se elaboren una serie de consignas que tiendan a reconocer el significado primordial, la estructura textual y el proceso de producción de cada uno de ellos. Un aspecto a tener en cuenta durante la selección es el gusto de los alumnos por ciertos temas o tipos de textos. El permitirles sugerir textos o seleccionar un porcentaje de ellos incrementará el interés por las actividades.

Finalmente, recomendamos organizar los momentos en que cada texto será leído, analizado y comentado, y qué función cumplirá dentro de la práctica de escritura (ser un modelo, ser utilizado en la investigación de dato o como referencia bibliográfica, etc.).

3. Objetivos del taller

Los objetivos generales propuestos para el taller de lectura y escritura tienden a que los alumnos desarrollen el hábito de la lectura placentera y curiosa, y que puedan adquirir y/o acrecentar sus competencias comprensivas y productivas en los siguientes aspectos:

- Elaborar explicaciones a través de:
 - La búsqueda de documentación.
 - La elaboración de definiciones.
 - La capacidad de realizar síntesis y resúmenes.
 - La capacidad de establecer secuencias temporales.
 - La capacidad de diferenciar lo general de lo particular.

- Elaborar opiniones fundamentadas a través de:
 - El establecimiento de relaciones de causa y consecuencia.
 - La clasificación jerárquica de informaciones.
 - La confrontación de informaciones.
 - La identificación de perspectivas.
 - La defensa de posiciones.

4. Organización del taller

El taller propuesto está organizado para lograr, en una primera instancia, una lectura crítica de textos narrativos, expositivos y argumentativos que posibilite la escritura de respuestas, continuaciones, informes, reseñas, resúmenes, comentarios y refutaciones de los textos leídos y también la reconstrucción del proceso de escritura que los textos leídos atravesaron.

En un segundo momento, el taller debe servir para utilizar esas lecturas como material informativo que colabore para la producción de textos.

La etapa final puede estar constituida por un proyecto grupal de escritura, en el que cada alumno pueda colaborar con textos específicos producidos por él mismo en forma individual, pero subordinados al proyecto colectivo, o por un proyecto individual.

La primera etapa consta de la lectura comprensiva de los textos seleccionados por el docente, y en ella se realizarán las actividades usuales para determinar la significación y estructura de dichos textos.

Para ello se pueden hacer análisis de cada texto, de acuerdo con sus características y la importancia que tenga dentro de la actividad planificada. Por ejemplo, si se trata de un texto explicativo será necesario establecer la progresión temática,

los elementos de cohesión y la coherencia textual. Si se está recabando información sobre un autor o la editorial de un diario será importante cotejar la información contextual que aparece en el texto con la que brinda el paratexto, los datos repuestos por el docente u otros trabajos escritos sobre el mismo tema.

El trabajo de escritura relativo a esta etapa se centrará en la elaboración y escritura de resúmenes, esquemas de contenido, comentarios, fichas y enumeraciones de temas principales y secundarios.

El segundo paso será el trabajo de reconstrucción que el lector hará del proceso de escritura de cada texto. En esta instancia deberá cotejar cada texto con otros con el fin de determinar los diferentes modos de dirigirse a un lector y de enfocar un tema.

Los trabajos de escritura elaborados en esta etapa tienen por finalidad apropiarse de técnicas de escritura a partir de ir modificando recursos en textos ya escritos (son las típicas pero recomendables actividades de taller de redacción). Pueden ser ejercicios de transposición de géneros (agregar comentarios a una crónica, transformar un diálogo en narración, etc.), o de inclusión de una tipología en otra (incluir una narración como ejemplo en un texto argumentativo), cambios de voz narrativa, de registro y de forma de dirigirse a la audiencia de los textos leídos. Es importante que estas actividades no queden aisladas del proyecto final. Para ello las modificaciones que se realicen a los textos leídos deberán poder usarse como citas, referencias, datos, informes o comentarios.

Es recomendable en esta instancia, trabajar las posibilidades potenciales de los textos con consignas que aludan a los elementos estructurales del texto ya identificados por el alumno.

Por ejemplo, se puede retomar la noción de secuencia de un texto determinado y plantear diferentes alternativas, o pedir que se reelabore un texto a partir de convertir una de sus ideas secundarias en la idea principal.

Es importante, en este punto, que los alumnos reciban información sobre las posibilidades y dificultades que se ponen en juego en la elaboración de textos. Para eso, puede ser efectiva la lectura de entrevistas a escritores o artículos periodísticos que cuenten cómo los autores eligen los temas sobre los que escriben, empiezan a escribir motivados por un aspecto, personaje o situación, cómo van eliminando información considerada innecesaria o redundante, a qué acciones o hechos les otorgan mayor relevancia y de qué manera conectan las ideas entre sí (los suplementos culturales de los diarios o las revistas especializadas en literatura suelen incluir reportajes a escritores profesionales, quienes frecuentemente explican sus procesos de escritura).

La última etapa esta constituida por los tres pasos esenciales de la producción textual y la función de las consignas de trabajo realizadas por el docente es aquí fundamental.

Es importante orientar en forma personal y continua a los alumnos en la búsqueda

da de información y en la posterior organización de la misma. Cuando esta tarea se encuentre terminada, también se deberá realizar un seguimiento personalizado de la planificación del trabajo de escritura.

Esta planificación puede ser estimada a partir del pedido a los alumnos de la elaboración de listas de temas en un primer momento, y de esquemas jerárquicos más adelante.

A continuación del trabajo de planificación, se establecerá la duración otorgada a la escritura propiamente dicha y la cantidad de borradores o esbozos recomendables, según el tema y el objetivo del trabajo, hasta llegar al texto definitivo.

Después de todo este proceso, se organizarán entrevistas de corrección con los alumnos para revisar que el texto se ajuste al tema, propósito y audiencia establecida y para controlar la adecuación del mismo a las convenciones léxicas, gramaticales y ortográficas. También es importante que en las etapas de escritura en la que ya hay borradores los alumnos se lean entre ellos y realicen comentarios.

5. Los momentos de evaluación

Es recomendable otorgar un tiempo adecuado a la elección del texto que el alumno quiere escribir para no manejar simultáneamente diferentes escritos de un mismo alumno.

También es importante respetar la duración del proceso de escritura en cada alumno en particular, y establecer plazos y fechas de entrega con suficiente antelación.

Otra sugerencia que consideramos importante es que no haya instancias evaluativas parciales en los procesos de lectura y escritura. Éstas deberían producirse ante la entrega de un trabajo conclusivo (los resúmenes, en el caso de la lectura, y el texto considerado definitivo por el alumno, en el caso de la escritura).

Las intervenciones en los distintos estadios de comprensión y producción de textos deberían estar destinadas a ofrecer orientaciones y explicaciones puntuales que remonten las falencias que los alumnos presenten a cada paso.

6. Una última consideración

Uno de los mayores problemas que los alumnos tienen para la elaboración de textos escritos es que no presuponen ningún lector a quien destinar su trabajo. Tampoco escriben textos con propósitos que los involucren intelectualmente o afectivamente.

Una de las maneras, quizás la más importante, de revertir esta situación es crear las condiciones de posibilidad para la construcción de textos **reales** en la escuela.

Por eso, consideramos que es prioritario insistir en que los docentes seleccionen textos interesantes y relevantes para los intereses de los alumnos y, que al mismo tiempo, se conviertan en verdaderos lectores (interesados, curiosos, activos, críticos) de los textos que producen los chicos y estimulen a los alumnos a ser lectores de la producción de sus compañeros.

Queda una pequeña última reflexión. No es pretencioso incluir como expectativa del taller la edición o publicación de los textos escritos por los estudiantes (aunque no es una decisión que pueda tomar siempre el docente en forma autónoma), ya que un formato de publicación ayudará a que dichos textos circulen y sean leídos.

Grillas de corrección - 1995

7° grado Grilla de corrección
Producción Lengua

0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>
1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>
3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>
4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>
8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>
9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>
JURISDICCION N°		SECCION N°		ALUMNO N°	

		0	1	2	3
1. Coherencia	. Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas . Adecuada jerarquización de ideas . Planteo de un tema o asunto principal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vocabulario	. Variedad y precisión del vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cohesión	. Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad y finalidad) . Uso adecuado de correferentes (elipsis, paráfrasis, sustitución)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Enunciación	. Variedad en los recursos y marcas de enunciación (modalización, subjetivemas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Adecuación a la situación comunicativa	. Interpretación adecuada de la consigna respecto del tipo de texto (noticia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Normativa	. Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con nivel . Ortografía . Uso de mayúsculas y sangrías . Silabeo . Acentuación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Relaciones morfosintácticas	. Concordancia sujeto - verbo, adjetivo - sustantivo . Correlación verbal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Relaciones textuales	. Uso adecuado y variado de relaciones causales, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Extensión		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2° año

**Grilla de corrección
Producción Lengua**

0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>
1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>
3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>
4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>
8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>
9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>
JURISDICCION N°		SECCION N°		ALUMNO N°	

		0	1	2	3
1. Coherencia	. Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas . Adecuada jerarquización de ideas . Planteo de un tema o asunto principal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vocabulario	. Variedad y precisión del vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cohesión	. Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.) . Uso adecuado de coreferentes (elipsis, paráfrasis, sustituciones)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Enunciación	. Variedad en los recursos y marcas de enunciación (modalización, subjctivas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Adecuación a la situación comunicativa	. Interpretación adecuada de la consigna respecto del tipo de texto (noticia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Normativa	. Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con nivel . Ortografía . Uso de mayúsculas y sangrías . Silabeo . Acentuación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Relaciones morfosintácticas	. Concordancia sujeto - verbo, adjetivo - sustantivo . Correlación verbal . Régimen preposicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Relaciones textuales	. Uso y función correcta de las distintas clases de pronombres . Uso adecuado y variado de relaciones causales, opositivas, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Extensión		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5° año

**Grilla de corrección
Producción Lengua**

0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>
1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>
3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>
4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>
8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>
9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>
JURISDICCION N°		SECCION N°	
ALUMNO N°			

		0	1	2	3
1. Coherencia	. Secuencia ordenada y clara de hechos y/o ideas . Adecuada jerarquización de ideas . Planteo de un tema o asunto principal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vocabulario	. Variedad y precisión del vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cohesión	. Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad, condición, finalidad, etc.) . Uso adecuado de correferentes (elipsis, paráfrasis, sustituciones)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Enunciación	. Variedad en los recursos y marcas de enunciación (modalización, subjetivemas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Adecuación a la situación comunicativa	. Interpretación adecuada de la consigna respecto del tipo de texto (noticia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Normativa	. Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con nivel . Ortografía . Uso de mayúsculas y sangrías . Silabeo . Acentuación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Relaciones morfosintácticas	. Concordancia sujeto - verbo, adjetivo - sustantivo . Correlación verbal . Régimen preposicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Relaciones textuales	. Uso y función correcta de las distintas clases de pronombres . Uso adecuado y variado de relaciones causales, opositivas, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Extensión		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grillas de corrección - 1996




Ministerio de
Cultura y Educación
Secretaría de
Programación y
Evaluación Educativa
Sistema Nacional de
Evaluación
de la Calidad


**Grilla de corrección
Producción Lengua**

0 <input type="radio"/>	0 <input checked="" type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>	0 <input type="radio"/>
1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>	1 <input type="radio"/>
2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>	2 <input type="radio"/>
3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>	3 <input type="radio"/>
4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>	4 <input type="radio"/>
	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>	5 <input type="radio"/>
	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>	6 <input type="radio"/>
	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>	7 <input type="radio"/>
	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>	8 <input type="radio"/>
	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>	9 <input type="radio"/>
CORRECTOR N°		JURISDICCIÓN N°		SECCIÓN N°		ALUMNO N°	

		0	1	2	3
1. Coherencia	. Secuencia ordenada, clara y jerarquizada de hechos y/o ideas . Planteo de un tema o asunto principal . Características de objetos, hechos y/o personajes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vocabulario	. Variedad y precisión del vocabulario	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cohesión	. Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad, condición, etc., de acuerdo con nivel) . Uso adecuado de correferentes (elipsis, paráfrasis, sustitución, de acuerdo con nivel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Caligrafía y elementos paratextuales	. Tipo y calidad de la grafía (se evalúa según el nivel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Enunciación	. Variedad en los recursos y marcas de enunciación (modalización, subjetivemas, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Adecuación a la situación comunicativa	. Interpretación adecuada de la consigna . Construcción del lector	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Intertextualidad - Enciclopedia - Conocimiento del mundo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Normativa	. Puntuación adecuada y compleja de acuerdo con nivel . Ortografía correcta y compleja de acuerdo con nivel . Uso de mayúsculas . Silabeo . Acentuación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Relaciones	. Concordancia sujeto - verbo . Concordancia adjetivo - sustantivo . Correlación verbal, adecuación y complejidad, de acuerdo con nivel . Régimen preposicional adecuado y complejo, de acuerdo con nivel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Relaciones textuales	. Uso y función correcta de las distintas clases de pronombres . Uso adecuado y variado de relaciones causales, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc., de acuerdo con nivel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Extensión		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Creatividad		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grillas de corrección - 1997


 Ministerio de Cultura y Educación
 Secretaría de Programación y Evaluación Educativa
 Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad


 Calidad Educación

0	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	0	<input checked="" type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	0	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1	<input type="radio"/>	1	<input checked="" type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	2	<input checked="" type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	3	<input checked="" type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	4	<input checked="" type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	5	<input checked="" type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	6	<input checked="" type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	7	<input checked="" type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	8	<input checked="" type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INSTITUCIÓN CORRECTOR N° APELLIDOS Y N° SECCIÓN N° ALUMNO N°

3° grado
 6° grado
 7° grado
 2° año

Grilla de corrección Producción Lengua

		0	1	2	3
1. Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> Selección y jerarquización de la información Secuencia ordenada, clara y jerarquizada de hechos y/o ideas Planteo de un tema o asunto principal Uso adecuado y variado de relaciones causales, ejemplificaciones, analogías, comparaciones, etc., de acuerdo con el nivel 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> Variedad y precisión del vocabulario 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> Adecuación y variedad en el uso de conectores (conjunción, disyunción, causalidad, condición, etc., de acuerdo con nivel) Uso adecuado de coreferentes (paráfrasis, sustitución, de acuerdo con el nivel) 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Caligrafía y elementos paratextuales	<ul style="list-style-type: none"> Tipo y calidad de la grafía (se evalúa según el nivel) 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Enunciación	<ul style="list-style-type: none"> Marcas de enunciación: modalización y subjetivemas que indican opinión 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Adecuación a la situación comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> Interpretación adecuada de la consigna Construcción del lector 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Enciclopedia - Conocimiento del mundo		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Normativa	<ul style="list-style-type: none"> Puntuación adecuada de acuerdo con el nivel Ortografía correcta de acuerdo con el nivel Uso de mayúsculas Silabeo Acentuación 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Relaciones morfo-sintácticas	<ul style="list-style-type: none"> Concordancia sujeto - verbo Concordancia adjetivo - sustantivo Correlación verbal de acuerdo con el nivel Régimen preposicional adecuado de acuerdo con nivel 	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Extensión		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Originalidad / Creatividad		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Alvarado, Maite: *Paratexto*, Buenos Aires, Oficina de Publicaciones del C.B.C. (UBA), 1994.
- Cassany, Daniel: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Lozano, Jorge; Peña-Marín, Cristina; Abril, Gonzalo: *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra, 1992.
- Maingueneau, D.: *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1989.
- Marro, Mabel y Dellamea, Amalia: *Producción de textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Buenos Aires, Fundación Universidad a distancia "Hernandarias", 1993.
- Olson, David y Torrance, Nancy (Comp.): *Cultura escrita y oralidad*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Ong, Walter J.: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Serafini, María Teresa: *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós, 1993.
- Van Dijk, Teun: *Estructuras y funciones del discurso*, México, Siglo XXI, 1995.
- Van Dijk, Teun: *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, 1983.
- Van Dijk, T.: *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1986.

Presidente de la Nación
Dr. CARLOS SAÚL MENEM

Ministro de Cultura y Educación de la Nación
Dr. MANUEL GARCÍA SOLÁ

Secretario de Programación y Evaluación Educativa
Prof. SERGIO ESPAÑA

Subsecretario de Evaluación Educativa
Lic. PABLO NARVAJA

Subsecretaria de Gestión Educativa
Lic. IRENE BEATRIZ KIT

Director del Instituto Nacional de Educación Técnica
Prof. CARLOS PALACIO

Directora Nacional de Evaluación
Lic. MARÍA LUCRECIA TULIC

Equipo de Coordinación

Lic. Ana Diamant
Prof. Graciela Maciel
Ing. Carlos Rondón Cardoso
C.P.N. Luis Zipitría

Equipo de Edición

Arq. Javier Maiza
Dibj. Héctor Martín
Sra. Rosana Masini
Ddra. Coralia Vignau

Recomendaciones metodológicas
de la enseñanza

Algunas consideraciones
sobre la producción
de textos escritos

Lic. Carmen de la Linde
