



# INFORME DIAGNÓSTICO DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Un itinerario: de la consigna a la grilla

## LENGUA

6° año de la Educación Primaria

### ONE 2013



Presidencia  
de la Nación

Ministerio de  
Educación

**Presidenta de la Nación**  
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

**Jefe de Gabinete de Ministros**  
Cdor. Jorge Milton Capitanich

**Ministro de Educación**  
Prof. Alberto E. Sileoni

**Secretario de Educación**  
Lic. Jaime Perczyk

**Subsecretaria de Planeamiento Educativo**  
Prof. Marisa del Carmen Díaz

**Dirección Nacional de Información y  
Evaluación de la Calidad Educativa**  
Dra. Liliana Pascual

# INFORME DIAGNÓSTICO DE PRODUCCIÓN ESCRITA

Un itinerario: de la consigna a la grilla

## LENGUA

6° año de la Educación Primaria

## ONE 2013

**Departamento de Evaluación de la Calidad Educativa:**

**Coordinación:**

Mg. Mariela Leones

**Elaborado por:**

Equipo del Área de Lengua:

Prof. Beba Salinas

Lic. Andrea Baronzini

Prof. Graciela Piantanida

Lic. Carmen De La Linde

Prof. Graciela Fernández

**Área de Procesamiento de la Información:**

Ing. Graciela Baruzzi

**Asistencia Técnico-Pedagógica:**

Prof. Natalia Rivas

**Lectura Crítica:**

Dr. Federico Navarro

Este documento se terminó de elaborar en julio del año 2014.

**Diseño y Diagramación:**

Coordinación: Noelia Ruiz

Karina Actis

Juan Pablo Rodríguez

Coralía Vignau

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL: ESCRITURA EN ONE 2013.....	5
QUÉ SE ENTIENDE POR ESCRITURA.....	8
Prácticas escolares, algunos interrogantes.....	9
LA NARRACIÓN.....	10
Relatos con vampiros, monstruos y gigantes.....	11
El regalo del señor Maquiaveli.....	12
DE LA LECTURA A LA ESCRITURA	
El punto de partida: la consigna.....	13
ANÁLISIS DE RESPUESTAS	
1. A partir de la grilla de corrección.....	14
1.1 Descripción del personaje.....	15
1.2 Organización superestructural.....	19
1.3 Organización semántica / coherencia.....	23
1.4 Ortografía.....	28
1.5 Legibilidad.....	29
2. Otras cuestiones para observar.....	31
2.1 Esquemas previos y marcas de rescritura.....	31
2.2 Títulos, comienzos y finales.....	38
2.3 Otras lecturas.....	39
2.4 Cuestiones de género.....	41
DESAFÍOS A PARTIR DE LO ANALIZADO	
Situaciones de lectura y de escritura en el aula.....	44
CONCLUSIONES.....	48
Anexo.....	49
BIBLIOGRAFÍA.....	60



## INTRODUCCIÓN

### LA EVALUACIÓN DE ESCRITURA EN EL ONE 2013

El siguiente informe tiene como propósito comunicar el análisis y las observaciones realizadas a partir de la evaluación de la escritura hecha a los alumnos de 6° año de Educación Primaria.

En 2013, por primera vez, se evaluó la producción escrita de los estudiantes de 6° año de Educación Primaria y de Fin de Educación Secundaria. A esta decisión se llegó luego de muchos años de discusión y análisis por parte del Departamento de Evaluación de la DiNIECE y de las 24 jurisdicciones; esto se debe a las enormes dificultades que conlleva evaluar los desempeños de los estudiantes en una tarea tan compleja, procesual y que involucra diferentes niveles de intervención lingüística y discursiva como es la de producir textos.

El ONE es una evaluación a gran escala, que se aplica en un momento puntual. Esto no permite realizar un seguimiento del proceso completo de la producción escrita y en la que el alumno se encuentra en un contexto comunicacional de examen por eso resulta muy difícil evaluar, en un estudio como este, el proceso en su totalidad, por el despliegue de estrategias, toma de decisiones y etapas involucradas que implica. Pero al mismo tiempo, no indagar sobre las habilidades ligadas a la escritura supone ignorar uno de los aspectos centrales de la enseñanza y aprendizaje de la asignatura y una de sus bases curriculares, *“la escritura constituye la mejor estrategia para evaluar los grados de apropiación semántica (la lectura) de los textos, dado que no se escribe desde un lugar cero sino desde múltiples y diversos lugares; estos lugares son los textos aprehendidos por los lectores; no de otro modo se puede leer y se puede escribir: desde ciertos lugares (es el repertorio de cada lector)...”*<sup>1</sup>

Por tanto, es necesario comenzar a analizar ciertos aspectos relevantes del momento de composición textual y sus productos escritos, sobre todo aquellos con asidua presencia curricular. Aunque no se pueda dar cuenta cabal de todos los aspectos involucrados en la práctica escritora, los constructos elaborados por medio de consignas y criterios de evaluación entregan información útil sobre cómo se enseña y se aprende a escribir en la escuela.

<sup>1</sup> Jurado, Fabio “La evaluación de la Escritura para la evaluación de la Lectura” en *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 2009 - Volumen 2, Número 1 ISSN: 1989-0397.

Cuando se vincula la producción de un escrito a explicitar algún aspecto de lo que se ha leído con anterioridad; cuando se garantiza que esa lectura se haya realizado en condiciones similares de tiempo y de reflexión sobre su contenido; cuando el escrito requerido es un texto breve que no requiere una ardua tarea de planificación y, sobre todo, cuando se trata de un formato supuestamente habitual dentro de las prácticas escolares, es dable pensar que se proveen las bases para realizar una evaluación que permita comenzar a obtener información útil para reflexionar sobre cómo se enseñan/aprenden algunas prácticas de escritura en la escuela.

A partir del año 2011, en las sucesivas rondas de consulta con las provincias para aprobar los criterios que compondrían los contenidos del ONE 2013 <sup>2</sup>, fueron surgiendo los posibles formatos textuales, el tipo de actividades y los niveles de análisis involucrados en las tareas de escritura que realizarían los alumnos.

Como resultado de dicha discusión, luego de la selección de contenidos y aspectos que se evaluarían, se confeccionó una tabla de especificaciones que respetara tanto lo consensuado con las jurisdicciones como la relevancia curricular (NAP y diseños curriculares provinciales) y, a partir de esta, las actividades puntuales de escritura y las rúbricas o guías de corrección para dar cuenta de cómo los estudiantes las resolvían. Dicho de otro modo, se explicitaron los criterios para evaluar la escritura.

Las actividades de escritura se tomaron por primera vez en la Evaluación Piloto de 2012 y su corrección permitió realizar los ajustes necesarios para reelaborar o modificar las consignas de trabajo y sus correspondientes guías de codificación.

En la aplicación del ONE 2013 se incluyeron cuatro propuestas de escritura, presentadas dentro de los cuadernillos de actividades de desarrollo, que estuvieron vinculadas a los textos que los estudiantes leyeron para resolver los ejercicios abiertos y cerrados.

Dos actividades partieron de la lectura de sendos textos narrativos literarios, la tercera estuvo vinculada a un texto expositivo y la cuarta, a un texto periodístico.

La prueba de actividades se aplicó a 44.105 alumnos. De esta muestra probabilística de ítems abiertos del ONE 2013, se seleccionó una muestra aleatoria de 800 estudiantes con representatividad nacional

<sup>2</sup> Ver *Criterios de Evaluación ONE 2013*. DINIECE, MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, 2013. En <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/>

-200 casos por modelo- para evaluar la producción escrita de los alumnos de sexto año.

Esta evaluación de escritura consiste en una primera indagación descriptiva y de alcance exploratorio tendiente a analizar los logros y las dificultades de los estudiantes argentinos al escribir cuentos, relatos, autobiografías, crónicas, en la construcción de la coherencia global y en el uso de reglas gramaticales en los aspectos más generales de los textos que producen.

Se analizó con más detalle la dimensión pragmática (observar la consigna) y la coherencia (secuencia, estructura, desarrollo de personajes).

## QUÉ SE ENTIENDE POR ESCRITURA<sup>3</sup>

Dado que esta evaluación se centra en la escritura comenzamos por preguntarnos **qué es escribir**. Muchos autores se aproximaron al concepto de **escritura** desde distintas perspectivas. En especial en los últimos años se han referido al tema lingüistas, antropólogos, psicólogos cognitivistas, historiadores de la lectura y de la escritura, especialistas en didáctica de la escritura y en alfabetización inicial.

Según ellos, los **orígenes de la escritura** se ubican en la imposibilidad humana de recordarlo todo. Los límites de la memoria, son, pues, los que obligan al hombre a inventar ciertas marcas, ciertos signos que perduran y evitan el olvido (Calsamiglia, 2002).

Si no existiera la escritura la humanidad no hubiera podido conservar, enriquecer, transformar el conocimiento construido a través del tiempo. La escritura hace posible la ciencia, la transmisión del conocimiento científico, la enseñanza.

Para nuestra cultura occidental, la escritura supone un sistema organizado para representar sonidos a través de formas gráficas. Este sistema constituye la escritura alfabética, que hace visibles datos, ideas que de otro modo serían invisibles. A veces se comete el error de asimilar escritura y escritura *alfabética*. Sin embargo, hay muchos sistemas de escritura que no se basan en una representación gráfica de los sonidos (por ejemplo, los sistemas ideográficos). Mientras los orígenes de la escritura se ubican alrededor del 3500 a.C., el alfabeto es relativamente reciente: aparece en el 800 a.C. y se afirma en Grecia en el 400 a.C. (Meek, 2004).

La escritura cumple funciones sociales, en ese sentido se la define como **práctica social**, porque permite la organización social, la administración, la comunicación. Cumple funciones de control, de gobierno, de administración (Teberosky, 1993). Es práctica social también porque escribimos como lo hace la comunidad cultural, la sociedad a la que pertenecemos, lo que supone que al escribir respondemos a ciertas expectativas socialmente compartidas, a usos aceptados, y a una adecuación situacional. Cualquier situación de escritura está constituida por un tema sobre el que se escribe, un propósito a lograr mediante la escritura, unos emisores y destinatarios, un género discursivo y un uso particular del lenguaje.

Pero además de ser una práctica social, la escritura es una práctica individual, que implica un problema a resolver, una ardua tarea a rea-

<sup>3</sup> En el anexo se encuentran textos que reflejan las voces de autores que han indagado sobre el tema.

lizar. Enfrentado a la tarea de escribir un texto, todo sujeto realiza una serie de operaciones, se ve embarcado en un proceso nada sencillo. Justamente, investigaciones realizadas por la psicología cognitiva indican que la escritura puede entenderse como un **proceso cognitivo**. ¿Qué quiere decir esto? Que quien escribe, a través de un recorrido que va desde el momento en que empieza a escribir (a pensar en qué va a escribir o en aquello que le pidieron que escribiera) hasta el momento en que da por finalizada la tarea. En ese itinerario, el autor va a: buscar, seleccionar y organizar información, tener en cuenta cuánto sabe –o cuánto desconoce– sobre el tema el destinatario, atender a las características del tipo de texto o del género que está escribiendo, tomar al mismo tiempo diferentes decisiones lingüísticas: qué palabras elegir, cómo convertir ideas en oraciones sintácticamente correctas, qué tiempos verbales usar, dónde terminar un párrafo y comenzar otro, cuál es la ortografía de las palabras...

La tarea de escribir es compleja porque el escritor, mientras escribe tiene que resolver varias cuestiones en las marchas y contramarchas que ese proceso de escritura supone, construye conocimiento (Cassany, 1995). A medida que escribe, modifica, corrige, reformula sus conocimientos atendiendo a lo que quiere decir, al destinatario del texto y a sus propósitos, es decir, va transformando sus ideas: aprende mientras escribe y cuando termina de escribir sabe más.

A diferencia de lo que nos pasa cuando escribimos, cuando hablamos podemos ir haciendo ajustes ante las dudas o reacciones del interlocutor, porque el destinatario está ahí, frente a nosotros y si algo no entiende puede pedirnos aclaraciones (Carlino, 2005). Este es un aspecto fundamental que marca una de las diferencias entre **la oralidad y la escritura**.

Además de esta relación oralidad-escritura, hay otra relación interesante: la que existe entre **lectura y escritura**. Ambas prácticas parecen estrechamente relacionadas: quien escribe necesita leer para buscar información, para conocer qué dijeron otros sobre el tema sobre el que escribe. Mientras lee, toma notas, resume, es decir, escribe, porque no puede confiar en su memoria. Cuando termina de escribir –o mientras está escribiendo– lee su propio texto para controlar lo que está escribiendo, intentando permanentemente que lo que dice el texto se acerque a lo que él –su autor– se propuso decir.

## PRÁCTICAS ESCOLARES, ALGUNOS INTERROGANTES

La escuela tiene como una de sus misiones “enseñar a escribir” y nadie discutiría esta premisa. Pero este acuerdo de base no implica que en

la escuela, en las aulas, se hayan encontrado respuestas definitivas a preguntas como: ¿qué es enseñar a escribir?; ¿qué es lo que hay que enseñar?; ¿cómo se arma una propuesta de enseñanza de la escritura para los distintos ciclos de la Primaria?; ¿qué significa que un propósito de la escuela sea “formar escritores autónomos, competentes y críticos”?; ¿hay que enseñar primero las letras, después las palabras y recién después proponer la escritura de textos?; ¿se enseña a escribir solamente en la clase de lengua?; ¿quién corrige lo que escriben los chicos?; ¿qué se corrige en los textos que escriben los chicos?; ¿cómo se lleva el registro de los avances y las dificultades en las escrituras de cada alumno de un curso?; ¿qué lugar tienen las nuevas tecnologías en la revisión de la escritura?; ¿se puede generar mayor autonomía en los alumnos al utilizar pautas de corrección?

Para acercarnos a alguna respuesta vamos a presentar y a analizar la evaluación realizada en el marco del ONE 2013.

## LA NARRACIÓN

Hay razones muy importantes por las que la **narración** tiene una fuerte presencia en la escuela. Los pueblos ordenan, organizan sus acontecimientos en narraciones que echan luz sobre el pasado y lo hacen comprensible: así surgen los relatos de la historia, hay evidencias de que la narración es una de las clases de textos más omnipresentes en culturas y épocas diversas. En la autobiografía o en las historias de vida, los individuos organizan temporal y lógicamente sus experiencias y esto permite que otros las comprendan y les permite a ellos mismos comprenderse e identificarse en esos hechos. La narración histórica, la autobiografía, la historia de vida son narraciones de experiencias vividas; en las narraciones ficcionales lo que se cuentan son experiencias imaginadas. Ni mentirosas ni falsas, simplemente imaginadas. La literatura, a través de los relatos ficcionales, crea un “como si”. En ellos se cuentan hechos “como si” hubieran sucedido.

En síntesis, la narración le permite al ser humano organizar experiencias vividas o imaginadas (organizarlas de modo narrativo) y de ese modo comprenderlas. Esta capacidad de la narración para volver comprensible, para dar sentido a lo que de otro modo sería caótico y desordenado, explica por qué la narración tiene -y no debe dejar de tener- una fuerte presencia en la escuela. En el libro *La fábrica de historias*, Jerome Bruner dice:

“Somos tan buenos para relatar que esta facultad parece casi tan `natural` como el lenguaje. Inclusive modelamos nuestros relatos sin ningún esfuerzo, con el objeto de adaptarlos a nuestros fines (comen-

zando por las pequeñas argucias para echarle la culpa a nuestro hermanito menor por la leche derramada), y cuando los demás hacen lo mismo, lo advertimos. Nuestra frecuentación de los relatos comienza temprano en nuestra vida y prosigue sin detenciones”

Cuando los chicos comienzan su escolaridad ya están familiarizados con la narración. Les han contado o leído narraciones y pueden contar hechos que les han sucedido a ellos, a sus familiares, a conocidos (Bruner, 2003). Pueden también inventar historias porque alguna vez les han contado o leído historias inventadas. Por esta razón, cuando –aun en los primeros años- se les proponga “escribir cuentos” sabrán de qué se trata el pedido.

## RELATOS CON VAMPIROS, MONSTRUOS Y GIGANTES

Una de las propuestas de escritura incluidas en el ONE 2013 de sexto año fue redactar un cuento a partir de un repertorio de personajes convocantes. Se informa sobre esta actividad por tratarse de una tarea habitual en las prácticas escolares y porque el género fantástico resulta usual, generalmente grato, para los chicos de sexto año.

Con el convencimiento de que se escribe a partir de lecturas, les ofrecemos el texto *El regalo del Sr Maquiavelli*. Se trata de un cuento fantástico, de lectura amena, con elementos humorísticos en el que se producen divertidos equívocos a raíz de un regalo que el protagonista le hace a su esposa.

## EL REGALO DEL SEÑOR MAQUIAVELI

El señor Dante Maquiaveli quiso darle una sorpresa a su querida esposa Brígida y le regaló un fantasma.

Lo encontró en un cambalache fino cerca de su casa, en medio de percheros y soperas de porcelana.

El fantasma tenía un cartelito que decía "oferta: 20.000 \$".

La cifra representaba la cuarta parte de su sueldo pero Maquiaveli no vaciló: la patrona se merecía eso y mucho más.

El cambalachero anticuario le dijo que era un legítimo fantasma escocés, que gemía por las noches, arrastraba cadenas, tocaba la gaita con horrisona melancolía, paraba de punta los pelos de las visitas, etc.

—Lo llevo —dijo el señor Maquiaveli.

Cuando llegó al edificio donde vivía se escabulló por una escalera de incendios para que no lo viera el portero: el consorcio no admitía fantasmas. En la casa encontró a su esposa Brígida delante del espejo. Estaba poniéndose los ruleros y untándose la cara con crema de placenta de vinchuca. Cuando Brígida vio en el espejo la horrorosa aparición, lanzó un alarido que arrugó la médula de los vecinos en ocho manzanas a la redonda. Ni bien entendió que era un regalo de su marido no pudo menos que sentirse agradecida. Hizo lo que hace todo el mundo cuando recibe un regalo. Dijo:

— ¡Qué lindo!

Después con su habitual sentido práctico agregó:

— ¿Y dónde lo ponemos, viejo?

El departamento era de dos ambientes con kitchinette, así que instalaron el fantasma en la baulera de la terraza. Desde allí podría pasearse por las azoteas y aterrorizar a sus anchas.

Esa noche Dante y Brígida se acostaron emocionados, con las cabezas juntas y las manos enlazadas. De un momento a otro esperaban oír el quejido ululante y tenebroso, típico de los fantasmas, una risotada siniestra o algo así.

En cambio escucharon un bostezo grosero y vieron que el fantasma se filtraba en el mismísimo dormitorio. Después se metió a los pies de la cama y se tapó con la frazada. Dante Maquiaveli quedó estupefacto. Brígida grito espeluznada. Después reaccionó y le dijo a su marido:

—Viejo, ¿por qué no lo llevas de nuevo a la terraza?

Dante agarró al fantasma por el pescuezo y lo fletó para arriba. Inútil.

El horripilante espectro atravesaba las paredes y en dos minutos lo tenían de nuevo en la cama.

Así pasaron esa noche y varias otras noches: ellos que lo sacaban y el fantasma que volvía y Brígida que gritaba y dormía con las rodillas en el mentón.

Hasta que la señora de Maquiaveli se puso firme y una madrugada le dijo a su marido:

—El fantasma o yo.

Dante tuvo un momento de duda. Su esposa no atravesaba paredes, así que no había peligro de que volviera. Además el fantasma no dormía con ruleros ni ungüentos de vinchuca. Hasta podía jurar que no tenía los pies tan helados como ella.

¡Pero no, no! Dante espantó esa idea como quien espanta un gato a escobazos. ¡Él amaba a Brigidita!

Al día siguiente llevó al fantasma de vuelta al cambalache. Como no le quisieron devolver la plata lo cambió por una capa negra y unos dracu-dracu usados. Esperó que cayera el sol y volvió enternecido a su casa. Estaba empeñado en darle una sorpresa a Brigidita.

*Emilia Wolf, "El regalo del señor Maquiaveli", en: La aldovranda en el mercado, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1989.*

## DE LA LECTURA A LA ESCRITURA

### EL PUNTO DE PARTIDA: LA CONSIGNA

Después de realizada la lectura y resueltos los ítems de opción múltiple, se presentan las actividades abiertas.

En primer lugar, se pregunta sobre un contenido que casi el 70%, resuelve satisfactoriamente:

**1** ¿Por qué puede decirse que este cuento es fantástico? ¿Cuáles son los elementos que permiten caracterizarlo así?

En segundo lugar se da la siguiente consigna:

**2** Elegí uno de los siguientes personajes: monstruo, hada, gigante, dragón, bruja, vampiro. Imaginá un nombre para ese personaje, además inventale una familia, una actividad, un lugar donde viva, etc. Pensá qué conflicto o complicación se le podría presentar. ¿Cómo lo resolvería? Organizá la historia en tres partes: una situación inicial, una complicación o conflicto y la resolución o desenlace.  
Escribí el cuento.  
Colocá un título atractivo.  
Una vez escrito, ¡a revisar!: Releé el texto, asegurate de que se entiende lo que quisiste decir. Corregí, si es necesario, la ortografía y la puntuación.

La consigna presentada orienta a los alumnos para que realicen ciertas elecciones de personajes, nombres, contenidos, formas y recursos y así resuelvan el problema retórico planteado. La hemos formulado de manera tal que puedan comprender con claridad lo que se les solicita; por ese motivo dimos un listado de personajes y abrimos, con algunos interrogantes, las sugerencias para que los describan.

Esta doble característica de ser lo suficientemente abierta como para permitir resoluciones diferentes, y, al mismo tiempo, lo suficientemen-

te cerrada para que todos puedan representarse qué se espera nos brindó una gama amplia de producciones variadas y, a la vez, permite la comparación en el momento del análisis.

Al contrario de lo que muchas veces se supone, es fundamental que las consignas de escritura presenten restricciones (pueden referirse al tema, a los personajes, a la voz del enunciador, al destinatario, a la silueta, a los recursos que se incluyen, al género, etc.); estas limitaciones permiten que los niños se representen con mayor claridad la tarea y el texto que van a escribir. Además, en el momento del análisis se puede considerar si el relato resignifica, se aleja, se acerca o transgrede lo pedido.

En este sentido, se ha tenido en cuenta lo expresado por Maite Alvarado: "La enseñanza de la escritura basada en la resolución de problemas requiere un cuidado especial en la formulación de las consignas, esos enunciados que circunscriben el problema que el alumno deberá resolver escribiendo. Entendiendo la consigna como el enunciado que plantea el desafío, es importante que en ella estén contenidos todos los elementos necesarios para una adecuada representación o definición del problema por parte del que escriba. La consigna puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno previo, puede pautar las operaciones por realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante, puede proponer una situación comunicativa ficticia o real. Pero siempre tiene algo de llegada, y por eso es también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos. Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos." (2003).

## **ANÁLISIS DE RESPUESTAS:**

### **I. A PARTIR DE LA GRILLA DE CORRECCIÓN**

Para la corrección de las producciones, especificamos los criterios que consideramos relevantes, los describimos, luego, analizamos los escritos teniendo en cuenta las categorías definidas. Esto demandó mucho tiempo y presentó numerosas situaciones que nos obligaron a reformularlas. A medida que íbamos incorporando textos tuvimos que ir haciendo ajustes en varias oportunidades, porque aparecían respuestas que no estaban previstas en ninguna de las categorías que habíamos formulado originalmente.

Este instrumento fue construido, probado y consensuado por el equipo del área de Lengua a partir de análisis exploratorios hechos para

este primer ensayo sobre la evaluación de la escritura de los alumnos. La grilla elaborada brinda informaciones parciales para las siguientes dimensiones que fueron aisladas previamente:

- Descripción del personaje
- Organización superestructural
- Organización semántica / coherencia
- Organización sintáctica-léxico-semántica/cohesión
- Morfosintaxis
- Ortografía
- Puntuación
- Legibilidad

A partir de las dimensiones consideradas se pueden observar las variadas resoluciones de los alumnos. Hemos optado en el análisis por focalizar algún aspecto de la escritura y no lo presentado en la totalidad de la grilla. La elección se basa en que estos criterios permiten con más claridad rastrear la selección y ordenación de ideas con las que los alumnos fueron construyendo su texto –su plan de acción- y cierta reflexión metacognitiva que poseen sobre las convenciones lingüísticas y de legibilidad de su texto hacia los posibles lectores.

Elegimos para ejemplificar los siguientes aspectos: descripción del personaje, organización superestructural, organización semántica / coherencia, ortografía y legibilidad.

### 1.1 Descripción del personaje

Para analizar esta dimensión se tuvo en cuenta que para resolver la consigna, los alumnos debían elegir alguno de los personajes solicitados: monstruo, hada, gigante, dragón, bruja, vampiro. Además, que asignaran un nombre y caracterizaran, en mayor o menor medida, su familia, actividad, lugar.

Del corpus analizado, la mayoría de los alumnos describen los personajes aunque de manera escueta: tienden a utilizar pocos adjetivos; sin embargo, pueden aparecer expresiones que caracterizan sus actitudes, emociones y pensamientos.

Algunos alumnos, además de caracterizar el personaje, describen el ambiente como en los dos casos siguientes:

## Ejemplos 1 v 2

La hada Matilda y el pueblito de los  
Chuguillops

Matilda, era una hada que vivía en una casita, más bien una casita que estaba en un árbol. Ella era independiente, aunque vivía con sus padres; pero se cocinaba, planchaba, lavaba y eso de encantaba. Hasta que un día oscura los padres de Matilda salieron a comprar y se acercaba una tormenta ¡ah! y seguida de un TORNADO! Matilda salió despedida del árbol cuando el gran tornado

Musa

Todo comenzó en una tarde de verano. Una niña, muy traviesa, llamada Musa tiene 9 años, vive con su mamá y su papá. Musa adoraba la música, bailar, cantar, etc. Un día Musa estaba jugando en el patio de atrás cuando de repente, vio una mariposa hermosa entonces la siguió, estaba tan, pero tan concentrada en la mariposa, que cayó en una laguna mágica, se movió el cielo y apareció una hada preciosa y le dijo: Te concedo el don de la música con el que salvarás al mundo

En general, presentan los motivos por los que los personajes actúan de determinada forma.

## Ejemplos 3 y 4

Una noche sangrienta

Me llama Harry, hoy será mi encuentro  
con Louisa la chica que amo desde  
segundo grado, hoy me ire vestido de  
Traje se que a Louisa le gusta eso.

Cayó la noche iba caminando tranquilamente  
por la calle cuando de pronto

Hace mucho tiempo, había un vampiro,  
llamado Damián, él señalaba con ser  
cantante, pero los padres, Orlando y  
Merita, no lo dejaron por el sol.  
Si sale a los rayos del sol se así  
muy ademas ni puede fingir de  
un vampiro como antes, se mori-  
ría de hambre.

Ejemplo 5. Otros se limitan a colocar el nombre y alguna característica del personaje:

La bruja menos  
querida

Había una vez una bruja llamada  
Mirtilda que no tenía amigos  
antes, quiso ir al pueblo a conocer  
severos.

**Ejemplo 6.** En el siguiente caso no se menciona el nombre, sí el personaje elegido y se dan escuetamente dos características:

Había una vez un hada muy linda y que vivía sola porque había perdido a su familia.

**Ejemplo 7.** También aparecen personajes poco usuales, como el siguiente:

Había una vez un gigante llamado Beto y vivía con su esposa y su hijo Beto chico.

**Ejemplo 8.** Algunos no mencionan al personaje sino que eligen utilizar la enumeración de los integrantes de la familia:

La familia Buldak estaba conformada por Geromimo (el padre), Gualquiria (la madre) y Perdo (el hijo). Ellos se fueron de día de campo.

**Ejemplo 9.** Muy pocos alumnos no eligen ninguno de los personajes solicitados

Un día hace mucho tiempo estaba un hombre estaba buscando un camello que un día se le perdió y fue a buscarlo.

## 1.2 Organización superestructural

Los alumnos evaluados siguen la estructura de la narración, es decir, responden a un patrón organizativo o estructura canónica. En los escritos aparecen:

- una situación inicial en la que presentan los personajes, el espacio y momento de la historia. Hay un marco espacial y temporal, más o menos definido e identificable. Utilizan fórmulas de apertura, por ejemplo: *había una vez// hace tiempo//en una comarca//...* Luego presentan los personajes, seleccionados de la lista.
- un segundo momento, los personajes sufren una complicación o conflicto, se presenta la verdadera acción del relato.
- Por último, el final de la narración suele ir unido a una consecuencia derivada de las acciones que se han desarrollado.

La mayoría de estos niños utiliza el punto y aparte como una forma de organizar el escrito para marcar los tres momentos fundamentales: introducción, desarrollo y desenlace.

Lo que se ha observado es que se mantiene la trama narrativa, han escrito un cuento (o una narración que parezca un cuento). A veces, están algo desbalanceados los momentos, como en el siguiente ejemplo, en el que se explora en la introducción y acelera conflicto y desenlace:

## Ejemplo 10.

## EL VAMPIRO

HABIA UNA VEZ, EN EE.UU. UN CHICO LLAMADO EDUAR VIVIA CON SU FAMILIA. EL ERA HIJO DE PADRES ADOPTIVOS Y TENIA HERMANOS TAMBIEN ADOPTADOS Y VAN A LA ESCUELA COMO CHICOS NORMALES, PERO ELLOS NO LO ERAN PORQUE ELLOS ERAN VAMPIROS. Y EDUAR SE ENAMOLO DE UNA CHICA NUEVA SE LLAMABA EMMA, PERO EL TENIA MIEDO DE ENAMORARSE YA QUE EL ERA UN CHUPA SANGRE Y NO LE QUERIA HACER DANO. EMMA TAMBIEN SE HABIA ENAMORADO LUEGO EL TRATO DE CHUPAR LA SANGRE DE LOS ANIMALES EN VEZ HUMANOS. ENTONCES EL AHORA SE PUEDE CONTROLAR Y SON NOVIOS.

FIN

Ejemplo 11. Pueden encontrarse algunos minirrelatos que si bien no permiten evaluar otros aspectos, podemos afirmar que mantienen la estructura narrativa:

Habia una cigala grande que vivia en un bosque chico.

No podia entrar ni salir.

La murio.

FIN

Hay muy pocos casos como los siguientes en los que narran con un escaso desarrollo:

#### Ejemplo 12.

Hace una vez un dragón llamado frío  
 por que ese dragón todo el tiempo tenía frío.  
 Un día un volcán hizo erupción el dragón  
 alivada al pueblo y fin.

#### Ejemplo 13.

Diego era un monstruo bueno que ayu-  
 daba a sus amigos los humanos, un día un  
 dragón atacó su ciudad y destruyó todo a su  
 paso, Diego lo volvió y ninguna vez más por  
 nada malo.

**Ejemplo 14.** En el siguiente ejemplo se observa una situación inicial aceptable, pero en el desarrollo y resolución faltan datos importantes, lo que hace que el texto resulte poco coherente.

### El Gran Dragón

Un día un dragón viajando de pueblo en  
 pueblo, se encontró con un pueblo tan grande  
 y lindo que se quedó ahí.  
 Cuando los habitantes vieron al dragón se asusta-  
 ron y el dragón dijo de sus lenguetas de oro  
 a los campesinos desde ese día se ve el dragón  
 de ese pueblo. Fin.

Ejemplo 15. En este ejemplo se podría hablar de que mantiene la estructura de la narración en tres momentos, pero se observan dificultades en la definición de los personajes y las adjudicaciones de los correferentes. Hay dos hadas, una hermana, ¿tal vez hada?, en el final aparece un palacio "de vuelta"

una hada y su hermito

Habia una vez una hada que se llama mala lucia  
 y ella tenia un hermito y un hado. le robo  
 su herito y no se lo devolvio y ella se puso  
 triste pero su hermana le regalo otro y ella  
 vivieron de vuelta en su palacio.

Ejemplo 16. En muy pocos escritos hay un planteo que luego no se resuelve, en este caso, el autor cierra con sugestivos puntos suspensivos:

Encierro maldito

Hace muchos años la familia Malik se  
 muda a una casa donde decian que  
 estaba maldita.  
 Los niños entraron sus cosas y los  
 padres tambien ordenaron y se raron y luego  
 se acostaron a dormir. Los niños le decian  
 a sus padres que escuchaban ruidos  
 extraños. Hasta que un dia los vecinos  
 de fueron a fisure que pasaba en la  
 casa porque nadie solio

### 1.3 Organización semántica / coherencia

Este aspecto se relaciona con la unidad temática del texto, es decir, el tema central que da sentido al escrito como totalidad y la relación entre las distintas partes.

En general, los estudiantes mantienen el tema a lo largo de todo el texto. Si bien hay progresión, a veces, se reiteran innecesariamente algunas ideas; hay detalles que no son importantes.

En los dos ejemplos siguientes se observa cómo los niños han resuelto la progresión adecuada de las ideas planteadas y han mantenido el tema a lo largo de todo el escrito.

#### Ejemplo 17.

Érase una vez un dragón, muy grande y gordo.  
Este se llamaba Félix. Félix era un dragón que lloraba  
de miedo solo con verlo, nadie se acercaba, todos le  
temían. Poes, la gente tenía una razón; él era muy malo,  
quemaba lo que veía con su moco-fuego. Poes el  
estaba cansado de que nadie se le acercara, pero él  
no se ponía a pensar lo malvado que era.  
Poes, él decidió salir de su cueva y organizar una  
cena de velos con toda la gente. Estaba dispuesto  
a disculpase. Debido al temor a su moco-fuego  
nadie fue, lo cual lo hizo sentir muy triste.  
Fue casa por casa ofreciendo su nariz para  
utilizarlo como combustible para carros y así  
fue, la gente aceptó las disculpas y se ofreció  
para ayudarlo a abrir su negocio.  
Y de ahí surgió YPF, y el tema  
era:  
"Moco-fuego recién cosechado y casero"

## Ejemplo 18.

Necesitamos más bomberos.

Hace poco tiempo, en Estados Unidos nació un dragón. Se llamaba Coco. Él vivía con una familia normal: una mamá, un papá, una hermana y un hermano. Se sentía solo y raro porque era el único que no era un humano. También estaba triste ya que cada vez que estornudaba incendiaba toda una cuadra. Un día, el papá aceptó un trabajo como director de cine y a Coco lo contrataron como el encargado de los efectos especiales. Estaba tan feliz que se puso a gritar lo contento que se sentía. Gritó tanto que el estudio y toda la ciudad se prendieron fuego. Vinieron bomberos de todo el mundo a ayudar y Los Angeles fue una bola de fuego por un mes. Finalmente el incendio se apagó y todo fue normal de nuevo. Y ahora Coco vive muy feliz, solo que con un lezard, en una isla mini rodeada de agua. Así no puede incendiar nada más.

Ejemplo 19. En cambio en el caso siguiente el escrito se va complicando con detalles e información agregada que poco tiene que ver con el tema.

La Bruja del Castillo y el Hada  
Había una vez una bruja que se llamaba  
Brunilda vivía en un castillo,  
cuando ella se adueña del castillo tuvo una  
familia que en ese entonces la familia era muy  
unida, todas las personas le temían porque todos  
decían que esa mala noche comería a su familia  
si sabían que está, porque siempre pensaban que  
era solitaria.  
Entonces ella decidió alejar a su familia de esas  
personas, entonces abandonaron el castillo y se fueron  
a una casa en medio del bosque y los cazadores  
la querían llevar presa y se la llevaron, entonces  
cuando ella estaba encerrada. Después de un largo  
tiempo apareció un hada, ya quiso sacar pero  
la bruja no quería porque ya no se acordaba  
de nadie, entonces el hada igual la liberó  
y cuando ella volvió y empezó a buscar a  
todos los que le hicieron daño para mantenerlos  
prisioneros, luego el hada la encontró y le dijo  
que libere a los prisioneros y la bruja no quería  
y se los llevó, ella se escondió y escondió a todos  
los prisioneros.  
El hada se fue a ver a todas las familias  
de los prisioneros y vio como estaban todos reñidos  
entonces el hada dijo:  
Esto se está convirtiendo en un problema y  
luego de pensar se le ocurrió ir a buscar  
a la familia de la bruja para hacer que todo  
vuelva a la normalidad y todos sean felices.

Ejemplo 20. En el siguiente texto aparecen fallas en la cohesión; si bien hay progresión, aparecen ideas yuxtapuestas o unidas por relaciones de adición.

el maustro frankenstein  
 es y creada por un hombre llamado  
 un científico llamado llamado pedro  
 y esa es la unica familia que tiene  
 y sale todos los dias sale a galaguin  
 y tiene un conflicto que cada bes  
 que sale la gente se asusta  
 y no sabia que aser entonces al sien  
 tifica se le acurtia poner le una  
 mascara y de esen tanse  
 ya nadie mas le tiene miedo a  
 frankenstein

Ejemplo 21. Podemos encontrar textos en los que se utilizan las reiteraciones como un recurso y, a la vez, en el mismo escrito hay otras repeticiones que son innecesarias. En este caso, hay una adjetivación escueta (abusa de "malo", luego usa "asombrados" y "contento") y un buen uso de la puntuación.

## ¡ PETITO APRENDE A VOLAR!

Había una vez un dragón muy malo, vivía en una cueva con 7 hermanas y su madre. Su padre había desaparecido. El se llamaba PETITO.

PETITO iba a la escuela de dragones, pero no la pasaba bien por que no tenía amigos y lo bullaban porque no sabía volar, intentaba y intentaba, pero no podía.

Un día decidió ir a la escuela de vuelo para dragones. Tenía un profesor muy malo, que siempre gritaba y daba ejercicios para aprender más. El profesor aunque era malo le enseñó a volar a PETITO.

El como sabía volar, fue con sus compañeros de el colegio y les dijo: -MIENMEEE SE VOLARAAA.

Los compañeros tan asombrados, fueron sus amigos y PETITO estaba contento por que ¡ TODOS LO QUERIAN!

Ejemplo 22. En cambio, en el siguiente texto, se reiteran innecesariamente detalles que no son importantes como la enumeración de la familia

Luiza Virginia. La familia se llama el papo. Pedro la mamá se llama María Sol y los hermanos Ana Laura, Mauricio, Pablo, Abigail, Selste y los tíos se llaman Marcos y Adrian los tías se llaman Diana y Ana Paula y los abuelos y las abuelas se llaman Ana de la Cruz, Antonio, Mauricio.

## 1.4 Ortografía

Resulta significativa la cantidad de errores ortográficos observados pues esta dimensión es la que se tendía a corregir en la escuela tradicional; a la vez, la solución parece más sencilla cuando se piensa que en un futuro inmediato la mayoría de los alumnos desde niveles muy tempranos de escolarización trabajarán con procesadores de texto que incluyen correctores ortográficos.

Como hemos dicho anteriormente, la casi totalidad de los chicos ha narrado, por eso no es extraño que las mayores dificultades se encuentren en la grafía de los verbos y sustantivos. Se observa que, de las palabras con errores, el 55% corresponde a verbos y el 30% a sustantivos, el resto se encuentra distribuido entre adjetivos, adverbios y preposiciones.

En cuanto a la tildación, se observó mayor cantidad de ausencia de tildes en las palabras agudas, por ejemplo: mudo\* por mudó, entro\* por entró.....; también se registró que colocaban tildes a las graves terminadas en "n", sacarón\* por sacaron, vierón\* por vieron. Asimismo se percibe la ausencia de tilde en las palabras con hiato: dado que la mayoría se atuvo a la trama narrativa, predominaban los errores en los verbos en pasado: salia\* por salía, pedia por pedía. Ver ejemplos 24 y 25 más adelante.

Uso de 's', 'c', 'z', ya sea en sustantivos que convencionalmente se escriben con 'z', por ejemplo: lus\* por 'luz'; ves\* por 'vez', o en el plural de los sustantivos y adjetivos terminados en 'z' luses\* por luces, capases\* por capaces, veses\* por veces. Se destaca mayormente la transgresión en el uso de 'c', por ejemplo: serró\* por 'cerró'; resusitar\* por 'resucitar'; resivir\* por 'recibir'. También, en los de verbos terminados en 'cer, cir, ciar', algunos de uso muy frecuente: desir\* por 'decir'; haser\* aser\* por 'hacer'. Además posion\* por 'poción', quizo\* por 'quiso'. Otro dato que se destaca es que cuando tienen que escoger entre las tres grafías, los chicos prefieren la grafía 's' en la mayoría de los casos; esta elección tal vez se deba a que hay una tendencia a buscar la regularidad.

En el uso de 'b' y 'v' aparecen errores en palabras que comienzan con 'bus-' y 'bue-' como por ejemplo, \*vueno por 'bueno', vuscaba\* por 'buscaba' o \*vuscando por 'buscando' o en grupos BL, BR y MB, rovl\* por roble; decuvrieron por 'descubrieron'. Menos errores hubo en el uso de 'v': \*bolver por 'volver', \*polbo por 'polvo', \*debolbieron por 'devolvieron'; barita\* por 'varita'.

En cuanto a la 'h' la omiten especialmente en posición inicial.

Desde el punto de vista morfológico, se encontró que los problemas se sitúan, principalmente, en torno a la escritura del pretérito imperfecto, por ejemplo: *estava\** por 'estaba'; *ivan\** por 'iban'; *llevavan\** por 'llevaban'. En el caso de uso de 'v', se observaron errores en verbos que no contienen el fonema /b/ en el infinitivo y que se escriben con 'v' en su conjugación, con excepción del pretérito imperfecto, por ejemplo: *detubieron\** por 'detuvieron', *tubieron\** por 'tuvieron', *bamos\** por 'vamos'.

Es interesante considerar las fluctuaciones en la escritura, una misma palabra aparece escrita por el mismo niño de tres o más formas: *mounstro\**, *mostuo\**, *monsto\**, *moustro\**, *monstuo\** por monstruo; *haci\**, *aci\*azi\** por 'así', en algunos casos se trata de homófonos (ej. haber / a ver, hay / -ay, hacer/ a ser).

En Sánchez et al. (2011) se menciona que los escritores principiantes dedican una mayor atención a la construcción y la escritura de las palabras en sí mismas, en detrimento de la concentración en la elaboración y organización de las ideas en la escritura.

Según el estudio SERCE<sup>4</sup> (Atorresi et al., 2010) los alumnos que demuestran un buen manejo de la ortografía poseen mayor conciencia metalingüística, lo que se evidenciaría, por ejemplo, en un mejor desempeño en la coherencia de sus producciones escritas, a diferencia de los estudiantes que presentan un rendimiento ortográfico más bajo.

## 1.5 Legibilidad

En general, la escritura es clara y la lectura resultó sencilla, aunque, en algunos casos, se dificultó por la alternancia de mayúsculas y minúsculas de imprenta; hubo pocos textos ilegibles, coincidentes con el empleo de la cursiva.

Se registraron algunos casos de hiposegmentación, la mayoría se da entre palabras breves: artículos, preposiciones, conjunciones, ('la', 'con', 'a', 'el') con otras con sustantivos o verbos ('hada', 'sacar'). Por ejemplo: la hada o lada, asacar, yiban.

<sup>4</sup> *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE 2006) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), UNESCO.* <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/>

Ejemplo 23. Cabe destacar que llamó la atención el uso creativo de la grafía, por ejemplo, GRAN, final del siguiente texto:

## Un bebe es un gran problema

Hacia pocos días que la Familia Gonzales adoptó a un bebe muy particular. Con grandes dientes y escamas y cola, era un bebe dragón.

Todos pensaban que era tierno y adorable, pero, resultó ser un gran lío.

La Familia Gonzales se tenía que cambiar de casa por sermón ya que el dragón la quemaba, además, con su gran tamaño el destruye la casa cuando entra.

Pero lo peor fue cuando al dragoncito le salieron alas. ¡El lío que armó en la ciudad!

(Mujer) - ¡Ahaaa un dragón!

(Hombre) ¡Corraaaa!

(Mujer) - ¡Ahaaaaaaa!

Todo era un caos, hasta que la mamá original del dragoncito apareció. La mamá medía unos 30 mts. de alto y como 60mts del peso.

La familia Gonzales pensó que lo mejor era dejar que su mamá original se encargara de él, después de todo, un bebe es un GRAN problema.

## 2. OTRAS CUESTIONES PARA OBSERVAR

### 2.1 Esquemas previos y marcas de rescritura

La mayoría de los modelos del proceso de escritura o composición coinciden en destacar la importancia que tienen las instancias de planificación y revisión entendidas no como procesos lineales (que se dan en un orden temporal) sino como procesos recursivos (a menudo, durante la redacción se puede modificar la planificación inicial y/o ir revisando y corrigiéndola).

Durante el proceso de escritura, hay una representación de la tarea o del problema que enfrenta el autor: sobre qué va a escribir, quién va a leer ese texto, qué género es propicio, cómo disponer la información en ese género, qué registro emplear, etc.

Si bien es muy difícil dar cuenta de los procesos y subprocesos incluidos en la planificación, textualización y revisión se registran algunas marcas que nos permiten rastrear algo de lo sucedido en la generación de algunos relatos.

**Ejemplo 24.** En algunos escritos se registran tachaduras, borrones y otras señales de que hubo relectura y corrección. Desde la consigna se sugería que revisaran las producciones y es probable que los alumnos lo hayan hecho.

La familia Buldak estaba conformada por Gerónimo (el padre), Gualquiria (la madre) y Perdo (el hijo). Ellos se fueron de día de campo al bosque. se divirtieron un montón pescaron, jugaron, bailaron, etc. Cuando llegó la noche Gerónimo salió a investigar. Solo veía árboles y ramas nada interesante. Hasta que de pronto vio una cueva. Gerónimo (con mucho miedo) entro en ella pero no vio nada. Estaba saliendo cuando vio unos moscos rojos que salían de la oscuridad ~~era un~~ ~~era un~~ un vampiro - dijo Gerónimo - si, si pero soy inocensibo no te hare daño - dijo el vampiro llamado Paul. Presresando al campamento Gualquiria le pregunto que era lo que traía y Gerónimo le contesta - el es un vampiro llamado Paul, lo podemos llevar a casa - y la esposa le contesto que si.

En la casa de los buldak, Paul vio unos conejos en una sala.

Al día siguiente Gerónimo y Gualquiria vieron sus conejos muertos sin nada de sangre. Gerónimo se enoja tanto y le pregunto a Paul si había sido el quien <sup>los mató</sup> ~~mató~~ a los conejos y él muy apenado le contesto que si y se fue sin que lo echaran porque estaba muy triste por lo que hizo.

**Ejemplo 25.** En el escrito siguiente, además de las marcas, resulta interesante el diálogo (trama presente en muchos escritos) y la presencia del narrador, “yo, el escritor, quería terminar el cuento así que...”

Hace mucho mucho tiempo había una familia <sup>con 14 hijos</sup> que su padre trabajaba tanto para mantener a su familia y un día se quedó dormido. Jefe: ¡Alcaparifa! estas despedido y Alcaparifa no sabía que hacen entonces antes de llegar le apareció una bruja y le dijo: - te puedo dar mucho dinero... pero luego de veinte años me das tu alma. Alcaparifa acepta de tan desesperado que ~~estaba~~ <sup>estaba</sup> estaba en su familia no se tuvo que preocupar. Alcaparifa murió cuando tenía 15 años su madre cuando tenía 19 años y los chicos quedaron solos y ellos fueron no sabían de la maldición. Los 14 hermanos se fueron enterados gracias al jefe del patrón y le dieron gracias por ~~la~~ el acuerdo que le dio a nuestra patria y el jefe les dijo que nunca tuvo un acuerdo. Allos ~~relaciona~~ <sup>relaciona</sup> relaciona y trasaron 20 años la bruja se lleva al primer hermano y los otros escuchan los gritos de su hermano. Luego <sup>yo</sup> el escritor quería terminar el cuento así que ¡¡¡ la bruja se transforma en ministro y le comió los hermanos.

Fin

En los ejemplos 26, 27 y 28 se señalan los tres momentos, previa o posteriormente, no lo sabremos, pero hay un registro de la preocupación porque estén delimitados y/o presentes:



## Ejemplo 28.

5.1 EL OSO Y EL ADA  
 ERA SE UNA VEG UN ADA QUE VIVA EN LA CASA DEL BOSQUE  
 CON SU FAMILIA ESTABAN MUY FELICES TODO IBA MUY MUY  
 BIEN.  
 C HASTA QUE UN DÍA UNOS TROLS QUERIAN INVADIR  
 SU PUEBLO.  
 R ella va a pedir ayuda se topa con un oso  
 el oso tiene una espina en su pata ella trata  
 de sacársela lo logra el oso la lame  
 ella tiene una idea lo lleva al pueblo el oso  
 espanta a todos los trols ella le agradece el oso  
 se va al bosque y los trols no volvieron a mole-  
 tarlos jamás.

A continuación, en los ejemplos 29 y 30, se observa cómo han ido organizando los datos, personajes y situaciones que luego desarrollaron.

## Ejemplo 29

2) Eligió un campamento.  
 El campamento tiene dos hermanos. Uno vive en un castillo en  
 Es un castillo. De ella con sus hermanos porque uno de sus  
 hermanos mata a su padre.  
 Le abrió una caja un campamento que vivían con su padre,  
 un día su padre murió y ellos empezaron a buscar al  
 asesino. Pasaron los días y descubrieron que había sido su  
 hermano menor, luego de unos días su hermano se enoja.  
 Al pasar de los años se encuentran con su hermano, hablan  
 con él sobre lo que había pasado, y se perdieron.

## Ejemplo 30.

Título: La Gran Lucha  
 Vampiro: Steve  
 Hombre Lobo: Emilia  
 Vivienda: Bosque  
 Actividad: Pelea  
 Conflicto: Pelearse por alguien.  
 Resolución: Que alguien gane.

La Gran Lucha

Hace muchos años Steve se había levantado a trabajar, vio una chica, pero en la cuadra del frente Emilia también la vio. Primero Steve le preguntó adónde vivía y luego a Emilia, los 2 la invitaron a salir, ella les dijo a su casa a los 2 pero ellos no sabían que iban a ir los dos. Ella vivía en el bosque. Cenaron los tres, Steve lo quería poner cebo a Emilia y también alcebras. Steve se puso con cebo que lo invitó a Emilia que salieran. Salieron...

Steve se transforma en un vampiro para matarlo, pero él no sabía algo ¡Emilia se transforma en un lobo!

Pelearon y Emilia lo lastimó, La chica lo prefirió a Emilia por no ponerse celoso y lo terminaron matando a Steve. Se casaron y tuvieron hijos para normales...

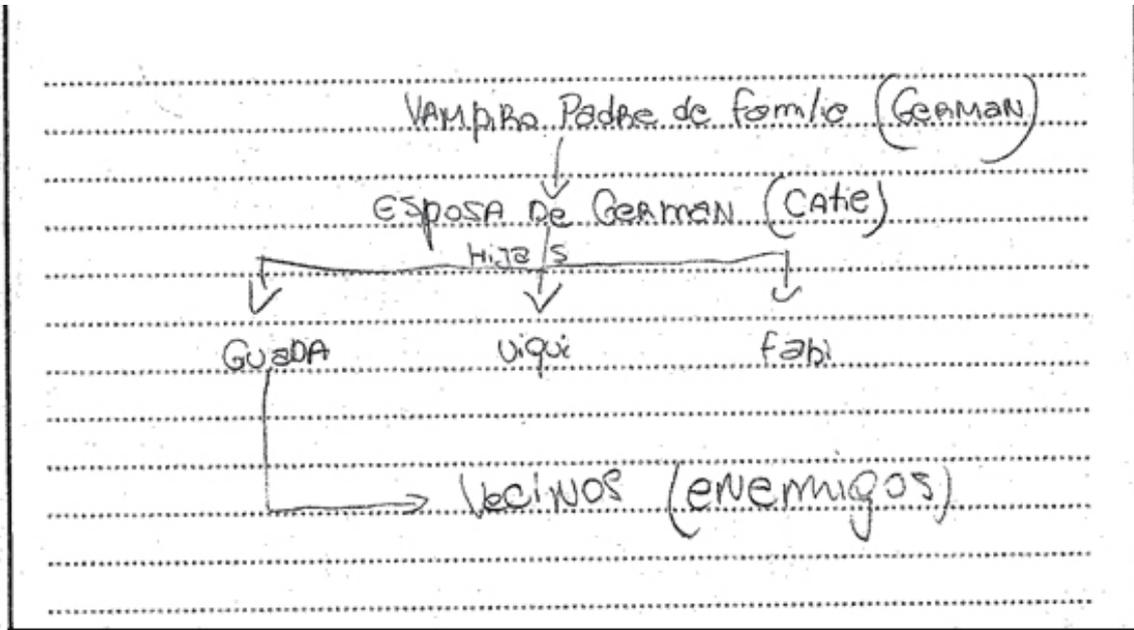
Ejemplo 31. O bien, aparece una primera versión y, luego, la definitiva en la que se observan algunas modificaciones:

Una vez escrito, ¡a revisar!: releé el texto, asegurate de que se entiende lo que quisiste decir; corregí, si es necesario, la ortografía y la puntuación.

HABÍA UNA VEZ EN LA ESQUINA DEL BARRIO SIEMPRE ESTABA. Y UN DÍA ENTRO A LA CASA DE UN VECINO Y LE ROBO MUCHAS COSAS. LO LLAMABAN MARTÍN, ESE HOMBRE TIENE UNA FAMILIA, TRABAJA EN UNA GOMERÍA, VIVE EN ESE MISMO BARRIO. HASTA QUE UN DÍA LLEGO LA POLICIA A LA CASA Y LO LLEVARON PRESO. LO RESOLVERIA CON UN ABOGADO.

HABÍA UN DÍA EN LA ESQUINA DEL BARRIO UN HOMBRE LLAMADO MARTÍN, TODOS LO CONOCIAN COMO UN LADRON. Y JUSTO ESE DÍA HABÍA ROBADO EN EL BARRIO. UN DÍA LLEGO A SU CASA LA POLICIA Y LO LLEVARON PRESO. HASTA QUE SE ISO JUSTICIA Y LE DIERON CONDENACION EN LA CARCEL.

**Ejemplo 32.** Pocos optaron por hacer un esquema y luego desarrollarlo:



## 2.2 Títulos, comienzos y finales

La mayoría coloca el título, tal como se solicita en la consigna. Varían en cuanto el estilo. Muchos optan por mencionar al personaje principal o dar su nombre con un atributo o modificador: *Ender, el dragón, El dragón Aquiles, El dragón Rocinante, El dragón fuerte/ furioso, El dragón de los siete mares, El feroz dragón, Augusto el dragón loco, El hada y el dragón.*

*El hada trabajadora/madrina/malévola/traviesa, El hada en el bosque, Un hada y su perrito, La familia de las hadas, El hada Matilde*

*Augusto y su vampiro, El gran vampiro, El vampiro, Los vampiros por la noche, La familia de los vampiros*

*La bruja menos querida/fantasma, Lili, la Superbruja (sic), La bruja apoderada, La malbada bruja(sic), La bruja del castillo y el hada, Brunilda, la bruja, Cazadores de brujas*

Hay otros títulos atractivos, fuertes y que evocan otras lecturas: *Musa, Clic, El niño Goliat, Encierro maldito.*

También algunos largos, con palabras creadas y/o con signos auxiliares, paréntesis, exclamación, y/o con juegos tipográficos:

*Guerra de los habitantes del NEDER, El hada Matilda y el pueblito de los CHUQUIBLUMPS, El (nuevo) Drácula, ¡Distinta al resto!*

Predominan las formas tradicionales y sus variantes: *había una vez, érase que se era, en un lejano país /comarca*

Para cerrar:  *fueron felices, comieron perdices*, o los habituales del relato contado en voz alta o de la oralidad: *colorín colorado; aquí se acaba el cuento como me lo contaron te lo cuento.*

Además el 80% coloca la palabra "FIN" al terminar su texto, sin duda, es una práctica escolar muy arraigada que tal vez refiera al cartel que aparece en algunos libros y/o películas infantiles.

### 2.3 Otras lecturas

Si bien la propuesta va seguida de la mano del *El regalo del Sr Maquiaveli*, solo un muy reducido grupo lo menciona explícitamente y en algún caso lo resume.

La mayoría echa mano a otras fuentes; resulta significativa la posibilidad de rastrear variados textos. Los alumnos incluyen personajes de la literatura, los video juegos, las series: *los siete mares, el brujito de Gulubú, el monstruo que no se quería bañar, Kunashgi, Minecraft, los Simpson, Shrek, Fiona, la saga de Crepúsculo (Eduard, Emma), Matilda, personaje de novela, la película El dragon aprende a volar o El vuelo de los dragones, mitos: Musa, Zeus, Ícaro, Trolls*. También mencionan situaciones provenientes de la realidad: Tecnópolis, búsqueda de identidad por ADN, los medios, los noticieros; es decir, estos escritos están atravesados por muchos otros textos y por el contexto social, político y cultural en el que viven, sin duda, los alumnos están familiarizados con la narración, les han contado o leído muchas historias.

En el siguiente ejemplo hay, en el segundo párrafo, una definición del juego de construcción: los Ender son personajes de dicho juego, tal vez a los adultos poco entrenados en estos nuevos juegos, les falten conocimientos previos para interpretarlos.

## Ejemplo 33.

## Ender, El Dragón

Ender es un dragón tina Ancestral que sale cuando lo despiertas de su Cueva. El vive en un mundo llamada Minecraft. Su Actividad es matar a los gladiadores Steb.

No solo ablo de su historia sino tambien del mundo Minecraft, se trata de un mundo en el que tenes que construir casas para que los monstruos no te coman.

Ender es un monstruo que no Aparece toda las noches como una normal sino que busca una presa y la come.

Un día el reflexiona de sus Acciones y ha mato a hadia y des pues de su reflexión lo mataron los Steb.

**Ejemplo 34.** En el otro extremo, el texto siguiente retoma el personaje de Wolf, en una especie de renarración del cuento leído

título: El regalo  
hara su mujer  
Linda

El señor Maquiaveli regalo  
a su mujer un fantar pero  
cuando lo vio se asusto y  
le dijo deidi ese fantar ma  
o no y Maquiaveli dijo  
a su mujer y lo dijo donde  
lo habia comprado.

#### 2.4 Cuestiones de género

Muchos estudiantes respondieron la pregunta abierta sobre la definición del género fantástico en forma correcta. Esto nos llevó a hipotetizar que, si bien en la consigna no se especificaba que escribieran un cuento con tales características, los chicos emplearían algunos de los recursos típicos: vacilación, ambigüedad, alteraciones. En general, esto no sucedió, se puede observar que muchos optan por el cuento tradicional o maravilloso, algunos con matices realistas cuentan sobre su equipo de fútbol o la situación de pobreza de la familia; siempre con un desenlace feliz y donde triunfa el bien.

Queda claro que está muy instalado en la escuela el uso de los cuentos o novelas para la transmisión de ciertos valores, aparece la literatura como la excusa para enseñar cómo tratar a los amigos, respetar las diferencias, ayudar a los más pequeños, etc.

Ejemplo 35. En el caso siguiente, sí se puede vislumbrar la metamorfosis del personaje: Aída es una bruja buena, casi una "antibruja" que se convierte en perro.

### "Aída"

Había una vez una bruja llamada Aída, pero lo que la caracterizaba era su buena actitud.

Aída no tenía hijo ni hija. Sus padres estaban ya muertos. El único miembro de su familia vivo era su hermana.

Aída vivía en el bosque, su casa era como cualquier otra. Con eso me refiero a que no tenía calaveras en la entrada, huesos o cualquier cosa terrorífica. Ella era todo lo contrario.

Su hermana vivía lejos del bosque. En realidad ellas siempre estuvieron en conflicto sin razón alguna.

Un día Aída había salido a buscar agua al bosque, y cuando regresó se llevó una gran sorpresa. Su hermana había ido a vivir con ella. Aída como no estaba enterada de nada le dijo que no. Su hermana estalló de rabia y la convirtió en un perro.

Ya que Aída era un perro su hermana ocupó su casa de todas formas.

Un día la muchacha se aburría de estar sola y decidió volver a convertir a Aída en bruja.

Ejemplo 36. En el siguiente, aparece la pulcritud que le gusta a Fiona.

El gigante que no se bañaba  
 En un bosque muy lindo se encuentra  
 Un gigante muy sucio, nadie lo  
 quería porque no se bañaba.  
 Un día caminaba muy solo; de repente  
 se encuentra con una chica  
 muy linda. La chica se llamaba  
 Fiona. Le gustaban los chisos limpios.  
 Por esa razón el gigante se tiró  
 que bañarse para gustarle.

Ejemplo 37. En este escrito aparece un dragón colaborador y un final feliz.

Juan logró convencer a su aldea de que Pe-  
 dro no era peligroso. Luego de eso, el dragón  
 ayudaba a la aldea y la aldea lo ayudaba a él.  
 Todos vivieron felices y comieron perdices.  
 Al final de todos ellos vivieron juntos.

## DESAFÍOS A PARTIR DE LO ANALIZADO

### SITUACIONES DE LECTURA Y DE ESCRITURA EN EL AULA

Nos parece interesante retomar el planteo ya esbozado sobre la escritura tal como lo presenta Maite Alvarado en un documento interno del Ministerio de Educación de la Nación: *“Es sabido que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. Esto es así porque la escritura materializa el discurso y le da permanencia, permitiendo una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite una revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Por eso se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento.*

*Pero para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados, que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.*

*Esta clase de textos demandan, para su composición y también para su recepción, habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen una práctica sistemática, que debería iniciarse en la escuela.*

*Esa práctica debería promover, el dominio de estrategias de composición y comprensión propias de géneros discursivos complejos, que corresponden a situaciones comunicativas formales y ponen en juego procesos reflexivos.*

*A través de la resolución de problemas de lectura y escritura, que plantean desafíos de orden cognitivo y convocan conocimientos diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos), se desarrollan habilidades de lectura y escritura y habilidades más generales, vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico. Desde el área de Lengua, tanto la enseñanza de la lectura como la de la escritura pueden llevarse a cabo a través de consignas que propongan a los alumnos tareas que se definen como problemas.”*

Además nos parece importante resaltar la figura de un maestro que diseña situaciones de aprendizaje y de evaluación, guía y coordina las

actividades y los intercambios orales de los chicos y a un alumno que "hace" –lee, escribe, interactúa oralmente con otros- y reflexiona sobre lo que hace. En cuanto a las concepciones de lectura, de escritura y también de aprendizaje, consideramos que "Las nuevas teorías insisten en que el aprendizaje depende sobre todo de la actividad del alumno, lo que tiende a redefinir el papel del maestro: de dispensador del saber, se convertiría en creador de situaciones de aprendizaje, organizador del trabajo escolar. De la imagen de un saber transmitido a través del discurso magistral, pasamos a la imagen de un saber construido mediante una actividad disciplinada, un trabajo" (Perrenoud, 1996).

A continuación, presentamos una sugerencia de secuencia didáctica para trabajar en el aula la producción escrita.

*Para empezar, el docente selecciona y propone la lectura de cuentos con un personaje típico del cuento fantástico.*<sup>5</sup>

Los chicos van a leer varios cuentos con un mismo personaje antes de que el docente les pida que escriban uno. El docente sabe que los chicos podrán construir una buena narración –hasta es probable que intenten escribir "a la manera de" las narraciones que estuvieron leyendo- en la medida en que antes hayan leído varias narraciones similares -en este caso, con el mismo personaje principal. A partir de esta idea, el docente busca materiales y diseña una serie de situaciones de lectura que se van a desarrollar en el aula en días sucesivos:

- elige y lee a los chicos un cuento con un determinado personaje;
- les pide que busquen en la biblioteca de la escuela o en sus casas otros cuentos con ese mismo personaje;
- selecciona algunos cuentos entre los que los chicos llevaron a la escuela y les propone que los lean en pequeños grupos y que luego comenten lo que leyeron a los otros grupos.

El docente prevé cerrar la secuencia de trabajo con la escritura colectiva de un cuento con el personaje elegido. En ese sentido y hacia ese objetivo va a ir organizando los distintos momentos de la secuencia y las distintas actividades.

<sup>5</sup> El docente es el que hace la propuesta a los chicos y decide cuál es el personaje que se va a reiterar en los cuentos cuya lectura –y escritura- va a proponer: vampiros, brujas, ogros, fantasmas. Seguramente elige el personaje teniendo en cuenta comentarios de sus alumnos sobre tal o cual personaje, considerando las preferencias manifestadas.

### *El docente coordina los intercambios orales*

En cada una de estas situaciones de lectura se darán múltiples intercambios orales entre los chicos y entre los chicos y el docente: sobre las similitudes y las diferencias de las historias, sobre las acciones y las características del personaje principal en cada uno de los cuentos leídos, sobre los espacios y la época en que suceden las historias en los distintos cuentos. A veces el maestro pedirá a los chicos que presten atención a los diálogos entre los personajes, otras se compararán los finales de los cuentos y se discutirá cuál es el más interesante.

En algún momento, el docente arma, junto con los chicos, un cuadro en el pizarrón en el que quedan registradas esas características parecidas o diferentes del personaje que se reitera; también escribe una lista de las acciones que realiza en los distintos cuentos.

### *Elabora y propone consignas de escritura*

El maestro planteará consignas de escritura una vez que los chicos ya hayan leído mucho, no antes. Antes de proponer la escritura del relato colectivo, el docente irá graduando la dificultad de las consignas.

Primero, hará una propuesta de renarración. Renarrar supone reescribir un relato leído o escuchado a partir de lo que se recuerda. El docente va a leer un cuento a los chicos –seguramente va a hacer dos lecturas del cuento– y luego pedirá que, a partir de lo que recuerden, lo renarren, es decir, que vuelvan a escribir el cuento de modo que se parezca lo más posible al que se les leyó. Cuando los chicos terminen su tarea, se compartirán y comentarán las distintas producciones.

En otra oportunidad, el docente dará otras consignas. Por ejemplo, propondrá una lista de acciones y pedirá a los chicos que escriban un cuento en el que el personaje que vienen siguiendo las realice. Según de qué personaje se trate serán los tipos de acciones que proponga. De un fantasma se espera que *“aparezca repentinamente”*, *“asuste o sorprenda a otro personaje”*, *“desaparezca tal como apareció”*, etc.

Cuando el maestro haga a los chicos la última propuesta de escritura prevista (*“ahora vamos a escribir entre todos un cuento con este tipo de personaje que venimos conociendo”*) ellos ya tendrán múltiples lecturas realizadas, varias ideas en sus cabezas y algunas actividades de escritura realizadas. El docente propondrá, en este caso, una producción a toda la clase: todos los integrantes del grupo aportarán a la escritura de un cuento que el maestro escribirá en un papel afiche a medida que los chicos se lo dicten. El trabajo colectivo de escritura

permitirá que se verbalice el proceso de construcción del cuento y la gran cantidad de decisiones a tomar hasta llegar a una primera versión o primer borrador.

*El docente coordina los intercambios durante la producción grupal y ayuda a resolver dudas a lo largo del proceso de escritura*

A medida que los chicos vayan elaborando el cuento, se van a enfrentar a las dificultades de toda tarea de escritura. Escribir una narración –y también releerla y revisarla cuando se llegó a un primer borrador– supone tomar múltiples decisiones. Por tratarse de una producción grupal, cada decisión se va a discutir y en el intercambio oral los chicos, guiados por el maestro, estarán poniendo en juego variados contenidos lingüísticos y realizando un rico proceso de aprendizaje. En este momento se plantean acuerdos básicos que se vuelcan en la pauta de corrección que usarán los chicos para ir chequeando sus escritos.

Estas son algunas de las cuestiones que se pondrán en escena y algunos de los contenidos que el maestro estará trabajando con sus alumnos en la escritura colectiva del texto (no necesariamente en este orden):

- plantearse cómo empezar y decidir un comienzo para el relato
- ordenar de algún modo los hechos a narrar (armar tal vez un plan del texto a escribir)
- definir un conflicto
- imaginar a los personajes y el lugar en que suceden los hechos (ponerles nombres a lugar y personajes)
- incluir diálogos y descripciones
- llegar a un desenlace interesante
- releer el texto a medida que se avanza en su escritura para sostener su coherencia
- corregir lo que sea necesario a medida que se va escribiendo
- decidir que se llegó a una primera versión aceptable

Habrán también cuestiones lingüísticas más específicas a resolver:

- construir párrafos
- evitar redundancias innecesarias
- usar adecuadamente los tiempos verbales
- decidir usos de los signos de puntuación y la ortografía de las palabras

La sugerencia es explicitar que se incorpore la revisión a la enseñanza como una actividad diferenciada de la corrección (cfr. Finocchio, 2009, 116-117), una forma de trabajarlo en el aula mediante el uso de grillas de autocontrol de la escritura en las que se focalicen algunos de los siguientes aspectos:

- La adecuación al género y al destinatario.
- La coherencia.
- La cohesión.
- La organización en párrafos, etc.

Una vez puesto a punto el relato con la ayuda de un procesador de textos, si es posible, se dará a cada uno de los chicos una copia del texto –impresa o fotocopiada– y se propondrá que la ilustren, de modo que cada integrante del grupo se quede, al final del recorrido, con una copia ilustrada del cuento.

## CONCLUSIONES

Este informe se refiere a la primera experiencia, en el marco del ONE 2013, de evaluación de la escritura de los alumnos de sexto año de Primaria. Se trata de un estudio descriptivo en el que se realiza la evidencia textual que brinda la prueba, pero no se trata de una evaluación en la que se clasifican los textos según su calidad.

Se ha focalizado en la producción de una narración después de la lectura de un cuento. El punto de partida ha sido la consigna y a partir de ella se elaboró una grilla de corrección.

Se observó que la mayoría de los evaluados logra realizar lo pedido en la consigna: narrar una historia en la que interviene alguno de los personajes solicitados, siguen la estructura de la narración, es decir, responden a un patrón organizativo o estructura canónica. En general, estos niños utilizan el punto y aparte como una forma de organizar el escrito para marcar los tres momentos fundamentales: introducción, desarrollo y desenlace.

Ha sido menos satisfactoria la inclusión de descripciones de lugares o personajes; tienden a utilizar pocos adjetivos; sin embargo, pueden aparecer expresiones que caracterizan las actitudes, emociones y pensamientos de protagonistas y secundarios.

En cuanto a los aspectos relacionados con la coherencia y cohesión, en general, los estudiantes mantienen la unidad temática del texto,

aunque, a veces, reiteran innecesariamente algunas ideas o incorporan detalles que no son importantes para el desarrollo de las acciones. Manejan correctamente algunas estrategias tales como sustituciones, elisiones y uso de conectores temporales.

Dado que los niños en su casi totalidad han narrado, las mayores dificultades ortográficas se encuentran en la grafía de los verbos y sustantivos. En cuanto a la tildación, se registró gran ausencia de tildes en las palabras agudas y en las palabras con hiato, especialmente en los pretéritos.

También la lectura del corpus de textos permitió analizar cuestiones no consideradas dentro de la grilla mencionada. Resultó interesante descubrir otras lecturas subyacentes, tanto del ámbito literario como de los videojuegos, las series, las películas. Además se hicieron visibles algunas marcas de revisión de la escritura, por ejemplo, se han hecho transparentes distintas formas de resolución cuando se repetían palabras y vacilaciones en la correcta grafía de vocablos.

Según los diseños curriculares vigentes en las provincias y los NAP, se parte de la premisa de que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo; sin duda, ese aprendizaje implica un largo proceso a lo largo de toda la escolaridad. Estas evaluaciones en las que se van implementando guías de corrección nos brindan una foto que permite ir analizando los saberes ligados a las prácticas sociales de escritura que se ponen en juego.

## ANEXO

1 Resulta interesante presentar algunas de esas voces, por este motivo, a continuación se presentan fragmentos de diversos autores que se refieren a los orígenes de la escritura, a su condición de práctica social o de tecnología, a investigaciones realizadas sobre los procesos que realizan los escritores cuando escriben.

### Origen, definiciones, importancia de la escritura

“...La escritura que para nosotros cuenta como cultura escrita es un sistema organizado para representar sonidos a través de formas; esto hace que el lenguaje se vuelva visible, silencioso, permanente. La llamamos escritura alfabética por derivarse de los nombres de las dos primeras letras de las formas que heredamos de los griegos. Estos aprendieron el alfabeto de los fenicios que comerciaban en el Mediterráneo oriental hacia el año 1500 a. C. El alfabeto fenicio era el mismo que

el semítico, con el que están relacionados, según dicen los expertos, todos los alfabetos europeos y del Cercano Oriente: griego, árabe, cirílico (el que utilizan los rusos) y romano.

(Los griegos) (...) además, descubrieron cómo hacer un texto, una forma de escritura continua, algo escrito que podía volverse a leer, evaluarse, meditarse”.

Margaret Meek. *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004.

“Stubbs (1980) y Kress (1982) coinciden en subrayar la conservación de la memoria de los acontecimientos como función primordial de la lengua escrita. Este hecho tiene como consecuencia que en la vida social, junto a los acuerdos orales, deban mantenerse por escrito todos aquellos que adquieran un valor público y oficial: nacer, morir, instruirse, trabajar o casarse constituyen actos con repercusión social (...) que necesitan una contrapartida escrita para que tengan valor legal. El texto escrito puede ser consultado, analizado, y, al permanecer invariable, es el testimonio de la historia del individuo y de la comunidad. Permite, además, que la producción lingüística se extienda a destinatarios diversos y lejanos, sin que se tenga que circunscribir a lo inmediato y local. De ahí que la escritura tenga esa capacidad de difundir información con carácter estable, ya que siempre se puede volver sobre lo escrito para confirmarlo, revisarlo, rebatirlo o servir de testimonio”.

Helena Calsamiglia Blancafort y Amparo Tusón Valls, *Las cosas del decir*. Manual de análisis del discurso, Barcelona, Ariel, 2002.

## 2- La escritura es un artificio, una tecnología

(...) Platón consideraba la escritura como una tecnología externa y ajena, lo mismo que muchas personas hoy en día piensan de la computadora. Puesto que en la actualidad ya hemos interiorizado la escritura de manera tan profunda y hecho de ella una parte tan importante de nosotros mismos, (...) nos parece difícil considerarla una tecnología, como por lo regular lo hacemos con la imprenta y la computadora. Sin embargo la escritura (y particularmente la escritura alfabética) constituye una tecnología que necesita herramientas y otro equipo: estilos, pinceles o plumas; superficies cuidadosamente preparadas, como el papel, pieles de animales, tablas de madera; así como tintas o pinturas

(...) Afirmar que la escritura es artificial (*es una tecnología*) no significa condenarla sino elogiarla. Como otras creaciones artificiales y, en efecto, más que cualquier otra, tiene un valor inestimable (...). Las tecnologías no son solo recursos externos, sino también transformaciones interiores de la conciencia, y mucho más cuando afectan la palabra.

Tales transformaciones pueden resultar estimulantes. La escritura da vigor a la conciencia.

Walter Ong, *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 1993.

(...) Comencemos por definir la escritura. Bernal (citado por Coulmas)... llama a la escritura "el más grande invento manual- intelectual- creado por el hombre". Goody la llama "la tecnología del intelecto". Ana Teberosky, *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE- Horsori, Cuadernos de Educación N° 8, 1993.

### 3- La escritura es una práctica social

(...) La mayoría de la gente rara vez piensa en lo que implica el hecho de ser usuario de la cultura escrita. Una vez que hemos aprendido a serlo, la lectura y la escritura nos parecen naturales, damos por sentada nuestra relación con lo escrito. (...) Un rápido vistazo a las tablas de horarios en las estaciones de ferrocarril y sabemos si el tren que esperamos está atrasado, aunque lo que veamos en realidad sea el tiempo estimado de llegada. Unas cuantas palabras escritas apresuradamente: "Regresamos en cinco minutos", bastan para infundirle confianza a quien las lea respecto a nuestra ausencia imprevista. Hacemos estas cosas casi sin pensar, porque creemos, y nuestra experiencia lo confirma, que el mundo está organizado de tal manera que las personas que saben leer y escribir pueden comunicarse entre sí por medio de mensajes escritos.

...En nuestras vidas, atiborradas de impresos, vivimos conectados a extensas redes de comunicación que hemos aprendido a considerar normales. Los lazos creados por la autoridad tradicional, como pueden ser las leyes, las iglesias, asociaciones, clubes y grupos a los que pertenecemos, así como las ramificaciones de nuestras actividades de compra y venta, nos mantienen ligados unos a otros mediante reglas escritas, notificaciones y certificados.

... Los que estudian la historia de la escritura tienen la convicción de que es uno de los inventos humanos más importantes. Permite usar el lenguaje más allá del habla. Nos hace conscientes del lenguaje mismo de un modo que afecta nuestra vida tanto pública como privada. Crea lo que está ahí para leerse y, por lo tanto, crea lectores.

La escritura de carácter público es esencialmente útil. Toda información, contrato, ley, operación económica; todo lo relacionado con el dinero, lo que ayuda a la administración y crea las burocracias, se or-

ganiza en forma escrita. Donde alguna vez hubo vendedores callejeros pregonando sus mercancías, tenemos ahora textos escritos en envolturas de alimentos que nos dicen cuándo deben ser vendidas dichas mercancías, y qué tan pronto debemos consumirlas.

La función principal de la escritura de carácter público es comunicarle a mucha gente las mismas cosas. Está organizada para parecer razonable (“No distraiga al conductor mientras el autobús esté en movimiento”), pero es también una forma de establecer la conformidad y el control en la sociedad.

Margaret Meek. *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica, 2004

... podríamos preguntarnos, como lo hace Coulmas, qué cosas no podrían existir en un mundo sin escritura. Ninguno de los rasgos más cotidianos de nuestras modernas sociedades podría pasar este test: tendríamos que imaginar un mundo sin libros, sin librerías ni bibliotecas, sin periódicos, sin cartas, sin impuestos, sin cheques, sin documentos de identidad, sin carteles de las calles, sin etiquetas en los productos comerciales, sin avisos, sin prescripciones médicas, sin educación sistemática, sin diccionarios o enciclopedias, sin instrucciones de radios, de computadoras, un tipo de religión diferente, un tipo diferente de leyes, de literatura, sin ciencia en el estricto sentido, y sin lingüística. En fin, la civilización es impensable sin escritura.

La importancia social, de control, de gobierno, de administración, de la escritura es tal que la ciudad como forma social de organización, era desconocida en las sociedades orales.

Ana Teberosky. *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE- Horsori, Cuadernos de Educación N°8, 1993.

#### 4- La escritura es un proceso

Escribir es un proceso; el acto de transformar pensamiento en letra impresa implica una secuencia no lineal de etapas o actos creativos.

El proceso de escribir me recuerda los preparativos para una fiesta. No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni qué mantel poner... Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia. Finalmente, llegan los invitados y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras: “Nada..., total media hora... ¡Todo lo ha hecho el horno!” (GS)

En: Daniel Cassany, *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 1995.

Se describe útilmente *escribir* como un proceso, como algo que muestra un cambio continuo en el tiempo, como el crecimiento de la materia orgánica.

“El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento.”

En: Daniel Cassany, *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1989.

Escribir supone poner en juego múltiples conocimientos sobre los textos, conocimientos que se construyen a través de la lectura y la escritura de textos diversos; supone también adecuar el texto que se produce en cada caso a la situación comunicativa en la que se inserta y trabajar sobre él para pulirlo, a fin de alcanzar los propósitos comunicativos que motivaron su producción.

Producir un texto implica ir resolviendo durante el proceso de escritura múltiples problemas: recortar aquello que se quiere decir sobre un tema y también aquello que se puede decir en razón de las circunstancias del discurso (qué se desea comunicar, a quién y con qué propósitos); activar y organizar los conocimientos previos acerca del tema a tratar; seleccionar el género adecuado y atender a los requerimientos de ese género; presentar el tema e ir aportando de modo progresivo y coherente la información nueva; establecer relaciones entre las distintas partes del texto; evitar ambigüedades o repeticiones innecesarias; controlar la puntuación evaluando su incidencia en la organización del texto; respetar las convenciones ortográficas...

(...) El proceso de escribir, de producir un texto, es un proceso altamente complejo que se desarrolla a través de diversas operaciones recursivas. Los escritores están constantemente planificando y revisando a medida que escriben. En el inicio de todo acto de escritura, se hace necesario establecer el espacio retórico: definir el propósito de la escritura, tomar decisiones acerca de los destinatarios, instalar el tema... Los escritores, al planificar, construyen una representación interna de los conocimientos que habrán de emplear durante la escritura, conocimientos que, presumiblemente, van a necesitar para resolver problemas globales involucrados en la producción de textos de distintos géneros. Esta planificación rara vez se resuelve y se completa en una etapa de preescritura, en la medida en que los planes pueden ir modificándose a lo largo del proceso de redacción frente a dificultades no previstas o cuando al ir escribiendo surgen nuevas posibilidades y alter-

nativas que no habían sido consideradas al comenzar el texto. Durante el proceso de textualización las ideas se convierten –al decir de Flowers y Hayes (1996)– "en lenguaje visible", lo cual implica que los escritores deben enfrentarse con las exigencias especiales del lenguaje "que se escribe" y con los requerimientos de los distintos tipos de texto, tomando decisiones tanto en lo que atañe a la estructuración general del texto como a los aspectos puntuales de morfosintaxis, ortografía, léxico. A medida que van escribiendo el texto y luego de finalizadas las distintas versiones del mismo, los escritores vuelven constantemente sobre lo escrito para evaluar y revisar lo que han redactado con el fin de mejorarlo.

Diseño Curricular para la Escuela Primaria, Segundo ciclo, tomo 2. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, 2004.

## 5- Escritura y oralidad

Una diferencia importante entre el lenguaje oral y el escrito es que en el lenguaje escrito las dos personas en comunicación raramente están en presencia uno de otro. De tal modo, los lectores deben construir significado a partir del texto en ausencia del escritor. No podemos volvernos hacia el escritor como podemos hacerlo hacia el hablante y preguntarle "¿qué quiso decir?". Se trata de una transacción a larga distancia entre el lector y el escritor. El lector debe depender únicamente del texto para construir significado.

Kenneth S. Goodman, "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (comp.), Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura, Buenos Aires, Siglo XXI, 1994.

A diferencia de la oralidad, el lenguaje escrito entabla una comunicación diferida. Emisor y receptor no comparten ni espacio ni tiempo. Esta característica de la escritura exige que quien redacta minimice las ambigüedades de su texto, a fin de disminuir la posibilidad de que el lector malentienda sus palabras. Dicho de otro modo, el autor no está presente en el momento en que su texto es leído y no puede aclarar lo que ha querido decir. Para ser comprendido a la distancia (espacial o temporal), es preciso usar el lenguaje de un modo particular: dotándolo de pistas informativas que guíen al lector hacia lo que el autor intenta decir. Se requiere prever el conocimiento que dispone el destinatario, para no dar por sobreentendido lo que este por su cuenta no podrá suponer. (...)

Pero si la escritura plantea estas exigencias, también ofrece posibili-

dades ausentes en la comunicación oral. ¿Cuáles son estas? Son los medios con que cuenta el emisor para lograr la eficacia de su escrito y evitar los riesgos de ser mal comprendido. En primer lugar, gracias a que no tiene enfrente a su lector, puede tomarse tiempo para pensar qué quiere decir, para qué lo quiere decir y cómo lo quiere decir: puede planificar los contenidos, aclararse su propósito de escritura y anticipar la organización de su texto. En segundo lugar, puede revisarlo: volver sobre lo escrito cuantas veces desee para releerlo, pensarlo de nuevo, objetarlo y cambiarlo. Puede decidir modificar lo que iba a decir y lo que quería lograr con su escritura: puede volver a planificarla. Y todo esto, sin que el lector lo advierta, sin que nadie sospeche que detrás de su producto existió este proceso recursivo de ir y venir, de pensar y cuestionar.

Paula Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2005.

2. A continuación se transcribe la grilla que se utilizó para analizar las producciones escritas de los estudiantes de sexto año que respondieron a la consigna de escritura de un cuento a partir de la lectura de *El regalo del señor Maquiaveli*

1.

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Descripción del personaje	Elige uno de los personajes solicitados: Monstruo, hada, gigante, dragón, bruja, vampiro. Le asigna un nombre. Caracteriza su familia, actividad, lugar. Incluye varios detalles y/o ejemplos	Elige uno de los personajes solicitados: Monstruo, hada, gigante, dragón, bruja, vampiro. No le asigna un nombre. Da por lo menos dos características del personaje: familia, actividad, lugar,	No elige ninguno de los personajes solicitados. Puede o no asignarle un nombre. No caracteriza al personaje

## 2.

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Organización super-estructural	Respeta superestructura del texto narrativo: situación inicial, conflicto y resolución, están bien balanceados los 3 momentos.	Hay esbozo de superestructura del texto narrativo: situación inicial, conflicto y resolución, Hay introducción atractiva, excesiva y desbalanceada con respecto a los otros 2 momentos. Plantea el conflicto, pero apresura resolución.	Solo se queda en la introducción y no avanza.

## 3.

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Organización semántica/coherencia	Mantiene el tema a lo largo de todo el texto. Progresión adecuada de ideas planteadas. Texto sin contradicciones.	Mantiene el tema a lo largo de todo el texto. Si bien hay progresión, se reiteran innecesariamente ideas; hay detalles que no son importantes.	No se mantiene el tema a lo largo de todo el texto. Hay contradicciones Pues aparece información que poco o nada tiene que ver con el tema.

## 4.

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Organización sintáctica- léxico semántica/cohesión	Realiza conexiones lógicas y usa correctamente marcadores textuales <sup>6</sup> Usa mecanismos de correferencia.// Sustitución pronominal// Sustitución por sinonimia.	Si bien es posible que cometa algunos errores, es capaz de realizar conexiones lógicas y usar correctamente marcadores textuales Alterna sustantivos y pronombres para mantener el referente en un texto. Escasa sustitución x sinonimia.	Aparecen ideas yuxtapuestas o unidas por relaciones de adición. Usa conectores temporales de uso habitual <sup>7</sup>  Aparecen referencias ambiguas.

Según los NAP: - pronombres personales y posesivos como elementos de cohesión textual;- relaciones de significado: sinónimos, antónimos, hiperónimos, hipónimos, para la ampliación y la resolución del vocabulario desconocido y como procedimientos de cohesión;

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario (2005:45)

<sup>6</sup> antes, actualmente, luego, mientras tanto, después, desde entonces, hasta que, más tarde, actualmente, cuando, finalmente. Causa-efecto: en consecuencia, porque, ya que, entonces, por lo tanto, así, de ahí que. Conclusión: finalmente, etc.

<sup>7</sup> "entonces", "de repente", "finalmente"

5.

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Morfosintáctica	Realiza la concordancia correcta en número y persona (verbos+ sustantivo) Realiza concordancia correcta en género y número. Utiliza el sistema de tiempos verbales en forma pertinente (Por ejemplo Imperfecto/ Perfecto simple para la narración).// Correlación verbal correcta. Maneja bien los valores de los tiempos verbales.	Realiza la concordancia en número y persona (verbos+ sustantivo) y en género y número. Utiliza el sistema de tiempos verbales en forma pertinente (Por ejemplo Imperfecto/ Perfecto simple para la narración).// Correlación verbal correcta. Maneja solo algunos tiempos verbales.	Presenta dificultades en mantener concordancia y aparecen errores en el uso de la morfología verbal // errores de conjugación

*Según los NAP: - los tiempos verbales propios de la narración –pretérito perfecto simple y pretérito imperfecto para dar cuenta de los hechos del relato; pretérito pluscuamperfecto para narrar los hechos anteriores al tiempo del relato; presente y pretérito imperfecto para presentar el marco o describir personajes u objetos, y presente para el diálogo– Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario (2005:45)*

## 6. NORMATIVA

## 6.1.

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
<p>Normativa: ortografía TILDACIÓN USO DE B,V,S,Z,G, etc MAYÚSCULAS</p>	<p>Usa la tilde diacrítica (ej.: mí / mí, de / dé, si / sí, entre otros). -</p> <p>Tilda los pronombres interrogativos y exclamativos,</p> <p>ausencia de tilde en las palabras con hiato 1 cada 5</p> <p>scz algunos errores salpicados b/v</p> <p>Mayúscula en tratamientos abreviados (por ej. Dr., Sr.) y en abreviaturas.</p>	<p>Aplica las reglas generales de acentuación. Tilda algunos pronombres interrogativos y exclamativos, ausencia de tilde en las palabras graves o colocaban tildes en las graves terminadas en "n"</p> <p>ausencia de tilde en las palabras con hiato 3 cada 5 scz lus* por `luz`; ves* por `vez`, o en el plural de los sustantivos y adjetivos terminados en `z`luses* por luces, capases* por capaces b/v</p> <p>En el uso de `b` y `v` aparecen errores en palabras que comienzan con `bus-` y `bue-` como por ejemplo, barita* por `varita`, vuscaba* por `buscaba` o *vuscando por `buscando`</p> <p>Algunos homófonos (ej. haber / a ver, hay / -ay, hacer/ a ser). Palabras de alta frecuencia de uso (por -ej. las correspondientes al vocabulario específico de las áreas curriculares: división, sílaba, célula, sociedad, entre otras)</p> <p>Mayúscula en nombres propios, después de cualquier punto.</p>	<p>ausencia de tildes en las palabras agudas y esdrújulas ausencia de tilde en toda las palabras con hiato colocaban tildes a palabras sin un criterio aparente scz desir* por `decir`; haser* aser* por `hacer` b/v en grupos BL, BR y MB , rovl* por roble; decuvrieron por `descubrieron`. *bolver por `volver`; *polbo por `polvo`; *debolbieron por `devolvieron`. bus-` y `bue-` como por ejemplo*vueno por `bueno` el uso de `c`, por ejemplo: serró* por `cerró`; resusitar* por `resucitar`; resivir* por `recibir`. Emplea las reglas básicas de nuestro sistema de escritura ("q" siempre + "u" y solo se combina con "e" y con "i"; delante de "r" y "l" solo se encuentra "b" y nunca "v"; delante de "b" o "p" es posible encontrar "m" pero nunca "n"; "rr" no se encuentra al inicio ni al final de una palabra o una sílaba ni en combinaciones con consonantes; "h" se encuentra únicamente delante de una vocal, nunca delante de una consonante). Usos de mayúscula: al principio de oraciones y párrafos.</p>

## 6.2.

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Puntuación	Emplea signos de puntuación: algunas convenciones sobre el uso de las comas: coma para la aclaración y para la aposición.	Signos de puntuación: algunas convenciones sobre el uso de las comas. Usa dos puntos y raya de diálogo.	Signos de puntuación: punto y aparte, uso de la coma en enumeración. Signos de interrogación y exclamación

Según los NAP: El conocimiento de reglas de acentuación, uso de letras y puntuación, y de la ortografía correspondiente al vocabulario de uso<sup>10</sup>, lo que supone reconocer y emplear:

- tilde diacrítica (por ej., mí/mí, de/dé, sí/sí, entre otros);- tildación de los adverbios terminados en "mente";- algunas reglas ortográficas básicas, por ejemplo, las referidas a los afijos vinculados con el vocabulario especializado: hiper-, hipo-, hidro-, geo-, hema-, -logía, entre otros;
- algunos homófonos, (por ej. hecho/echo, raya/rallar, halla/haya, entre otros);
- palabras de alta frecuencia de uso (por ej. las correspondientes al vocabulario especializado de las áreas curriculares, tales como ciudadanía, fotosíntesis, descripción, tecnología);
- mayúscula en tratamientos abreviados (por ej., Dr./Sr.) y en abreviaturas.

<sup>10</sup> El hecho de señalar en este eje las nociones y reglas que deberán abordarse específicamente en cada año, no significa que no deban recuperarse las trabajadas en años anteriores, en situaciones de comprensión y producción de textos.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios Segundo Ciclo EGB / Nivel Primario (2005:46-47)

## Información

DIMENSIÓN	NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Legibilidad	Sin dificultad para entender el texto.	Lectura dificultosa pero se entiende.	Lectura muy dificultosa es necesaria la mirada de 2 o 3 lectores para entenderlo.

La caligrafía no debe evaluarse pero sí el hecho de que sea pueda leer

## BIBLIOGRAFÍA

- Alvarado, M. (2003). "La resolución de problemas" en *Revista Propuesta Educativa* N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas.
- Atorresi, A., Bengochea, R., Bogoya, D., Burga, A., Castro, M., Garcia, F., Jurado, F. Martínez, R. & Pardo, C. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América latina y el Caribe*. Santiago: Unesco-Orealc.
- Bruner J. (2003), *La fábrica de historias*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2002) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Carranza, M (2006) *La literatura al servicio de los valores, o cómo conjurar el peligro de la literatura* Disponible en [www.imaginaría.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm](http://www.imaginaría.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm)
- Cassany, D (1995) *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama.
- Ferreiro, E. (1992). *Desarrollo de la alfabetización: Psicogénesis[en línea]*. Disponible en: [http://www.palabrario.com/descargas/Desarrollo\\_alfabetizaci%C3%B3n.pdf](http://www.palabrario.com/descargas/Desarrollo_alfabetizaci%C3%B3n.pdf)
- Finocchio, A M (2009) *Conquistar la escritura. Saberes y prácticas escolares*. Paidós. Buenos Aires.
- Kaufman, A. M., & Rodríguez, M. E. (2000). *¿Por qué cuentos en la escuela? Lectura y Vida*, 22(1). Disponible en [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22\\_01\\_Kaufman.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n1/22_01_Kaufman.pdf/view).
- Meek, M. (2004) *En torno a la cultura escrita*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, P (1996) *Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*, Madrid, Morata.
- Sánchez, V., Moyano, V. & Borzone, A. (2011). *Demandas cognitivas de la escritura: Comparación de dos situaciones de producción*. *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 227-236.
- Teberosky, A (1993) *Aprendiendo a escribir*, Barcelona, ICE- Horsori, Cuadernos de Educación N°8.



**ARGENTINA  
NOS INCLUYE**



Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.