

Curso para la enseñanza N° 1

Nivel Primario

Segundo ciclo

Lengua

*La enseñanza de la producción escrita
de textos*

Año 2017

Nombre del curso

La enseñanza de la producción escrita de textos

Autores

Mara Bannon y Violeta Mazer

Destinatarios

Área: Lengua. Maestros en ejercicio.

Presentación

Asegurada la apropiación del sistema de escritura y ya iniciada la formación de los niños como productores de textos en Primer Ciclo, la enseñanza de la escritura sigue ocupando un lugar importante en las aulas de Segundo Ciclo.

Cuando decimos que los chicos deben seguir aprendiendo a escribir durante el Segundo Ciclo, nos referimos a la posibilidad de que escriban textos más demandantes por su extensión, por las características del género que enmarca la escritura, por el tipo de temas sobre los que se escribe, por los recursos que se ponen en juego [...]. Al mismo tiempo, a lo largo del Segundo Ciclo, van desarrollando las posibilidades de revisar sus propios textos, es decir, no solo consolidan la práctica de la relectura y de la corrección de los escritos (que comienza ya en el Primer Ciclo), sino que lo pueden ir haciendo de manera más consciente, es decir, apelando a los aspectos de la normativa que van aprendiendo.

Con estos fines, en un aula de Lengua se entrecruzan diversas formas de trabajo — escritura colectiva, en pequeños grupos, individual— al mismo tiempo que se profundiza en el sentido de la escritura, en términos de la valoración de los procesos además de los productos, y la vivencia del desafío que constituye poner en texto las ideas, sensaciones, sentimientos, deseos.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Este curso se propone abrir un espacio de reflexión centrado en la enseñanza de la escritura en el segundo ciclo. Para esto, se revisarán representaciones sociales y escolares sobre esta práctica, se abordarán conceptualizaciones provenientes de distintos campos de estudio (fundamentalmente de la gramática textual, la psicología cognitiva y la didáctica), se analizarán críticamente y se diseñarán propuestas de escritura, y se compartirán y pondrán en discusión experiencias de aula.

Objetivos

Que los docentes participantes logren:

- reflexionar sobre la enseñanza de la producción escrita en el segundo ciclo;
- sumar a su formación disciplinar herramientas teóricas sobre la escritura, la narración y la descripción;

- analizar las prescripciones curriculares en relación con la enseñanza de la escritura;
- analizar críticamente consignas y propuestas de escritura;
- apropiarse de estrategias para el diseño e implementación de propuestas de escritura.

Contenidos y capacidades

Los **contenidos** son:

- *Eje temático 1: Conceptualizaciones sobre la escritura, la narración y la descripción.*
Representaciones sobre la escritura. Implicancias en la enseñanza. La escritura como proceso y como resolución de problemas. Géneros discursivos y tipos textuales: la narración, la descripción.
- *Eje temático 2: La enseñanza de la escritura en segundo ciclo.*
El lugar de la enseñanza de la escritura en el currículum de segundo ciclo. Modalidades de organización del tiempo didáctico. Agrupamientos para escribir. Consignas de escritura. La enseñanza de la revisión: estrategias didácticas. La evaluación de la producción escrita. Talleres y proyectos de escritura.

Las **capacidades priorizadas** son:

- Cognitivas: comprensión y pensamiento crítico.
- Intrapersonales: aprender a aprender.
- Interpersonales: trabajo con otros y comunicación.

Metodología

El presente curso está estructurado en torno a dos instancias indispensables para el logro de los objetivos planteados: encuentros presenciales con especialistas y colegas, por un lado, e instancias de implementación en la práctica y espacios de estudio, por otro.

En los **encuentros presenciales con especialistas y colegas** se abordarán los contenidos abriendo un espacio para reflexionar en torno a: a) conceptualizaciones teóricas; b) estrategias didácticas; c) prescripciones curriculares. Para eso habrá instancias de exposición pero también de análisis y discusión sobre los NAP, el diseño curricular de cada jurisdicción, propuestas de escritura y experiencias de aula, con una mirada crítica que permita reflexionar sobre la enseñanza de la escritura en el segundo ciclo.

Asimismo, serán necesarios espacios de estudio, que tendrán lugar entre encuentro y encuentro, centrados en la lectura de bibliografía, en la resolución de actividades de reflexión y análisis, y en la puesta en aula de algunas propuestas.

Distribución de tiempo

- Encuentros presenciales con especialistas y colegas: 40 horas (8 encuentros quincenales de 5 horas de duración).
- Actividades no presenciales: 20 horas.
- Horas totales del curso: 60 horas.

Evaluación

La evaluación de los docentes cursantes se realizará sobre la base del desempeño durante todo el curso y a la presentación de un portfolio. En cuanto al desempeño, se observará el trabajo del

docente con el material bibliográfico, la participación en las actividades presenciales y el cumplimiento de las actividades no presenciales. En relación con el portfolio, se espera que cada cursante entregue al finalizar el curso una carpeta (en papel o en formato digital) que reúna la resolución de cuatro de las actividades que se proponen en los encuentros y/o se encomiendan como tareas no presenciales y que evidencie la apropiación de temas que se trabajan a lo largo del curso (la concepción de la escritura como proceso y como resolución de problemas, criterios para la planificación de secuencias de escritura, agrupamientos para escribir: escritura colectiva por dictado al maestro, criterios para la selección de aspectos a abordar en las instancias de revisión de textos producidos por los alumnos, entre otros).

Programa general del curso

Encuentro 1

Contenidos

Representaciones sobre la escritura y el escritor.

La enseñanza de la producción escrita en el segundo ciclo. Incidencia de las representaciones sobre la escritura en las consignas.

Bibliografía

Alvarado, M. (2000). "Aprender escribiendo". *El monitor de la educación*, año 1, n° 1.

Alvarado, M. y Feldman, D. [1994] (2013). "Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento". En *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE, p. 134.

Alvarado, M. y Setton, J. (1998). "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito". *Versiones*, 9, Buenos Aires: UBA. Eudeba, pp. 42-47.

Barthes, R. (2007). *Variaciones sobre la escritura*. (1ª ed. 1ª reimp.), Buenos Aires: Paidós, pp. 41-42.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós, pp. 59-61.

Gaspar, M. P. (2011). "Representaciones e historia de la escritura en la escuela", Clase virtual n° 5. En: *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Encuentro 2

Contenidos

La escritura como resolución de problemas. Conocimientos involucrados.

La escritura como proceso: planificación, escritura, revisión.

Modalidades de organización del tiempo didáctico: proyectos, secuencias, actividades permanentes y ocasionales.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2002). "La resolución de problemas". En AA.VV. *El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas: una prioridad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Alvarado, M. y Silvestri, A. (2008). "La escritura y la lectura". En: Alvarado, M. (coord.), *Problemas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). *Precisiones del diseño de primer ciclo. Prácticas del lenguaje*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/orientaciones_generales/enfoque_de_ensenanza/precisiones_sobre_pag_95_diseno_curricular_primer_ciclo.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). Lengua Segundo Ciclo. Nivel Primario*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Encuentro 3

Contenidos

Planificación de la enseñanza de la producción escrita. Agrupamientos para escribir. Modalidades de organización de las situaciones de enseñanza. Actividades y secuencias.

Bibliografía

- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2009). *Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Bs. As. Precisiones del diseño de primer ciclo. Prácticas del lenguaje*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/orientaciones_generales/enfoque_de_ensenanza/precisiones_sobre_pag_95_diseno_curricular_primer_ciclo.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Encuentro 4

Contenidos

Géneros discursivos y tipos textuales. La narración.
La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo. La escritura de narraciones. Escritura colectiva por dictado al maestro.

Bibliografía

- Castedo, M. y otros (2001). *Lengua EGB 1*. Colección Propuestas para el aula. Buenos Aires:

- Ministerio de Educación Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/93107/dictado-al-maestro?coleccion=91674>
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- Gaspar, M. P. (2013). *De clase en clase*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born. Recuperado de <http://www.fundacionbyb.org/sites/all/themes/bngcomunidad/pdf/Libro-de-clase-en-clase.pdf>. (Video correspondiente al registro analizado: <https://www.youtube.com/watch?v=7rvPJgOYwMQ>).
- MECyT (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). Lengua Segundo Ciclo. Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). “Acompañando a los chicos en el proceso de escritura”. En *Cuadernos para el Aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Ministerio Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio Educación de la Nación.

Encuentro 5

Contenidos

La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: dictado al maestro
Escritura de narraciones en segundo ciclo.
La escritura como proceso: aprender a revisar para aprender a escribir. Estrategias didácticas.

Bibliografía

- Castedo, M. y otros (2001). *Lengua EGB 1*. Colección Propuestas para el aula. Ministerio de Educación Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/93107/dictado-al-maestro?coleccion=91674>
- MECyT (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). Lengua Segundo Ciclo. Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio Educación de la Nación.

Encuentro 6

Contenidos

Géneros discursivos y tipos textuales: la descripción. Una clase particular de descripción: el retrato.
La escritura de descripciones en segundo ciclo, desafíos implicados.

Bibliografía

- Alvarado, M. y otros (2001). “La descripción”. En *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Segunda Serie*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio Educación de la Nación.
- Otañi, L. (2001). “Secuencia didáctica centrada en la producción de un retrato”. En *Para seguir aprendiendo. Lengua EGB3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de

<http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/aprender/cuadern/alumno/lenguaegb3.pdf>

Otañi, L. (2011). Clase virtual n° 15: “La enseñanza de la reflexión sobre la lengua y los textos”. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 4: Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Fragmentos.

Rodari, G. (1987). Construcción de una adivinanza. En *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna.

Encuentro 7

Contenidos

La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: escritura de descripciones, algunos desafíos implicados.

Aprender a revisar para aprender a escribir. Estrategias didácticas.

Bibliografía

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó. pp. 31-36.

Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio Educación de la Nación.

Encuentro 8

Contenidos

La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: revisión, corrección y evaluación de la escritura.

Talleres de escritura y proyectos de escritura.

Bibliografía

Alvarado, M. (2001). “Enfoques en la enseñanza de la escritura”. En Alvarado, M. (comp.), *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós.

Feldman, Daniel (2010). “La evaluación”. En *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Gaspar, María del Pilar (2011). “Representaciones e historia de la escritura en la escuela”, clase virtual n° 5. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ENCUENTRO 1

Presentación

En este primer encuentro, la propuesta consiste en abordar distintas representaciones sociales y escolares sobre la escritura y el escritor, y el modo en que estas inciden en las propuestas de escritura. Por otro lado, se implementará una situación de escritura para reflexionar sobre esta práctica y así avanzar en lo que implica concebirla como contenido de enseñanza.

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Presentación (20 minutos): El capacitador, los participantes y el curso.

Primer momento (60 minutos): Representaciones sobre la figura del escritor y la escritura.

Segundo momento (90 minutos): La práctica de escritura.

Tercer momento (110 minutos): La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo.

Cierre (20 minutos): Acuerdos para el encuentro 2

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo Sugerido	Actividades y modalidad de trabajo	Recursos
Presentar el curso		Presentación	20	Exposición del capacitador. Intercambio.	Programa del curso
Reflexionar sobre representaciones sociales y escolares de la escritura	Representaciones sobre la figura del escritor y la escritura	Primer Momento 1.1	15	Lectura compartida e intercambio.	Texto sobre razones para escribir
		1.2	15		Fragmentos teóricos sobre representaciones sobre la escritura
		1.3	20		Reflexiones de distintos escritores sobre la tarea de escribir (fragmentos).
		1.4	10		Fragmento de texto síntesis

Reflexionar sobre el proceso llevado a cabo en una situación de escritura grupal.	Proceso de escritura (introducción)	Segundo momento 2.1	60	Producción grupal de un texto a partir de una consigna	Consigna de escritura
		2.2	30	Lectura de las producciones y reflexión colectiva	
		2.3	20	Lectura compartida de textos e intercambio.	Fragmentos teóricos
Reflexionar sobre la enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo	Concepciones sobre la escritura en las consignas de producción	Tercer momento 3.1	90	En pequeños grupos, análisis de consignas. Puesta en común	Consignas de escritura
Establecer acuerdos para el encuentro 2			20	El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 2	Apartado “En cuanto a la escritura” y fragmentos de “En cuanto a la literatura” (<i>Cuadernos para el aula</i>).

Orientaciones para el capacitador

Para iniciar el curso, sugerimos que el capacitador tome un momento no demasiado extenso (20 minutos) para presentarse y promover que los participantes hagan lo propio. También será importante hacer conocer los propósitos del curso, los temas que se abordarán, la dinámica de los encuentros y todo lo que el capacitador considere conveniente. Si fuera posible contar con un espacio virtual como complemento de los encuentros presenciales (un grupo cerrado de Facebook, un aula virtual, un grupo de Whatsapp, etc.), será este también el momento de presentarlo.

En cuanto a la evaluación del curso, el capacitador anticipará en este momento que se realizará a partir de la presentación de un portfolio (preferentemente una carpeta digital en

Google Drive) en el que se irán incluyendo algunos trabajos que se indicarán oportunamente.

Primer momento: Representaciones sobre la figura del escritor y la escritura

(60 minutos)

Actividad 1.1

Entre todos

(15 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Roland Barthes (1915-1980) fue un filósofo, escritor, ensayista y semiólogo francés, autor de diversos estudios sobre la lectura y la escritura en los que planteó el papel activo del lector en el proceso de interpretar un texto.

En el texto que se propone para la lectura de los participantes el autor comienza reconociendo la subjetividad que entraña el acto de escribir y enumera luego las razones que a él lo mueven a escribir.

Si bien se trata de un texto complejo, su cualidad poética lo hace atractivo y, sin que sea necesario comprenderlo acabadamente, cada participante encontrará en el listado alguna razón que lo identifique.

El propósito de la actividad es generar un espacio en el que cada participante pueda reconocer y expresar una razón personal para escribir, compartirla con los colegas y concluir que para cada persona habrá varias razones, distintas, ninguna más válida que otra.

Roland Barthes lista una serie de razones para escribir.

- Les proponemos leerlas y elegir individualmente una con la que se sientan representados. Luego compartan y comenten las opciones elegidas.

No siendo escribir una actividad normativa ni científica, no puedo decir por qué ni para qué se escribe. Solamente puedo enumerar las razones por las cuales creo que escribo:

- 1) por una necesidad de placer que, como es sabido, guarda relación con el encanto erótico;
- 2) porque la escritura descentra el habla, el individuo, la persona, realiza un trabajo cuyo origen es indiscernible;
- 3) para poner en práctica un “don”, satisfacer una actividad distintiva, producir una diferencia;
- 4) para ser reconocido, gratificado, amado, discutido, confirmado;
- 5) para cumplir cometidos ideológicos o contra-ideológicos;
- 6) para obedecer las órdenes terminantes de una tipología secreta, de una distribución combatiente, de una evaluación permanente;

- 7) para satisfacer a amigos e irritar a enemigos;
- 8) para contribuir a agrietar el sistema simbólico de nuestra sociedad;
- 9) para producir sentidos nuevos, es decir, fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos;
- 10) finalmente, y tal como resulta de la multiplicidad y la contradicción deliberadas de estas razones, para desbaratar la idea, el ídolo, el fetiche de la Determinación Única, de la Causa (causalidad y “causa noble”), y acreditar así el valor superior de una actividad pluralista, sin causalidad, finalidad ni generalidad, como lo es el texto mismo.

Barthes, R. (2007). *Variaciones sobre la escritura* (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Paidós, pp. 41-42.

Actividad 1.2

Entre todos
(15 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Luego de haber conversado sobre la existencia de múltiples, variadas y personales razones para escribir, el propósito de las actividades 1.2 a 1.4 es poner en cuestión ciertas ideas sobre la escritura y los escritores que forman parte del sentido común y de la cultura escolar: la escritura como un don, el escritor como un elegido que cuando se inspira, recibe la visita de las musas y vuelca sus ideas y sentimientos sobre el papel. Los fragmentos que se propone leer, justamente, cuestionan esa imagen y permiten relacionar la escritura con un trabajo, esforzado y laborioso, que involucra mucho más que escribir palabras en un papel. Interesa, particularmente, pensar en las implicancias que tiene esa idea romántica sobre la escritura para la formación de los chicos como escritores: si escribir es un don, ¿se puede enseñar?

Luego de haber considerado las propias y personales razones para escribir, los invitamos a reflexionar acerca de cuáles son las representaciones de sentido común sobre la escritura, que circulan dentro y fuera de la escuela.

- Entre todos, identifiquen en los fragmentos leídos las representaciones sobre la escritura a las que refieren los autores.
- ¿Consideran que son representaciones que siguen vigentes en la escuela?

[...] tanto la imagen de escritor que se construye en los medios masivos como en las instituciones escolares es deudora del romanticismo, que instauró la originalidad como valor, el predominio de la inspiración en el proceso de producción de la obra artística y el “don” como aquello que por naturaleza y en forma misteriosa poseía el artista gracias a su Musa.

[...]

Si para los alumnos la escritura debe ser espontánea o es un don personal, no hay nada que aprender y solo acceden a ella unos pocos *dotados*.

Alvarado, M. y Setton, J. (1998). "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito". *Versiones*, 9. Buenos Aires: UBA. Eudeba.

Otra representación de la escritura construida en la cultura escolar [...] es la que instaló durante la primera mitad del siglo XX [...] la creencia de que escribir era escribir sobre un tema. [...] En este tipo de propuestas estaba implícito que, con el mero enunciado de un tema por parte del maestro, los alumnos extraían casi mágicamente del recuerdo de su cotidiano o de su enciclopedia cultural todos los pensamientos y emociones a desarrollar en los escritos solicitados. [...]

Del mismo modo que escribir en la escuela suponía "volcar sobre el papel" lo que se sabía sobre un tema [...], esta escritura debía encuadrarse en un género [...] propio de la escritura escolarizada, el género "composición" [...], distante de los géneros que circulaban fuera del espacio de la escuela [...] y con sentido solo para quienes enseñaban y aprendían a escribir en ese marco. [...]

Una representación también construida en las prácticas de la cultura escolar [...] es la que impulsa que en la escuela se escriba siempre para el mismo lector, el docente, y con el mismo propósito, satisfacer las expectativas de lectura de quien enseña (en algunos casos, resultar original; en otros, tener buena caligrafía; en la mayoría, respetar las convenciones gráficas de la ortografía, la puntuación, las mayúsculas, etc.)

Finocchio, A.M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós, pp. 59-61.

Una primera representación sobre la escritura que circula en las escuelas descansa en su concepción de "transcripción del habla", con lo que enseñar a escribir se reduciría a enseñar el código escrito [...].

En tanto producto cultural, la escritura es una tecnología de la palabra (Williams, 1981; Ong, 1993), ya que para transmitir y recibir mensajes escritos se requieren recursos, materiales y herramientas externos al cuerpo humano; sin embargo, no basta con contar con ellos para leer o escribir. Solo en su acepción más simple dominar la escritura supone conocer un código, que adjudica a las ideas (como los ideogramas) o sonidos (como las escrituras silábicas o fonológicas) determinadas marcas gráficas, y utilizar con destreza los objetos y herramientas de escritura.

La idea de la escritura como transcripción del habla es fruto de una larga tradición, incluso en la lingüística, hasta bien avanzado el siglo XX. En efecto, esta idea solo ha sido puesta en tela de juicio con efectividad y comprobada su falacia en todos sus matices cuando fue posible grabar los intercambios orales (sobre todo los de las "personas cultas"), y se logró verificar que la oralidad de cualquier sujeto (al menos, la cotidiana) dista de los estilos escritos de esos mismos sujetos. Pongámoslo en otros términos: la habitual expresión "Los chicos escriben mal porque hablan mal" usualmente da lugar al propósito de "pulir" la oralidad alejada de la estándar (dialecto que se considera prestigioso) o la dicción de los alumnos. Siempre será preciso insistir en que nadie habla mal "por la sencilla razón de que

su forma de hablar le permite comunicarse” (Bernárdez, 1999: 54); y a la vez poner en tela de juicio la clásica “Escriben como hablan”, que en parte es certera (si no se ha enseñado la distancia entre lo oral y lo escrito), pero también altamente prejuiciosa (pues se considera que el habla de los alumnos es deficiente). Se trata, entonces, de reflexionar junto con los maestros acerca de la necesidad no de cambiar el habla, sino de ampliarla por medio de intercambios orales más amplios que los del entorno familiar, y también de trabajar la distancia entre lo oral y lo escrito y proponer situaciones de aprendizaje de los estilos del lenguaje escrito en relación con diferentes géneros discursivos.

Gaspar, M. P. (2011). “Representaciones e historia de la escritura en la escuela”. Clase virtual n° 5. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Actividad 1.3

Entre todos
(20 minutos)

En la actividad anterior se reflexionó acerca de las representaciones de sentido común sobre la escritura. En esta les proponemos leer algunos testimonios de escritores:

- ¿Qué ideas en relación con la escritura se plasman en los testimonios?
- ¿Qué representaciones sobre la escritura y los escritores de las identificadas en la actividad 1.2 se ponen en cuestión en estos testimonios?

Los doce cuentos de este libro fueron escritos en el curso de los últimos dieciocho años. Antes de su forma actual, cinco de ellos fueron notas periodísticas y guiones de cine, y uno fue un serial de televisión. Otro lo conté hace quince años en una entrevista grabada, y el amigo a quien se lo conté lo transcribió y lo publicó, y ahora lo he vuelto a escribir a partir de esa versión. Ha sido una rara experiencia creativa que merece ser explicada, aunque sea para que los niños que quieren ser escritores cuando sean grandes sepan desde ahora qué insaciable y abrasivo es el vicio de escribir.

[...]

En poco más de un año, seis de los dieciocho temas se fueron al cesto de los papeles, y entre ellos el de mis funerales, pues nunca logré que fuera una parranda como la del sueño. Los cuentos restantes, en cambio, parecieron tomar aliento para una larga vida.

[...]

Siempre he creído que toda versión de un cuento es mejor que la anterior. ¿Cómo saber entonces cuál debe ser la última? Es un secreto del oficio que no obedece a las leyes de la inteligencia sino a la magia de los instintos, como sabe la cocinera cuándo está la sopa. De todos modos, por las dudas, no volveré a leerlos, como nunca he vuelto a leer ninguno de mis libros por temor de arrepentirme. El que los lea sabrá qué hacer con ellos. Por fortuna, para estos doce cuentos peregrinos terminar en el cesto de los papeles debe ser como el alivio de volver a casa.

García Márquez, G. (1994). "Prólogo". En *Doce cuentos peregrinos*. Buenos Aires: Sudamericana.

En la primera parte del trabajo, tomo notas en una libretita. Poco a poco, la idea va cuajando y, entonces, la escribo. Yo he escrito muchísimo a máquina. He reescrito cada novela un promedio de 3 o 4 veces. Las construyo por destilaciones sucesivas. Cuando terminé la cuarta versión de *Octubre, Octubre*, apilé los folios de todas las versiones, los medí y le dije a mi mujer: "mira, 1 metro y 26 centímetros de altura".

Entrevista a José Luis Sampedro, febrero 2009. Recuperada de <http://www.tallerparentesis.com/2009/02/01/jose-luis-sampedro-ii/>

Me preocupa mucho la verosimilitud. Escribo literatura fantástica, quiero separar que no estoy hablando de realismo ni de lo verdadero, sí de lo que es verosímil, lo que dentro de un cosmos de un mundo cerrado funciona bien. Paso a veces malos ratos porque no me cierra el verosímil y tengo que remontar la novela, volver a armar toda una línea argumental o un desarrollo del personaje para llegar ahí y decir "ahora me lo creo". Son los momentos más difíciles.

[...]

Para muchas obras me fue absolutamente necesario hacer investigación. El caso de *La Saga de los confines* es el más claro. La lectura al principio tuvo que ver con decir "esto tiene que ver con el continente americano precolombino, con la América originaria", dónde empiezo: en el programa de literatura hispanoamericana I que había cursado en la facultad. A partir de ahí mi propia búsqueda, sobre todo mi propia búsqueda ideológica. Y armar un plafón, un lugar por el que caminar.

Entrevista a Liliana Bodoc, abril 2014
<https://cultureandobarinas.wordpress.com/2014/04/02/en-busqueda-del-heroe-originario-entrevista-a-liliana-bodoc/>

Actividad 1.4

Entre todos
 (10 minutos)

Luego de contrastar los testimonios sobre la tarea de escribir con las representaciones de sentido común sobre la escritura, les proponemos leer y comentar entre todos el siguiente fragmento en el que se plantea la incidencia de ciertas representaciones de la escritura a la hora de pensar su enseñanza. ¿Reconocen en su práctica docente o en su experiencia como alumnos estas ideas sobre la escritura y sobre la posibilidad/ imposibilidad de enseñar y aprender a escribir textos?

[...] constatamos que varias de las ideas presentadas aún perviven en las representaciones

sobre la escritura (dentro y fuera de la escuela): su estrecha relación con la creatividad, su carácter de don, su origen en cierta inspiración o en un saber previo al momento en que las ideas se “vuelcan sobre el papel”.

Estas idealizaciones, es de señalar, resultan inhibitorias para la enseñanza de la escritura. En efecto, Alvarado y Setton, quienes investigaron las ideas sobre la escritura de alumnos universitarios, observaron la recurrencia de dos cuestiones: su carácter de don natural y de expresión del pensamiento: “Si para los alumnos la escritura debe ser espontánea o es un don personal, no hay nada que aprender y solo accederán a ella unos pocos dotados” (Alvarado y Setton, 1998: 47). En otras palabras: en tanto no parecería posible desarrollar la creatividad (puesto que se la describe como algo que se posee o no se posee), ni modificar un don, ni convocar eficientemente a las musas, no habría una salida posible para pensar la enseñanza de la escritura.

Gaspar, M. P. (2011). “Representaciones e historia de la escritura en la escuela”. Clase virtual n° 5. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Segundo momento: Taller de escritura

(90 minutos)

Orientaciones para el capacitador

En este momento, los docentes resuelven una breve propuesta de escritura (actividad 2.1) y comparten sus producciones. A lo largo de todo el curso se proponen diferentes instancias de escritura creativa por parte de los docentes, a partir de las que se reflexionará sobre diferentes cuestiones. En la actividad 2.2, se pone foco en los conocimientos involucrados en la resolución de la consigna:

- qué se dice —o no— en cada caso (tener en cuenta el propósito);
- cómo se organiza el texto (en función del género);
- qué lenguaje se utiliza (de acuerdo con la situación comunicativa y el destinatario).

También es objeto de reflexión el proceso de producción escrita. En este sentido, una conclusión importante por sus implicancias a la hora de pensar la enseñanza de la escritura es que, tal como lo experimentaron, la producción de un texto escrito implica planificarlo, redactarlo y revisarlo y que estos momentos no son etapas sucesivas sino actividades recursivas.

Estas reflexiones se retomarán en el encuentro siguiente a partir de la lectura de los NAP y los *Cuadernos para el aula*.

Una cuestión terminológica que es oportuno aclarar aquí: a lo largo del curso, “género (discursivo)” y “clase de texto” se utilizan indistintamente para referir a las clasificaciones que hacen los hablantes de los textos que circulan en distintos ámbitos de la praxis social

(carta, noticia, cuento, chiste, receta, etc.); “tipo textual” o “tipo de texto” se usan para referir a las clasificaciones realizadas en el marco de una tipología (narración, descripción, explicación, argumentación, etc.).

Actividad 2.1

En pequeños grupos
(60 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Para la resolución de la actividad de escritura es imprescindible que el capacitador aporte tres libros a cada grupo. Una posibilidad es llevar al encuentro una o dos cajas de las Colecciones de Aula para 4° grado y entregar a cada grupo tres títulos bien distintos, para que puedan optar por uno (por ejemplo: una antología de cuentos, un libro de poesías y una novela).

En la primera actividad de este encuentro, cada uno escogió “su” razón para escribir, cosa que seguramente no resultó sencilla y los hizo pensar en situaciones y prácticas que los comprometen profundamente. En este caso, les proponemos una consigna de escritura de un texto en la que se ponen en juego sus conocimientos como docentes y como escritores.

En pequeños grupos, resuelvan la siguiente consigna de escritura:

Cecilia es docente de 4° grado. A mitad de año se ha tomado una licencia por seis meses y se ha instalado en una ciudad vecina. Laura es la docente que tomará su cargo. Como son conocidas, la suplente le hace llegar tres libros con la siguiente nota:

*¡Hola! ¿Sabías que voy a tomar tu cargo? ¡Estoy contentísima!
La directora me pidió que elija uno de estos tres libros que te mando para leer con los chicos. Como vos has estado trabajando con ellos y los conocés bien, quisiera pedirte si podés orientarme. Toda sugerencia que puedas hacerme será muy bienvenida.
¡¡¡Mil gracias!!! Besos,*

Ustedes tienen que **escribir la respuesta de Cecilia para Laura**, recomendando uno de los tres libros y justificando su elección.

Actividad 2.2

Entre todos
(30 minutos)

a. Compartan las producciones leyéndolas en voz alta y luego comenten entre todos:

- qué similitudes y/o diferencias encuentran entre los diferentes textos, con qué se vinculan;
- qué tipos de conocimientos necesitaron para poder resolver la consigna.

b. Una vez comentadas las recurrencias sobre las producciones, les proponemos compartir sus reflexiones sobre el proceso llevado a cabo:

- ¿Comenzaron a escribir inmediatamente? ¿Qué hicieron antes de escribir?
- ¿Quién tomó la lapicera? ¿Cómo lo decidieron?
- ¿Cómo fueron avanzando en la redacción? ¿Cuál fue la dinámica del grupo?
- ¿Pueden identificar momentos de planificación y de revisión durante el proceso? ¿Cuándo ocurrieron? ¿Qué revisaron?
- ¿Qué dificultades encontraron para realizar la tarea? En relación con la clase de texto (recomendación), con la situación de producción grupal, con el contenido del escrito, otras? ¿Cómo pudieron (o no) resolverlas?
- ¿Están conformes con el producto obtenido?

Actividad 2.3

Entre todos

(20 minutos)

Los invitamos a compartir entre todos la lectura de los siguientes fragmentos, reflexionar a partir de ellos y ponerlos en relación con la actividad anterior. ¿Qué tareas, decisiones, conocimientos supone la escritura de un texto? ¿Qué aspectos, en relación con el proceso de escritura, se volvieron visibles a partir de la resolución de la actividad anterior y la lectura de los textos teóricos?

Aprender escribiendo

Conocer los procesos mentales que se ponen en juego al escribir un texto podría ayudar a diseñar estrategias didácticas para que niños y adolescentes desarrollen estrategias propias de escritores competentes.

A diferencia del habla, la escritura requiere un proceso sistemático de enseñanza por parte de la escuela, institución especializada en enseñar a leer y escribir. Una de las dificultades de la escritura se relaciona con el tipo de comunicación que crea.

La escritura crea una comunicación diferida y a distancia que plantea, como primera dificultad, la necesidad de construir una representación mental del lector al que se destina el texto. Esto les cuesta especialmente a los chicos: al no tener enfrente al receptor, la motivación para comunicarse se desdibuja y falta el auxilio del interlocutor, que completa y da pie para la respuesta cara a cara.

La otra dificultad es que el significado del texto escrito reside sólo en el lenguaje. En consecuencia, es necesario precisar más las palabras que se utilizan, respetar más la norma, complejizar la subordinación de las oraciones porque hay que prever y facilitar la interpretación del lector. Así, la comunicación escrita exige un control mayor que la comunicación oral.

El proceso de composición

Se suele decir que escribir es volcar en el papel las ideas. Esta imagen sugiere que el que escribe, en una especie de acto mecánico, arroja al papel pensamientos que ya estaban en su mente. Se trata de un modo muy generalizado de concebir la escritura. Por eso, personas

de distintas edades atribuyen sus dificultades para escribir a la falta de ideas o bien a la falta de vocabulario o al desconocimiento de las estructuras gramaticales. Para escribir bien, parecería, basta tener qué decir (contenido) y formas correctas para expresarlo.

Hoy, sin embargo, sabemos que escribir es más que poner en palabras escritas un contenido preexistente. La escritura, lejos de ser una actividad mecánica, es una actividad que compromete al sujeto que la realiza y lo obliga a evaluar sus propios recursos y tomar decisiones. Por otra parte, distintas investigaciones han demostrado que escribir implica pensar y que en el proceso mismo de componer se van generando ideas nuevas. Es decir, al escribir se modifican las creencias y los conocimientos del escritor.

Las investigaciones cognitivas describen el modo en que componen los escritores expertos como una interacción de tres procesos: planificar (generar ideas y ordenarlas en un esquema mental del texto), redactar (poner las ideas en palabras) y revisar (releer el fragmento ya escrito y corregirlo). No se trata de un proceso lineal sino recursivo, es decir, que tanto la planificación como la revisión del texto se realizan tantas veces cuantas sea necesario e interrumpen la redacción en cualquier momento.

Por su parte, los escritores maduros o expertos encaran la tarea de escritura como si se tratara de resolver un problema que incluye distintas variables a tener en cuenta: para qué se escribe el texto, a qué lector va dirigido, qué sabe ese lector acerca del tema, etc. A partir del modo en que va definiendo el problema, el escritor pone en práctica estrategias para resolverlo. La conciencia del problema que enfrenta está presente a lo largo de todo el proceso de composición, cuando planifica, cuando redacta y cuando revisa. Por eso, muchas de las correcciones que los escritores maduros realizan tienen la finalidad de ajustar el texto al destinatario, al género o a los objetivos de la tarea. En función de eso, reemplazan las palabras por sinónimos más adecuados, incluyen explicaciones o definiciones que aclaren los conceptos, ejemplos, comparaciones que ayuden a entender nociones abstractas o relaciones complejas. En este proceso de reformulación del propio texto, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que ya tenía y genera ideas nuevas. Por eso, cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que al empezar [...]

Alvarado, M. (2000). "Aprender escribiendo". *El monitor de la educación*, año 1, n°1.

"Enseñar a escribir no es solamente enseñar a construir oraciones sintácticamente correctas, a usar los signos de puntuación donde corresponde, a hilvanar las frases entre sí para que tengan sentido, a escribir correctamente las palabras, sino también enseñar a buscar las ideas y los modos más adecuados de exponerlas, a organizarlas para lograr los fines que se propongan, a controlar que esos fines se cumplan a lo largo del proceso de redacción, a volver sobre lo ya escrito cuantas veces sea necesario para ponerlo a punto, a presentarlo de una forma que se adecue a la situación comunicativa".

Alvarado, M. y Feldman, D. [1994] (2013). "Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento". En *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE, p. 134.

Tercer momento: Concepciones sobre la escritura en las consignas de

producción

(110 minutos)

Actividad 3.1

En pequeños grupos

(90 minutos)

Les proponemos que, en pequeños grupos, lean y contrasten las siguientes consignas de escritura, que muestran distintas concepciones sobre la escritura y el escritor.

Algunos ejes para orientar el análisis:

- Se trata de una actividad suelta / se trata de una actividad que retoma un trabajo previo.
- Se pone en juego la idea de que escribir es un proceso / acto instintivo o automático
- La consigna colabora mucho / poco / nada con la planificación

Consigna 1

Escribí un cuento de terror a partir de uno de los siguientes títulos: “Una casa inquietante”, “Misterio en un centro comercial”, “Un encuentro espeluznante”.

Consigna 2

Escriban la historia que se cuenta en el cortometraje *Alma* para un lector que no lo vio.

Para eso:

- Tengan en cuenta los núcleos narrativos que armamos la clase pasada.
- Incluyan la descripción de la protagonista, la juguetería y la calle. Revisen las listas de vocabulario que fuimos armando mientras leíamos la antología de cuentos de terror.

Importante: no olviden transmitir las sensaciones inquietantes que provocan las imágenes y la música en el video.

Consigna 3

A partir de los siguientes núcleos narrativos, **renarrar** la historia de Ulises y Polifemo.

- Llegada de Ulises y sus compañeros a la isla de los cíclopes.
- Búsqueda de resguardo y alimento en la cueva de Polifemo.
- Aparición de Polifemo.
- Decisión del cíclope de encerrarlos y comer a algunos.
- Plan de Ulises.
- Huida de Ulises y sus amigos debajo de las ovejas.

Consigna 4

Para volverse chino

Chong-Li nunca había salido de China. Y siempre había comido con palitos. Hasta que la familia Mustaquí lo invitó a pasar unas vacaciones en su casa. Allí conoció el tenedor. Y el pequeño Crapul, el hijo menor de los Mustaquí, comió con palitos por primera vez, ya que

Chong-Li trajo de regalo un juego de palitos para la mesa.

En una carta a sus hermanos, Chong-Li les explica lo que es el tenedor: cómo es, para qué sirve y cómo se usa.

1. Antes de escribir, Chong Li —que, como buen chinito, en muy ordenado— respondió las siguientes preguntas:

- ¿Para qué sirve un tenedor?
- ¿Qué lo diferencia de la cuchara y el cuchillo?
- ¿En cuántas partes se puede dividir un tenedor?
- ¿Cuáles son?
- ¿Cómo es cada una de esas partes y por qué son así?

2. Ahora sí, ¿te animas a describir el tenedor como lo habrá hecho Chong-Li?

Alvarado, M. y Bombini, G. (1993). *El Nuevo Escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.

b. Compartan entre todos, en una puesta en común, el análisis que realizaron de las consignas.

Orientaciones para el capacitador

Se espera que, a partir de esta actividad, se pueda reflexionar sobre las concepciones en relación con la escritura que están detrás de cualquier consigna.

La consigna 1 se presenta como una actividad suelta, no vinculada con un trabajo previo (por ejemplo, sobre el terror). No hay en ella una idea de proceso, sino que se indica a los chicos que directamente escriban el texto sin dar tampoco pautas para su revisión. Es una consigna que colabora muy poco con la planificación del texto, ya que solo indica el género en que debe enmarcarse (un cuento de terror) y orienta mínimamente sobre qué tema escribir, a partir de proponer que elijan uno entre tres títulos.

La consigna 2 permite inferir el trabajo realizado en clases previas: se vio un cortometraje y se escribieron los núcleos narrativos; se leyeron varios cuentos de terror y se fue elaborando un vocabulario relacionado con el género. La indicación de que el lector del texto no vio el cortometraje orienta la escritura: no se debe dar información por presupuesta. La consigna colabora bastante con la planificación del texto: el contenido está resuelto (deben contar la historia del cortometraje y, en este sentido, los núcleos narrativos funcionan como plan del texto a redactar), deben incluir descripciones recurriendo al vocabulario trabajado y deben procurar causar un efecto inquietante (lo que implica una transposición del lenguaje audiovisual).

La consigna 3, dado que indica “renarrar”, presupone que previamente se ha leído la historia de Ulises y Polifemo, perteneciente a la mitología griega. En este caso, se colabora con la planificación del texto dando los núcleos narrativos. Los chicos tienen resuelto el contenido del texto y deberán concentrar su esfuerzo en cómo dar cuenta de ese contenido al redactarlo.

La consigna 4 se presenta como una actividad suelta, propia de un taller de escritura. En el

primer párrafo se explicita el género (carta) y la situación retórica (quién escribe, para quién, sobre qué tema, con qué propósito). Las preguntas son un apoyo para la planificación de la descripción del tenedor y se presentan como un paso previo a la redacción.

Ninguna de las consignas incluye pautas para la revisión y, en este sentido, puede ser un trabajo interesante para plantear al grupo, cuáles serían en cada caso los aspectos sobre los que sería esperable y coherente que el docente que propuso la consigna haga foco. Por ejemplo, en el caso de la segunda consigna, es esperable que el foco esté puesto en las descripciones, en la inclusión del vocabulario y en el logro del efecto propio del género de terror.

Actividades no presenciales

(20 minutos)

Como actividad no presencial, se propone la lectura de algunos apartados de los *Cuadernos para el aula. Lengua* de 2º ciclo. Estos apartados figuran en cualquiera de los tres libros del ciclo (4, 5 o 6). Son los siguientes:

- “En cuanto a la escritura” (pp. 22-27)
- “En cuanto a la literatura” (pp. 27-31)

Una vez leídos los apartados, tome notas en relación con los siguientes interrogantes:

- ¿En qué sentido los chicos siguen aprendiendo a escribir en segundo ciclo?
- ¿Cuáles son las características de una buena consigna de escritura?
- ¿Qué significa que el escritor se enfrenta a un “problema retórico” al producir un texto determinado? Indicar las restricciones que plantea cada consigna de la actividad 3.1.
- ¿Cuál es la importancia que se les da a las situaciones de revisión de los textos? ¿Qué enfoque se asume en relación con la corrección?

La resolución de esta actividad con los ajustes que surjan a partir del intercambio con los colegas y el capacitador en el encuentro siguiente formará parte del portfolio a entregar en el último encuentro.

Recursos necesarios

- Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet).
- *Cuadernos para el aula*, en papel o digitalizados (para mostrar a los docentes)
- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guión.

Materiales de referencia

Alvarado, M. (2000). “Aprender escribiendo”. *El Monitor de la Educación*, año 1, n° 1.

Alvarado, M. y Feldman, D. [1994] (2013). “Tomar distancia. La escritura en la escuela como forma de conocimiento”. En *Escritura e invención en la escuela*. Buenos Aires: FCE.

- Alvarado, M. y Setton, J. (1998). "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito". *Versiones*, 9. Buenos Aires: UBA. Eudeba.
- Barthes, R. (2007). *Variaciones sobre la escritura*. (1ª ed. 1ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.
- Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.
- Gaspar, M. P. (2011). "Representaciones e historia de la escritura en la escuela". Clase virtual n° 5. En *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ENCUENTRO 2

Presentación

En este segundo encuentro, la propuesta consiste en conceptualizar la escritura como un proceso que supone la resolución de problemas y reflexionar sobre los conocimientos involucrados en esta práctica. Por otro lado, se identificará el modo en que se plasman en los NAP y en el diseño curricular de la jurisdicción las concepciones de la escritura como proceso y de la escritura como resolución de problemas. Finalmente, se sistematizarán las características de distintas modalidades de organización del tiempo didáctico en el área (secuencias, proyectos, actividades permanentes y ocasionales).

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Primer momento (50 minutos): La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: puesta en común de la lectura realizada como actividad no presencial.

Segundo momento (120 minutos): La escritura como proceso. La escritura como resolución de problemas.

Tercer momento (110 minutos): La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: su lugar en los NAP y DC. Modalidades de organización del tiempo didáctico.

Cierre (20 minutos): Acuerdos para el encuentro 3.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo	Actividades y modalidad operativa	Recursos
Reflexionar sobre la escritura como contenido de enseñanza en segundo ciclo	La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo	Primer momento 1.1	20	Actividad individual sobre la lectura realizada.	Nap de Lengua de Segundo Ciclo Apartado “En cuanto a la escritura” y fragmentos de “En cuanto a la literatura” (Cuadernos para el aula).
		1.2	30	Puesta en común.	
Reflexionar sobre la escritura como práctica y como	La escritura como proceso. La escritura como resolución de	Segundo momento 2.1	20	Exposición del capacitador y toma de	

contenido de enseñanza y sistematizar conceptualizaciones.	problemas.			notas.	
		2.2	50	Reflexión grupal sobre el proceso de escritura experimentado en el encuentro 1. Puesta en común y sistematización.	
		2.3	25	En pequeños grupos, análisis de consignas de escritura.	<i>Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6</i> ("En cuanto a la escritura"); Consignas de escritura
		2.4	25	Lectura compartida de texto. Puesta en común para la construcción compartida de la sistematización.	Alvarado, M. "La escritura como resolución de problemas".
Reflexionar sobre el lugar de la escritura como contenido de enseñanza en el currículum.	La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo. Su lugar en los NAP y DC.	Tercer momento 3.1	40	Lectura compartida e intercambio.	NAP de Lengua de segundo ciclo DC jurisdiccional
Sistematizar las características de distintas modalidades de organización	Modalidades de organización del tiempo didáctico	3.2	70	Lectura compartida e intercambio.	Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. "Modalidades de organización del tiempo didáctico"
		3.3		Puesta en común y	

del tiempo didáctico.				sistematización.	
Establecer acuerdos para el encuentro 3.			20	El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 3.	“Agrupamientos para escribir” (<i>Cuadernos para el aula</i>)

Primer momento: La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo (50 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Para recuperar la lectura realizada como actividad no presencial, a continuación se propone una consigna de escritura de oraciones a partir de ciertas indicaciones. Es probable que los docentes tiendan a escribir “títulos” en lugar de construcciones que expresen ideas de manera completa. Para evitar esto, se sugiere dar algunos ejemplos que les sirvan a los participantes como referencia al momento de escribir. Algunas posibilidades:

- Una idea que reitera algo que usted ya pensaba: *En segundo ciclo, los chicos deben escribir textos de mayor complejidad en relación con los producidos en el primer ciclo: más extensos, sobre temas más complejos, enmarcados en géneros discursivos menos frecuentados en los primeros años (por ejemplo, textos expositivos).*
- Una idea que contradice algo que usted pensaba: *Las consignas de escritura deben presentar restricciones. Para mí, las consignas tenían que ser poco pautadas para no limitar la creatividad de los chicos.*
- Un interrogante que le surgió durante la lectura: *¿Cómo revisar colectivamente fragmentos de los textos de los chicos sin que se sientan expuestos al juicio de los otros?*

Como resultado de este intercambio, se espera concluir que:

- en segundo ciclo, aunque ya se hayan apropiado del sistema de escritura, los chicos continúan aprendiendo a escribir (textos más largos, más complejos, que implican otros desafíos);
- una buena consigna de escritura debe orientar a los chicos en la producción de sus textos especificando, entre otros aspectos, el tema, el género discursivo, el destinatario, el propósito;
- en la producción de un texto se ponen en juego conocimientos diversos (sobre el sistema de escritura, sobre el tema a escribir, sobre los géneros discursivos, sobre la situación de comunicación);
- durante el proceso de escritura, es fundamental la revisión: volver sobre las producciones —o sobre ciertos fragmentos— para trabajar algunos aspectos en relación con la escritura de esos textos;
- la corrección puede orientar la reescritura de los textos (en lugar de “clausurar” el

proceso);

- es posible implementar distintas modalidades de agrupamientos para escribir, para esto conviene tener claro qué razones orientan la elección de una u otra forma.

El capacitador indicará que la resolución de la actividad no presencial (un breve texto a partir de la lectura de algunos fragmentos de *Cuadernos para el aula*), enriquecida con reflexiones a partir del intercambio realizado en este encuentro, se incluirá en el portfolio que cada participante deberá entregar en el último encuentro, como parte de la evaluación del curso.

Actividad 1.1

Individual

(20 minutos)

Para recuperar la lectura de la actividad no presencial, les proponemos que, de manera individual, escriban tres oraciones referidas a:

- una idea que reitera algo que usted ya pensaba;
- una idea que contradice algo que usted pensaba;
- un interrogante que le surgió durante la lectura.

Actividad 1.2

Entre todos

(30 minutos)

Los invitamos a compartir con sus colegas y el capacitador la resolución de la actividad anterior, para esto lean en voz alta lo que escribieron.

Segundo momento: La escritura como proceso. La escritura como resolución de problemas

(120 minutos)

Orientaciones para el capacitador

En este segundo momento se abordan dos aspectos en relación con la escritura: como proceso (actividades 2.1 y 2.2) y como resolución de problemas (actividades 2.3 y 2.4).

Para trabajar y reflexionar sobre la escritura como proceso, se sugiere que el capacitador exponga el tema. Algunos materiales que se pueden consultar para preparar la exposición: Daniel Cassany, *Enseñar Lengua*; Maite Alvarado y Adriana Silvestri, “La escritura y la lectura”, en *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*; Alcira Bas y otros, *Escribir: Apuntes sobre una práctica*.

Luego, se volverá a la situación de escritura realizada en el primer encuentro para reflexionar sobre esa experiencia en relación con el proceso de escritura. Esta actividad de doble

conceptualización (recuperar una actividad previa para analizar algunos aspectos de su resolución) se propondrá en distintas oportunidades a lo largo del curso.

Actividad 2.1

Entre todos
(20 minutos)

Seguramente, en diversos materiales (el DC, bibliografía didáctica) y ocasiones (conversaciones con colegas, cursos, etc.) han visto que, actualmente, la producción de textos se concibe como un proceso. Este tema es fundamental para considerar su enseñanza.

Tomen notas de la exposición del capacitador respecto del proceso de escritura.

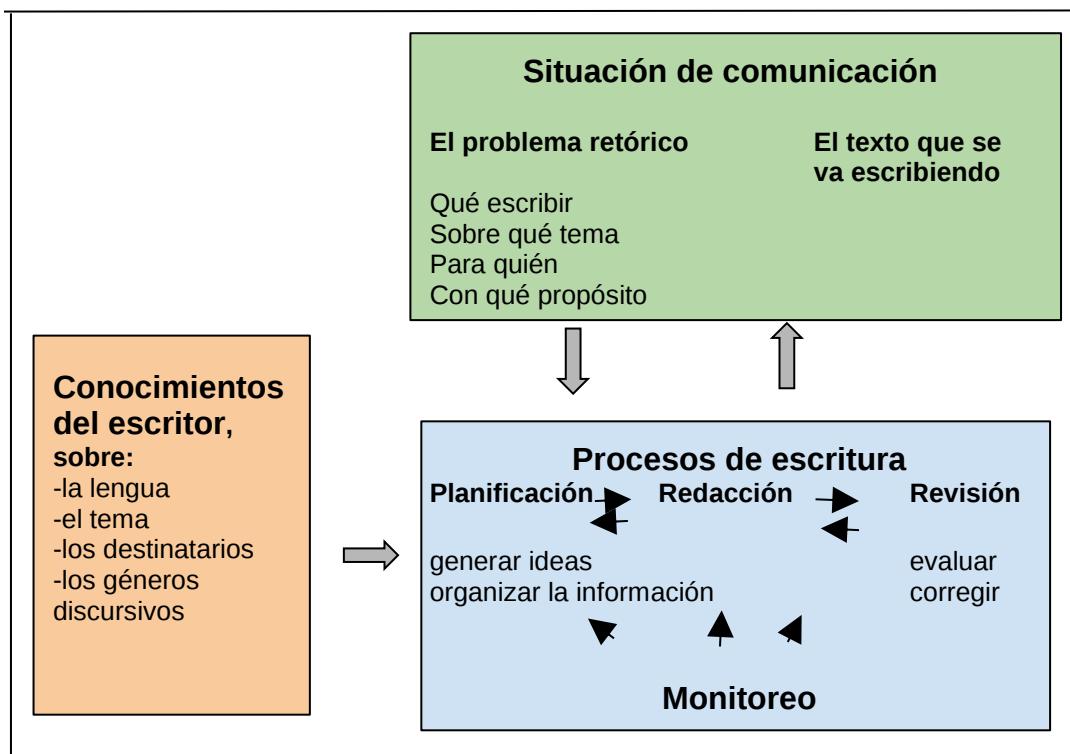
Actividad 2.2

En pequeños grupos
(50 minutos)

A partir de sus notas y del siguiente esquema síntesis, en pequeños grupos, recuperen el proceso de escritura que pusieron en juego en la resolución de la consigna de escritura del primer encuentro (la respuesta de la maestra).

Para esto registren qué, cómo y en qué momentos de la producción:

- planificaron;
- realizaron puesta en texto;
- revisaron.



Entre todos, compartan lo conversado en los pequeños grupos y anoten entre 3 y 5 ideas fuerza en relación con la escritura. Por ejemplo: *La escritura no se reduce exclusivamente a la textualización.*

Orientaciones para el capacitador

Durante este intercambio, es importante que el capacitador ponga en relación las ideas que cada grupo escribió con su exposición teórica y, eventualmente, con la bibliografía que haya dado a leer. Esto es, convendría ir más allá de las respuestas a la actividad (“revisamos el texto en distintos momentos”), y recuperar el material teórico (la revisión es una acción recursiva: se revisa mientras se escribe y al finalizar; de acuerdo con el momento en que se revisa, se pone foco en distintos aspectos: desde cuestiones más globales —coherencia, adecuación al género— hasta aspectos más locales).

Actividad 2.3

En pequeños grupos
(25 minutos)

A partir de la lectura del material de *Cuadernos para el aula* (indicada como actividad no presencial), les proponemos analizar en pequeños grupos las siguientes consignas tomadas del texto “La escritura como resolución de problemas” de Maite Alvarado. Para esto, pueden tener en cuenta las preguntas que aparecen en el cuadro a continuación de las consignas.

Consigna 1

Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a “cuento” para una enciclopedia. *Escribí el texto.*

Consigna 2

Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a “cuento” para una enciclopedia.

Escribí el texto, incluyendo los siguientes temas:

- La tradición oral en la transmisión de cuentos tradicionales.
- Características del cuento tradicional.
- Géneros asociados al cuento (ejemplos, fábulas).
- El origen del cuento moderno en el siglo XIX.

Diferencias y semejanzas entre el cuento tradicional y el cuento moderno.

- Subgéneros del cuento moderno.

Incluí referencias a autores de cuentos y a cuentos concretos leídos en el curso.

Consigna 3

Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada

correspondiente a “cuento” para una enciclopedia.

Esta enciclopedia apunta al gran público pero presenta un tratamiento profundo de cada entrada; en ella participan, como colaboradores, especialistas en los distintos temas. Al final de cada entrada, se presenta una bibliografía para que los lectores que lo desean puedan ampliar su conocimiento sobre el tema.

Escribí el texto, incluyendo los siguientes temas:

- La tradición oral en la transmisión de cuentos tradicionales.
- Características del cuento tradicional.
- Géneros asociados al cuento (ejemplos, fábulas).
- El origen del cuento moderno en el siglo XIX.
- Diferencias y semejanzas entre el cuento tradicional y el cuento moderno.
- Subgéneros del cuento moderno.

Incluí referencias a autores de cuentos y a cuentos concretos leídos en el curso.

	Consigna 1	Consigna 2	Consigna 3
¿Cuál es el producto final que hay que escribir?			
¿Qué restricciones plantea la consigna (tema, género, destinatarios, extensión, etc.)?			
¿Qué problemas debe resolver el escritor?			
¿Qué conocimientos da por supuestos cada consigna?			

Actividad 2.4

Entre todos
(25 minutos)

a. En el siguiente fragmento, tomado del mismo texto de Maite Alvarado, se hace referencia a los problemas que el escritor debe resolver al escribir. Les proponemos que lo lean y, a partir de la resolución de la actividad anterior, conversen entre todos: ¿cuáles de los aspectos que el escritor debe representarse están facilitados por cada consigna?

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 el escritor puede modificar su planificación inicial y/o ir revisando y corrigiendo mientras escribe). Durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado o más adecuado en esa situación (carta de reclamo, informe, resumen, etc.) y cómo seleccionar y disponer la información según ese género, qué registro (formal e informal) es el que corresponde al género y a la relación con

el destinatario. Desde este punto de vista, podríamos decir que enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica, es enseñar a resolver este tipo de problemas, a los que se ha denominado “retóricos” en alusión al “arte” de argumentar sistematizado por los griegos.

Alvarado, M. (2002). “La resolución de problemas”, en: AA.VV. *El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas: una prioridad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

b. Los invitamos a recuperar entre todos la actividad de escritura del primer encuentro con el propósito de reflexionar, a partir de la propia experiencia, sobre:

- las decisiones que fueron tomando para ajustarse a la situación retórica planteada por la consigna;
- las indicaciones que agregarían para los chicos si ellos tuvieran que resolver una consigna similar. Por ejemplo, ¿cómo decidieron qué registro (formal/informal) usar en el texto que escribieron (la respuesta de Cecilia a Laura)? ¿De qué modo orientarían a los alumnos para que ellos tomen esta decisión?

Orientaciones para el capacitador

A partir de las actividades 2.3 y 2.4 se espera llegar a la conclusión de que una consigna colabora más con la resolución de un problema si prevé varios aspectos de ese problema. Esto es, por ejemplo, si se indica escribir un texto expositivo, la consigna será más orientadora en el caso en que especifique qué tipo de información incluir, cómo organizarla, qué recursos —propios del texto expositivo— será pertinente utilizar, entre otros aspectos a tener en cuenta.

En este sentido, se recupera la experiencia de escritura grupal del encuentro 1 (en el punto b de la actividad 2.4), para reflexionar sobre todas las decisiones que se toman al escribir. En el caso de una persona ya entrenada en la escritura, como los docentes, muchas de estas decisiones son fáciles de identificar y tomar. Pero en el caso de los chicos, que están aprendiendo, conviene orientarlos para poder tomar algunas decisiones, por ejemplo, en relación con el registro (como se plantea en el ejemplo de la consigna), con el género discursivo (qué características tiene una carta, qué información debería incluir una recomendación), entre otros aspectos.

Tercer momento: La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo

(110 minutos)

Actividad 3.1

Entre todos

(40 minutos)

En el cuadro que se incluye a continuación se presentan los NAP de Lengua de segundo ciclo

referidos a la producción de textos escritos organizados de manera de facilitar la visualización de la progresión por grado. Luego de leerlo, les proponemos comentar entre todos:

- ¿De qué manera se plasman en los NAP las concepciones de la escritura como proceso y de la escritura como resolución de problemas?
- ¿En el DC de la jurisdicción también aparecen referencias a la escritura como proceso?

NAP Lengua Segundo ciclo		
Eje: Comprensión y producción de textos escritos		
4°	5°	6°
La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico;		
		vincular la información presente en los textos de consulta, seleccionando de cada uno lo relevante o distintivo;
	tomar notas identificando las fuentes de consulta; seleccionar y jerarquizar la información;	
redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado;		
revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos:		
(organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía).		(organización de las ideas, desarrollo del/de los tema/s, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de la oración, puntuación, ortografía, empleo de conectores).
Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero.		

Actividad 3.2

En pequeños grupos
(55 minutos)

En la actividad anterior, se ha analizado alguno de los saberes que los NAP y el DC indican en relación con la producción de textos, en particular, con el proceso de escritura. Ahora bien, para que los estudiantes efectivamente interioricen la escritura como proceso, un primer aspecto a considerar es cómo este se hace presente en la planificación didáctica. Para comenzar a debatir sobre este tema, se ofrece el siguiente fragmento en el que se describen distintas modalidades en las que pueden organizarse las situaciones de enseñanza del área de Lengua.

Luego de leer e intercambiar miradas sobre este fragmento, les proponemos que elaboren en un afiche un esquema de contenido, incluyendo la caracterización de las distintas modalidades de organización del tiempo didáctico: secuencia, proyecto, actividad permanente, situación ocasional o espontánea.

Modalidades de organización del tiempo didáctico

Las situaciones de enseñanza pueden organizarse de diversa manera, de acuerdo con varios criterios: la necesidad o no de presentarlas como una secuencia necesaria de situaciones, su frecuencia y duración, el predominio o equilibrio de propósitos, la necesidad o no de obtener un producto que contextualice el sentido de las prácticas desarrolladas.

Hablamos de **secuencia** cuando un conjunto de situaciones requiere ser presentado con un orden necesario, es decir, no se pueden intercambiar. Por ejemplo, no se puede elegir un poema para recitar ante el público si antes no se ensayó y si antes no se leyeron muchos poemas para elegir uno. Leer diversidad de poemas es siempre previo a elegir uno. No se puede escribir una nueva versión de “Caperucita Roja” si antes no se leyeron varias versiones. Cuando un conjunto de situaciones requiere de un orden indispensable, hablamos de secuencia.

Los **proyectos** son un tipo particular de secuencia que desarrollan situaciones de interpretación y producción que intentan replicar, bajo condiciones didácticas, una práctica lo más próxima posible a una práctica social. Los proyectos se vinculan con la elaboración de un producto tangible: exponer lo investigado o realizar un fascículo, grabar un casete con poemas escogidos, organizar una campaña para el cuidado de la salud o del medio ambiente, publicar en un periódico escolar, producir folletos informativos sobre temas del mundo social o natural, recopilar los cuentos preferidos en una antología. Por eso, las situaciones secuenciadas que los constituyen son prácticas altamente contextualizadas, que equilibran propósitos didácticos con propósitos comunicativos. Es decir, el docente, como en cualquier situación, tiene claros propósitos didácticos que orientan su intervención, pero a la vez, los niños pueden reconocer propósitos comunicativos claros que le dan sentido inmediato a las tareas propuestas. Los proyectos pueden extenderse por períodos relativamente prolongados —uno o dos meses y hasta todo un cuatrimestre—, trabajando en ellos con una frecuencia cotidiana o semanal.

Otras secuencias, es decir, un conjunto de situaciones que requiere ser presentado con un orden necesario, profundizan sobre una práctica en particular —por ejemplo, el resumen, la exposición oral— o un contenido discursivo o lingüístico que ya ha sido analizado de manera

contextualizada. Pueden ser presentadas sin la necesidad de llegar a un producto tangible. Tales secuencias pueden funcionar independientemente o en el interior de un proyecto. Un ejemplo de las primeras puede ser realizar una serie de situaciones para informarse sobre un tema de interés y actualidad, sin por ello elaborar ningún producto. Un ejemplo de las segundas, puede presentarse cuando en el transcurso de un proyecto se abre una serie de situaciones para focalizar sobre algún saber específico y luego volver inmediatamente a utilizar tal saber en el proyecto en curso. En ambos casos, se mantienen tanto propósitos didácticos como comunicativos, pero los segundos tienen menor relevancia que en los proyectos. El maestro pone en primer plano el saber sobre el discurso y sobre la lengua para luego volver sobre su uso en el contexto de las prácticas.

Un tipo de secuencia que cobra cada vez mayor importancia a medida que avanza la escolaridad son las que focalizan sobre contenidos propios de la reflexión sobre el lenguaje, una vez que han sido inicialmente identificados en prácticas contextualizadas. Se trata, en este caso, de **secuencias de sistematización**. En este caso, claramente, hay un predominio de propósitos didácticos por sobre los propósitos comunicativos, inclusive, el propósito comunicativo puede desaparecer. En Primer Ciclo, por lo general, las situaciones de sistematización se desprenden de un proyecto. Son situaciones que buscan sistematizar algunos contenidos lingüísticos y discursivos que aparecen reiteradamente como respuesta a problemas que se plantean a propósito de las prácticas [...]. En general, las secuencias son más breves que los proyectos y su frecuencia puede ocupar varios días seguidos o varios días en semanas sucesivas. Mientras se desarrolla el proyecto, como se dijo, el docente destina algunas horas semanales a la realización de otras actividades.

Las **actividades permanentes**, a diferencia de los proyectos, no se articulan en torno a un producto tangible; en el caso de la lectura, por ejemplo, se realiza la lectura semanal de cuentos tradicionales; la lectura de una novela por capítulos, o de artículos del diario. Las actividades permanentes de escritura se vinculan con diversos propósitos como registrar la información que se va recogiendo sobre un tema de otras áreas, organizar y guardar memoria de la acción cotidiana a través del cuaderno de clase, elaborar agendas, distribuir tareas rotativas, etcétera. Las actividades permanentes no requieren de una secuencia tan necesaria como los otros tipos de modalidades. Pueden desarrollarse por períodos prolongados o a lo largo de todo el año e, inclusive, interrumpirse y retomarse a intervalos, pues al no necesitar tanta coordinación entre saberes contruidos entre una y otra situación, no se corren tantos riesgos de pérdida de sentido.

Por último, comunicar las prácticas del lenguaje también puede dar lugar a **situaciones ocasionales o espontáneas** —en el sentido de no planificadas—, surgidas de la cotidianidad de la clase, es decir, oportunidades para leer o escribir algo que se presenta sin previo aviso, pero que el docente considera que tienen sentido para los alumnos y se coordinan con propósitos didácticos relevantes.

El desarrollo simultáneo de distinto tipo de situaciones permite que los niños lean y escriban a diario: todos los días, hay algo para leer; todos los días, hay algo para escribir.

Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires. Precisiones del diseño de primer ciclo. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/orientaciones_generales/enfoque_de_ensenanza/precisiones_sobr

e_pag_95_diseno_curricular_primer_ciclo.pdf

Actividad 3.3

Entre todos
(15 minutos)

Orientaciones para el capacitador

A partir de los ejemplos que los docentes compartan, será conveniente determinar si efectivamente se trata de un proyecto, una secuencia, u otro tipo de actividad. Para esto, sugerimos volver al texto teórico cada vez que sea necesario.

Por otro lado, en la discusión, resultará relevante reflexionar sobre:

- la presencia / ausencia de un producto final;
- la mayor / menor / nula relevancia de prever una situación comunicativa en cada modalidad;
- La extensión del tiempo (mayor, menor) de cada una de estas modalidades.

Al terminar la actividad anterior será interesante compartir y analizar los distintos afiches. Con las producciones a la vista de todo el grupo, pueden recorrer estos esquemas, ver si existen diferencias y comentarlas (es importante volver al texto todas las veces que sea necesario para ajustar lo que les parezca pertinente).

A la vez, los invitamos para que compartan ejemplos de actividades que hayan implementado en sus aulas de cada tipo de modalidad.

Actividades no presenciales

(20 minutos)

En este encuentro se abordó la escritura como proceso y resolución de problemas, se analizaron los saberes a desarrollar en segundo ciclo y se consideraron algunas modalidades organizativas posibles del tiempo didáctico.

Un punto muy relevante para considerar el abordaje de la escritura en las aulas es la decisión acerca de si conformar grupos, proponer escrituras individuales, incluir situaciones de escritura entre todos (colectiva). Para el próximo encuentro, leer el siguiente fragmento que refiere a esta cuestión y consignar para cada una:

- los sentidos (propósitos) de esa forma de agrupamiento;
- los desafíos que enfrenta el maestro;
- los “trucos” que se ofrecen para llevarla a buen puerto.

Agrupamientos para escribir

El docente de Segundo Ciclo puede proponer actividades de **escritura colectiva** con su coordinación cuando el propósito es que los chicos escriban dentro de un género discursivo

que no se ha abordado previamente o bien cuando se pretende trabajar focalizando algún procedimiento particular (por ejemplo, comparación, inclusión de diálogos), o incluso cuando se propone la escritura sobre un tema de cierta complejidad. Todas estas situaciones nos brindan la oportunidad de ir modelando la tarea, haciendo preguntas y comentando las decisiones que se toman entre todos. [...]

Al proponer una actividad de escritura colectiva, es conveniente que primero se promueva un diálogo entre todos, pues las ideas sobre lo que queremos escribir a menudo surgen en el marco de una conversación. Por lo demás, este pensar “colectivo” constituye una suerte de “borrador oral” del que podemos ir tomando notas en los cuadernos, en las carpetas o en el pizarrón, de modo que en el momento de la redacción podamos volver a ellas.

Ahora bien, en estas situaciones de escritura colectiva, la palabra del docente tiene un lugar especial, específico. Podemos ir verbalizando los hallazgos (un giro inesperado en una historia, un nombre musical para el personaje de un cuento, una réplica desopilante en un diálogo, una palabra lo suficientemente formal para una carta que requiere ese tipo de registro, etc.) y también preguntar y repreguntar para que ese borrador se vaya enriqueciendo con los aportes de todos.

En cuanto a la **escritura en pequeños grupos**, la riqueza de esta modalidad radica en que los chicos necesitan ponerse de acuerdo sobre lo que van a escribir y sobre cómo hacerlo. Esto genera conversaciones muy interesantes en torno al tema elegido, la coherencia del texto, el estilo y también en relación con el vocabulario, la ortografía y la puntuación. Se trata de momentos productivos, en los que los chicos necesitan releer permanentemente en voz alta para “no perder el hilo”, para acordar el texto y para ir revisando a medida que escriben. En estos casos, el docente es la persona a quien espontáneamente consultan cuando tienen dudas. En ciertas ocasiones, los docentes observamos que esta modalidad de trabajo puede generar que uno de los niños tome la voz cantante del grupo y que otros se desvinculen de la tarea. Esto puede ocurrir en cualquier trabajo grupal: rápidamente hay alguien que toma la lapicera y asume el lugar de coordinador. En principio, esto no quiere decir que los otros chicos no estén participando y aprendiendo. Sin embargo, para lograr la implicación de todos los miembros de un grupo de escritura es preferible optar por parejas o tríos, de manera que todos sean protagonistas, que todos puedan aportar algo a la tarea y que la voz de ningún chico se pierda en “la muchedumbre”; esta suele ser una estrategia que nos ayuda a resolver esa centración en uno o en pocos. Otro camino sería adjudicar diferentes tareas a cada uno de los miembros del grupo. Por ejemplo, cada vez que proponemos una consigna, podemos pedir que uno de los niños escriba todas las sugerencias de sus compañeros. Esto requiere que ese chico lea en voz alta aquello que escribe a medida que los otros le dictan, siempre recordando que es conveniente un primer momento de discusión grupal para lograr acuerdos generales. Para otras tareas de escritura, el docente puede pedirles que roten los roles que han asumido en situaciones de escritura grupal anteriores.

Por otra parte, el trabajo en grupos pequeños también permite la socialización de los textos, dado que reduce el número de textos para leer y para comentar. Aquí nuestro desafío es alentar la participación, ayudarlos a interpretar, repreguntar, sugerir y, frente a los comentarios de los chicos que escuchan la lectura de los textos producidos, organizar la puesta en común, “suavizar” los comentarios excesivamente categóricos, reestructurar, destacar alguna zona del texto en función de los distintos aportes. Por lo demás, esta puede

ser una buena oportunidad para que el señalamiento del error no sea el único propósito de la socialización de los textos ni el único lugar que ocupe el docente.

En cuanto a la **escritura individual**, sabemos que para los chicos la posibilidad de contar sus propias historias o de expresar sus puntos de vista en situaciones de escritura personal constituye un verdadero desafío, que supone que cada uno “luche por encontrar su voz propia”; y esa es, sin duda, una cuestión nada menor en los procesos de conformación de la subjetividad. Como sabemos, esa voz propia siempre incluye ecos de las voces de otros: la familia, los pares, los medios de comunicación, las lecturas que los han atrapado, etc. La escritura individual no supone una clase silenciosa y un orden imperturbable: cuando los chicos escriben, juegan con el lenguaje, aprenden y reflexionan. Lo habitual es, entonces, el murmullo de ese releer en voz baja para sí mismos cuando quieren regodearse con sus propias palabras o controlar lo que escribieron. También se escuchan las voces de los que le preguntan al compañero o al maestro alguna expresión o palabra que “tienen en la punta de la lengua”, o de quienes consultan alguna duda ortográfica. Son frecuentes y bienvenidos los movimientos de aquellos que van a consultar los diccionarios o a mirar o leer algún libro de la biblioteca del aula para buscar algún dato o para “inspirarse” tomando de contrabando ideas o frases de algún texto, o quienes se acercan a los carteles donde figuran ayudas para escribir. Esto es lo que hace cualquiera que escribe, cuando consulta libros de ficción, enciclopedias, prensa y diccionarios, y también cuando da a leer sus escritos a otros para que se los comenten.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio Educación de la Nación.

Recursos necesarios

- Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet).
- *Cuadernos para el aula*, NAP y DC jurisdiccional.
- Papeles afiche y marcadores.
- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guión.

Materiales de referencia

Alvarado, M. (2002). “La resolución de problemas”. En AA.VV. *El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas: una prioridad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Alvarado, M. y Silvestri, A. (2008). “La escritura y la lectura”. En Alvarado, M. (coord.), *Problemas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.

Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires. Precisiones del diseño de primer ciclo. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/orientaciones_generales/enfoque_de_ensenanza/precisiones_sobre_pag_95_diseno_curricular_primer_ciclo.pdf

MECyT (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). Lengua Segundo Ciclo. Nivel Primario*. Buenos Aires: MECyT.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). NAP. Cuadernos para el Aula. Lengua 4. Buenos Aires: Ministerio Educación de la Nación.

ENCUENTRO 3

Presentación

En este tercer encuentro, la propuesta consiste en abordar la planificación de la enseñanza de la producción escrita. Para esto se propone, por un lado, reflexionar sobre los distintos agrupamientos para escribir y las diferentes modalidades de organización del tiempo didáctico, las posibilidades y desafíos que implican. Por otro lado, se plantearán situaciones de análisis y elaboración de propuestas de escritura.

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Primer momento (60 minutos): Reflexión sobre experiencias áulicas en relación con la organización del tiempo didáctico y los agrupamientos para escribir.

Segundo momento (60 minutos): La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: agrupamientos para escribir

Tercer momento (160 minutos): La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: modalidades de organización del tiempo didáctico

Cierre (20 minutos): Acuerdos para el encuentro 4

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo	Actividades y modalidad operativa	Recursos
Reflexionar sobre las propias experiencias áulicas en relación con la organización del tiempo didáctico y los agrupamientos para escribir.	La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo.	Primer momento 1.1	60	Intercambio para compartir sus experiencias.	Se retoma (del encuentro 2): "Agrupamientos para escribir" (<i>Cuadernos para el aula</i>)
Reflexionar sobre las potencialidades de distintos agrupamientos para escribir.	Agrupamientos para la escritura de textos.	Segundo momento 2.1	30	En pequeños grupos, análisis de consignas de escritura.	Consignas de escritura.
		2.2	30	Puesta en común.	

Distinguir modalidades organizativas para la enseñanza de la escritura.	Modalidades de organización del tiempo didáctico.	Tercer momento 3.1	30	En pequeños grupos, análisis de consignas de escritura.	Consignas de escritura. Se retoma (del encuentro 2): Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. "Modalidades de organización del tiempo didáctico"
		3.2	30	Puesta en común.	
		3.3	100	En pequeños grupos, ampliación de una secuencia de escritura. Puesta en común.	Consignas de escritura.
Establecer acuerdos para el encuentro 4			20	El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 4.	"Géneros discursivos", "Texto narrativo", "Tipos textuales". En Centro Virtual Cervantes. <i>Diccionario de términos clave de ELE.</i>

Primer momento: Experiencias en relación con las modalidades de organización del tiempo didáctico y con los agrupamientos para escribir
(60 minutos)

Actividad 1.1

Entre todos
(60 minutos)

En relación con los agrupamientos:

- ¿De qué modo organizan habitualmente la escritura en sus aulas (de manera colectiva, en pequeños grupos, en forma individual)? ¿Qué criterios tienen en cuenta para tomar esta decisión?
- ¿Qué agrupamientos no suelen utilizar? ¿Por qué?

En relación con las modalidades de organización del tiempo didáctico:

- ¿Qué modalidades organizativas son las más presentes en sus planificaciones (proyectos, secuencias, actividades permanentes)? ¿Qué criterios tienen en cuenta para tomar decisiones en relación con este aspecto?
- ¿Hay alguna modalidad que no suelen implementar? ¿Por qué?

Segundo momento: La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: agrupamientos para escribir

(60 minutos)

Actividad 2.1

En pequeños grupos
(30 minutos)

Como actividad no presencial, han leído un material sobre las formas de agrupamiento para la producción de textos. Tomando en consideración lo leído y su grupo de alumnos, lean las siguientes consignas de escritura y discutan:

- ¿Cuál de las consignas propondrían para resolver de manera colectiva?
- ¿Cuál en parejas o pequeños grupos?
- ¿Cuál de manera individual?

Vuelvan al texto leído para justificar sus elecciones.

70. Espejos. Escribir un texto en el que cada palabra empiece con la misma letra con que termina la anterior.

Alvarado, M., Rodríguez, M. y Tobelem, M. (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*, Madrid: Altalena.

A partir de los siguientes datos, escribir un cuento policial de enigma.

- El crimen: un hombre millonario apareció muerto en su casa de campo, sin rastros de violencia.
- Las pistas:
 - Alrededor de la casa había huellas de zapatos de taco número 36 que, por la manera en que estaban hundidas, pertenecían a una persona de, por lo menos, 70 kilos.
 - Sobre una mesita había dos tazas de café, una de las cuales tenía manchas de lápiz labial rojo.
 - Del lado de afuera de la puerta se encontraron cenizas de cigarrillo.
- Los sospechosos: la novia del millonario, una mujer joven, extremadamente delgada que calza 36 y siempre se pinta los labios de rojo; la secretaria del millonario, una mujer asmática y regordeta que desde hace años estaba enamorada de él sin ser correspondida; el sobrino del hombre, un joven alto, estudiante de medicina, fumador empedernido.
- Los investigadores: un detective y su ayudante.
- El narrador: un ayudante del detective.

En una hoja aparte, escribir el relato. Tener en cuenta las siguientes pautas:

1. En un primer párrafo presentar al detective y a su ayudante.
2. Relatar la llegada de un personaje que exponga el caso al detective.
3. Continuar con la llegada del detective y su ayudante a la escena del crimen, el examen de las pistas, el interrogatorio a los sospechosos, etc.
4. Escribir un desenlace en el que el detective, aplicando el método deductivo, descubra al autor del crimen.
5. Revisar que el texto esté correctamente escrito. Prestar especial atención a los tiempos verbales.
6. Ponerle un título al relato.

AA.VV. (2005). *Carpetas de Lengua 8*. Buenos Aires: Aique (adaptación).

A partir del cuento “Caperucita Roja”, escribir el **diálogo** que corresponde a cada imagen.

- a. Entre la mamá y Caperucita.
- b. Entre Caperucita y el Lobo, en el bosque.
- c. Entre Caperucita y el Lobo, disfrazado de abuela.

Recordar:

- incluir **raya de diálogo**;
- utilizar distintos **verbos de decir** (gritar, agregar, susurrar, mandar, murmurar, interrogar, responder, vociferar, contestar, añadir, secretar, decir, preguntar, ordenar, contestar, expresar, declarar, acusar, amenazar, prometer, sugerir, indicar, etc.);
- colocar **signos** de interrogación y exclamación;
- revisar la **acentuación** de pronombres interrogativos y exclamativos.

Actividad 2.2

Entre todos
(30 minutos)

Orientaciones para el capacitador

En la puesta en común no se espera llegar a una única respuesta. Lo que resulta relevante es ver, justamente, que decidir el agrupamiento para escribir no depende tanto de la consigna, sino de los propósitos del docente, tal como se plantea en el texto que se leyó como actividad no presencial. Por lo tanto, el foco del intercambio estará en las razones que dé cada grupo para elegir con qué tipo de agrupamiento resolver cada consigna. Será importante promover un ida y vuelta entre las posturas de los grupos y el texto que leyeron.

Pongan en común la resolución de cada grupo y los criterios puestos en juego. Como no se espera llegar a una única respuesta, justifiquen todo lo necesario sus decisiones, para esto convendrá que tengan a mano el fragmento leído como actividad no presencial.

Tercer momento: La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: diseño de secuencias didácticas breves

(160 minutos)

Actividad 3.1

En pequeños grupos
(30 minutos)

En el encuentro anterior, luego de la lectura de un texto, elaboraron colectivamente un esquema de contenido en el que incluyeron y caracterizaron distintas modalidades de organización del tiempo didáctico en el área. Les proponemos ahora que, con ese esquema a la vista, lean en pequeños grupos las siguientes consignas de escritura y el marco en el que se inscribe cada una para identificar en cada caso la modalidad organizativa (secuencia, proyecto, actividad permanente, situación ocasional).

Consigna 1

Ahora, en parejas, van a crear nuevos monstruos y escribir la entrada de enciclopedia para incluir en nuestro bestiario de seres terroríficos.

En primer lugar, dibújenlo e invéntenle un nombre.

Luego, armen una ficha con las características físicas de este ser; incluyan en esa ficha una enumeración de las acciones malvadas que haya realizado.

Finalmente, escriban la entrada de enciclopedia del monstruo que inventaron.

Sugerencias:

-Pueden usar la lista de vocabulario que fuimos armando.

-Para evitar las repeticiones de algunas palabras o frases, pueden usar estas alternativas: “tiene / posee / sus... son”.

Marco en el que se inscribe la consigna

En clases previas se leyeron entradas de enciclopedia y descripciones de varios seres monstruosos. A partir de esos textos, se elaboraron fichas de cada monstruo. También se armó una lista de vocabulario (sustantivos para nombrar partes del cuerpo, adjetivos y construcciones para describirlas).

Una vez que los textos estén revisados, los pasarán en limpio, los ilustrarán y armarán un libro, con los paratextos correspondientes (tapa, contratapa, índice, etc.). El bestiario será presentado en la Feria del Libro que cada año se organiza en la escuela.

Bannon, M. (2015). *Sin miedo a los libros de terror. Propuestas para la enseñanza en el área de Lengua*. Política Nacional para la ampliación de la jornada escolar en el nivel primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación (adaptación).

Consigna 2

En grupos, escriban un nuevo final para el cuento “El guante de encaje”, de María Teresa Andruetto. Continúen el relato a partir de la frase:

“El hijo estuvo con la mano extendida, acalambrada de tanto ofrecer el guante al dueño de casa, hasta que éste habló: —Es mi hija, pero está muerta... ayer se cumplieron veinte años...”

Marco en el que se inscribe la consigna

Una vez cada quince días la bibliotecaria recibe a los chicos en la biblioteca y allí comparten la lectura de un texto. Como cierre, les propone distintas actividades que luego sube al blog de la escuela. En este caso, les leyó en voz alta el cuento “El guante de encaje”.

Consigna 3

Ahora vamos a escribir entre todos la leyenda que escuchamos.

Marco en el que se inscribe la consigna

En la escuela estaban haciendo algunos arreglos. La docente conocía al carpintero y sabía que era un excelente narrador, así que le propuso a sus alumnos que le pidieran una historia. El señor les contó una leyenda de la zona.

Consigna 4

“Escuché un ruido y me escondí en el armario”.

Imaginá: ¿Quién dijo esa frase? ¿Por qué?

Anotá 5 respuestas posibles.

Elegí el personaje y el motivo que más te gusten y creá tu texto. Podés empezar con la frase “Escuché un ruido y me escondí en el armario”, pero no es obligatorio. Lo que sí debe tener

el texto es un inicio (presentación breve de la situación), un nudo o medio (desarrollo de la situación o de la acción) y un desenlace (en el que se soluciona la situación).

Marco en el que se inscribe la consigna

Es viernes y como todos los viernes la maestra les propone a sus alumnos una consigna para que escriban textos, que luego leerán en voz alta y comentarán entre todos.

Consigna adaptada del blog “Literautas”

Recuperado de <http://www.literautas.com/es/blog/ejercicios-de-escritura/>

Consigna 5

Escribí una leyenda que explique el origen de algún elemento de la naturaleza del lugar donde vivís (un río, un árbol, un pájaro, etc.). Tené en cuenta las características de este tipo de relatos.

Marco en el que se inscribe la consigna

En clases previas se leyeron varias leyendas y se sistematizaron las características de este tipo de relatos (marco narrativo, personajes, transformaciones).

Actividad 3.2

Entre todos

(30 minutos)

Entre todos, organicen una puesta en común para compartir y justificar la resolución de la actividad anterior.

Orientaciones para el capacitador

En esta puesta en común es importante promover que los participantes recuperen la caracterización de cada modalidad de organización del tiempo didáctico (que plasmaron en el esquema de contenido elaborado en el encuentro previo) para justificar en cada caso, si se trata de una consigna enmarcada en un proyecto, una actividad permanente, etc. Para esto, hay elementos de cada propuesta de escritura que resultan clave y que deberían aparecer en las justificaciones (de no ser así, el capacitador podrá llamar la atención sobre ellos).

La consigna 1 (escribir una entrada de enciclopedia) se enmarca en un proyecto, cuyo producto es un libro (el bestiario de seres monstruosos). A lo largo de la secuencia (que tiene una duración de varias clases) se articulan situaciones de lectura, de escritura (planificación, redacción, revisión) y de reflexión sobre el lenguaje. Para los chicos está claro el propósito comunicativo que les da sentido a todas las actividades que realizan.

La consigna 2 (escribir un nuevo final para un cuento) se enmarca en una actividad permanente, que se lleva a cabo con una periodicidad quincenal, a cargo de la bibliotecaria.

La consigna 3 (poner por escrito una leyenda que escucharon) es una situación ocasional. La docente aprovechó una oportunidad, que no estaba prevista, para plantear una actividad de escritura.

La consigna 4 (escribir un texto a partir de una frase disparadora) se enmarca en una actividad permanente: un taller de escritura que se implementa una vez por semana, en el que los chicos escriben textos a partir de una consigna y luego los comentan entre todos.

La consigna 5 (escribir una leyenda) se enmarca en una secuencia de actividades: la producción de un texto de un género que se abordó previamente a partir de situaciones de lectura y de reflexión.

Actividad 3.3

En pequeños grupos
(100 minutos)

A partir de la última consigna de la actividad anterior (la escritura de una leyenda), en pequeños grupos, ampliar la secuencia elaborando -por lo menos- dos actividades más para implementar antes de la redacción de la primera versión del texto y una actividad para realizar después de esa primera versión.

Para esto es importante tener en cuenta:

- qué saberes se requieren para resolver la consigna, y qué habría que trabajar antes;
- qué actividades -antes o después de la escritura- podrían enriquecer las producciones de los chicos (por ejemplo, poder utilizar un léxico amplio y variado, construcciones más complejas, incorporar descripciones ricas/ potentes..., diálogos adecuados e interesantes, etc.).

b. Compartir con los otros colegas la producción anterior. Además de leer las consignas producidas, especificar:

- el propósito de cada actividad y su relevancia en relación con la consigna de escritura;
- el tipo de agrupamiento que les parece el más apropiado para resolver cada paso de la secuencia que armaron.

La resolución de esta actividad con los ajustes que surjan a partir del intercambio con los colegas y el capacitador formará parte del portfolio a entregar en el último encuentro.

Orientaciones para el capacitador

Como punto de partida para la puesta en común, se recomienda hacer un punteo de los saberes que son necesarios para resolver la consigna (sobre el género, sobre la estructura narrativa, sobre la lengua, sobre el mundo...), de modo que las actividades que luego se presenten puedan ser relacionadas con esos saberes, en el sentido de que colaboren con los chicos en la resolución de

los desafíos que implica escribir una leyenda.

Por ejemplo, sería relevante incluir alguna actividad que colabore con la planificación del texto y oriente a los chicos a pensar una historia que se adecue a las características del género (lo que constituye un verdadero desafío). Se transcribe a continuación una actividad de este tipo, tomada de un libro de texto:

Elegí uno de estos animales: tortuga, hornero, mariposa, pavo real, mosquito.

Pensá qué situaciones pueden desarrollarse en la historia. Algunas preguntas pueden ayudarte a hacerlo.

¿Qué es lo que caracteriza al animal que elegiste?

¿Cómo habrá sido antes de la transformación que vas a narrar?

¿Era un ave poco llamativa, con unas pocas plumas en la cola?

¿Era un hombre que enamoraba a una mujer y enseguida la abandonaba por otra?

¿Era un chico el que le gustaba molestar a la gente?

¿Su transformación habrá sido un premio o un castigo? ¿Qué habrá hecho para merecerlo?

¿Quién lo habrá transformado?

Ministerio de Educación (2007). *Cuadernos de estudio 2: Lengua*. Serie Horizontes. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

En cuanto a aspectos lingüísticos y discursivos que podrían abordarse como contenidos a enseñar antes de escribir o bien enfocarse en las situaciones de revisión, algunos posibles son: conectores temporales, conectores causales, tiempos verbales, recursos para incluir las voces de los personajes (diálogos, discurso referido indirecto), entre otros.

Más allá de estos ejemplos, lo importante es plantear para cada actividad que los grupos propongan la pregunta por el sentido (¿en qué sentido esta actividad ayudaría a los chicos a resolver satisfactoriamente la consigna de escritura?) de modo de orientar la reflexión y poder concluir entre todos si se trata de una actividad pertinente o no (más allá de que pueda ser una actividad interesante, creativa, divertida, etc.).

El capacitador indicará que la resolución de esta actividad se incluirá en el portfolio que cada participante deberá entregar en el último encuentro, como parte de la evaluación del curso.

Actividades no presenciales

(20 minutos)

Términos como “tipos textuales”, “clases de texto”, “géneros”, suelen ser usados con diferentes alcances y precisiones. Les proponemos leer los siguientes fragmentos referidos a estos y otros conceptos teóricos, de manera de contar con un metalenguaje compartido para hablar de los textos.

- Tomen notas de cuestiones que les generen dudas, para socializar en el próximo encuentro.

Géneros discursivos

Denominamos géneros a formas de discurso estereotipadas, es decir, que se han fijado por el uso y se repiten con relativa estabilidad en las mismas situaciones comunicativas. Por ello, son formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. Son los géneros discursivos los que distinguen una carta comercial, de un sermón, una noticia periodística, una receta, una conferencia, un brindis, un contrato o una entrevista radiofónica, por ejemplo.

Los textos que pertenecen a un mismo género discursivo se han desarrollado históricamente en una comunidad de hablantes, dentro de un ámbito social o profesional, y comparten una misma forma de organizar la información y un mismo conjunto de recursos lingüísticos (registro, fraseología, etc.). El uso de los conocimientos lingüísticos y discursivos típicos de un género es convencional, esto es, está estandarizado y viene establecido por la tradición.

[...] En el análisis del discurso y la lingüística del texto, se aplica el concepto de género para la descripción de los textos en general, y no sólo los literarios. M. Bajtín (1952-53), desligándose de la tradición literaria, plantea de forma novedosa el estudio de los géneros discursivos en relación con las que él llama «esferas de actividad social» de cada comunidad de hablantes. Según este lingüista ruso, la riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y en cada ámbito de uso (comercial, científico, familiar, etc.) existe un amplio repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se hace más compleja cada situación de comunicación. En este sentido, Swales (1990) y J. M. Adam (1999) han destacado el carácter histórico y cultural de los géneros discursivos: por un lado, los géneros pueden cambiar y desarrollarse para responder a los cambios sociales (ello explica, por ejemplo, la aparición de géneros nuevos, como los géneros electrónicos: *chat*, foro de discusión, etc.); por otro lado, en cada cultura las características discursivas y lingüísticas de un mismo género pueden variar (es el caso de la entrevista televisiva, un género muy marcado culturalmente).

[...] Los géneros discursivos se definen pragmáticamente según parámetros externos, es decir, contextuales (propósito comunicativo, papel y estatus del emisor y del receptor, tipo y modo de interacción) y, a diferencia de los tipos de texto, no constituyen un repertorio cerrado de formas, sino que los géneros están abiertos, como se ha dicho, a los cambios sociales y culturales.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm

Texto narrativo

Un texto narrativo es aquel que representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce un cambio o transformación desde una situación de partida a

un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden en el tiempo.

[...] Como T. Todorov (1969) ya sugirió, la secuencia narrativa prototípica está constituida por cinco proposiciones de base:

1. una *situación inicial*, que presenta un espacio y un tiempo determinados, los personajes y los antecedentes de los que surge la acción;
2. un *nudo o complicación*, que consiste en una progresión ascendente de incidentes y episodios que complican la acción y mantienen la intriga del relato;
3. las *reacciones o evaluación*, en que los sucesos pueden ser valorados por el narrador o por otros personajes;
4. el *desenlace*, que introduce el cambio de situación y la resolución del conflicto; y
5. la *situación final*, que muestra el nuevo estado que resulta de las acciones sucedidas.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/txtnarrativo.htm

Tipos textuales

Los textos, como producto de la actuación lingüística, se presentan en una multiplicidad y diversidad prácticamente inabarcables; ello no obstante, son susceptibles de ser ordenados en tipologías que los clasifiquen y agrupen a tenor de conjuntos de rasgos que los identifiquen y los diferencien entre sí. La clasificación más comúnmente aceptada en los trabajos de lingüística del texto es la que distingue entre narración, descripción, argumentación, explicación y diálogo. Hay autores que reducen esta cantidad a otra inferior, hay quienes la amplían a otra más extensa.

[...] A principios de los años 90 del s. XX, J. M. Adam propone el concepto de secuencia textual, reconociendo el hecho de que en cualquier texto real aparecerán pasajes descriptivos junto a otros narrativos, que en un diálogo habrá argumentación o explicación, etc. Así facilita el estudio de los rasgos propios de una secuencia, al tiempo que propone el concepto de «secuencia dominante» para la adscripción del texto concreto a uno de los tipos establecidos. Un texto será de tipo argumentativo si las secuencias dominantes lo son, aunque contenga secuencias explicativas o narrativas.

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/tipologia.htm

Recursos necesarios

- Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet).
- Cuadernos para el aula, NAP y DC jurisdiccional.
- Papeles afiche y marcadores.
- Copias o digitalización de los fragmentos presentes en el guión.

Materiales de referencia

- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Diseño Curricular de Prácticas del Lenguaje de la Provincia de Buenos Aires. Precisiones del diseño de primer ciclo. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/areas_curriculares/practicas_del_lenguajes/orientaciones_generales/enfoque_de_ensenanza/precisiones_sobre_pag_95_diseno_curricular_primer_ciclo.pdf
- Gaspar, M. P. (2013) *De clase en clase*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born. Recuperado de <http://www.fundacionbyb.org/sites/all/themes/bngcomunidad/pdf/Libro-de-clase-en-clase.pdf>. (Video correspondiente al registro analizado: <https://www.youtube.com/watch?v=7rvPJgOYwMQ>).
- MECyT (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). Lengua Segundo Ciclo. Nivel Primario*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2001). *Propuestas para el aula. Lengua EGB 1*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/93107/dictado-al-maestro?coleccion=91674>
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). “Acompañando a los chicos en el proceso de escritura”. En *Cuadernos para el aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ENCUENTRO 4

Presentación

En este cuarto encuentro, la propuesta consiste en abordar la enseñanza de la escritura de narraciones en segundo ciclo. Para esto se propone, por un lado, trabajar con ciertos conceptos teóricos: géneros discursivos y tipos textuales, para focalizar luego en la narración. Por otro lado, se abordará una situación particular de enseñanza de la producción de textos: la escritura colectiva por dictado al docente. Se propondrán espacios de reflexión a partir de la propia experiencia de escritura y el análisis de un caso.

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Primer momento (90 minutos): Análisis de textos narrativos. Sistematización de conceptos teóricos.

Segundo momento (70 minutos): Identificación de los saberes referidos a la producción de narraciones presentes en los NAP y el DC.

Tercer momento (150 minutos): Reflexión sobre la modalidad de escritura colectiva por dictado al docente a partir del análisis de un caso.

Cierre (20 minutos): Acuerdos para el encuentro 5

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo	Actividades y modalidad operativa	Recursos
Contar con un metalenguaje compartido sobre los textos.	Géneros discursivos y tipos textuales. La narración.	1.1	60	En pequeños grupos, análisis de textos narrativos.	Textos narrativos de distintos géneros. "Géneros discursivos", "Texto narrativo", "Tipos textuales". En Centro Virtual Cervantes. Diccionario de términos claves de ELE.
		1.2	30	Puesta en común y sistematización	

Identificar los saberes referidos a la producción de narraciones presentes en los NAP y el DC.	La narración en los NAP y en los DC.	2.1	30	Lectura compartida de texto e intercambio	NAP DC de la jurisdicción Cuadernos para el Aula, Lengua 6°, p. 203.
		2.2	40	Intercambio de experiencias	
Reflexionar sobre las potencialidades de la modalidad de escritura colectiva por dictado al docente.	La escritura colectiva por dictado al maestro	3.1	60	Taller de escritura (escritura colectiva por dictado al docente).	
		3.2	30	Análisis de la experiencia.	
		3.3	60	Análisis de un caso.	Registros de clase
Establecer acuerdos para el encuentro 5.			20	El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 5.	“Dictado al maestro” (Colección Propuestas para el aula) Nap. Cuadernos para el aula. Lengua 4

Primer momento: Géneros discursivos y tipos textuales. La narración

(90 minutos)

Actividad 1.1

En pequeños grupos
(60 minutos)

Orientaciones para el capacitador

El propósito de este momento es contar con un metalenguaje compartido para referirse a los textos en general y a los textos narrativos en particular. Para ello, se propone a los docentes una actividad de análisis, en la que pondrán en juego lo leído como actividad no presencial. Si durante el transcurso del trabajo grupal, el capacitador advierte que es necesario andamiar la

comprensión de los fragmentos teóricos (leídos como actividad no presencial), se sugiere hacerlo incorporando como ejemplos los textos que se propone analizar en la actividad 1.2, de puesta en común.

En la actividad 1.1, cada grupo analizará dos textos. Por ejemplo: el grupo 1 lee los textos 1 y 2; el grupo 2, los textos 2 y 3; el grupo 3, los textos 3 y 4; y así consecutivamente. Lo ideal es que el mismo texto sea analizado por más de un grupo

A modo de ejemplo, se adjuntan textos narrativos de distintos géneros (una crónica periodística policial, una fábula, una historieta, una anécdota y la letra de una canción), que el capacitador podrá reemplazar por otros, siempre preservando la variedad de géneros.

Como actividad no presencial, han leído unos fragmentos que conceptualizan términos especializados para referir a los textos. Siempre es relevante hablar de los textos usando un metalenguaje ajustado. La siguiente actividad tiene como propósito poner en funcionamiento ese vocabulario especializado y avanzar en algunos rasgos pertinentes para analizar textos.

- En pequeños grupos, lean los dos textos que les fueron asignados e identifiquen:
 - el género discursivo al que pertenece (a partir de la caracterización leída como tarea);
 - el tema;
 - el marco espacial y temporal;
 - el/los protagonista/s.
- Elaboren para cada texto una línea de tiempo y ubiquen en ella los hechos en el orden en que sucedieron (que no necesariamente es el orden en que aparecen en el texto).

Texto 1

Oslo: en un audaz golpe roban dos famosas obras de un museo

Pertenecen al pintor Edvard Munch y son consideradas un verdadero tesoro nacional en Noruega. Dos hombres encapuchados se las llevaron a punta de pistola de un museo repleto de visitantes.

OSLO, AP, EFE, DPA y AFP. El cuadro “El grito” —una de las mayores obras maestras del expresionismo— valuado en 70 millones de dólares, fue robado ayer del museo Edvard Munch de Oslo, en Noruega. Por su sencillez, el golpe merecería ingresar al ranking de los robos más increíbles de la historia. Dos hombres encapuchados y armados entraron al edificio ayer a la mañana cuando este se encontraba repleto de público y gritando amenazadoramente obligaron a una guardia de seguridad a tirarse al piso. Después, y mientras los visitantes huían asustados, desengancharon el cuadro de la pared.

Antes de escapar, robaron la otra obra más importante de Munch que había en el museo: “Madonna”, valuada en alrededor de 20 millones de dólares. Luego, los ladrones salieron a la calle —en todo ese recorrido fueron filmados por las cámaras de seguridad— y se subieron a una rural Audi A6 de color negro, donde los esperaba un tercer hombre. La policía, que demoró

quince minutos en llegar al lugar, halló horas más tarde el auto pero sin rastros de los cuadros ni de los asaltantes. Hasta el momento, no hay ninguna pista y se barajan diferentes hipótesis, entre ellas, las de un secuestro.

Clarín, 23 de agosto de 2004 (adaptación)

http://www.clarin.com/ediciones-anteriores/oslo-audaz-golpe-roban-famosas-obras-museo_0_By9lIW2JAK.html,

recuperado de 30-03-2017

Texto 2

El perro y el hueso

Un perro iba paseando por la orilla de un río llevando un sabroso hueso en la boca. En un momento, miró hacia el agua y vio allí el reflejo del hueso. El que él veía en el agua le pareció más grande, entonces abrió su boca y dejó caer el hueso que traía para poder agarrar el otro. De esta manera, por angurriento, se quedó sin el verdadero y sin el falso.

Esto le pasa siempre al codicioso, que pierde lo propio queriéndose apoderar de lo ajeno.

Esopo

Texto 3

En diciembre de 1987, un viernes, cuando mi papá volvía desde Catamarca a Andalgalá en el colectivo, en la Cuesta de la Cébila se desató una tormenta eléctrica muy fuerte. Alrededor de las diez de la noche, empezó a caer granizo y el colectivo decidió detenerse hasta que pasara. Cuando dejó de granizar, aunque llovía muy fuerte, el chofer decidió seguir el viaje. Hicieron algunos kilómetros y se encontraron con un río con poca agua; cuando intentaban cruzarlo, una rama se enganchó debajo del colectivo y le impidió seguir avanzando. Mientras, el agua del río aumentaba y aumentaba.

Los conductores y sólo cinco pasajeros, entre ellos mi papá, decidieron bajarse y subir a una loma cercana. En cambio, el resto optó por quedarse en el colectivo. Desde la loma, les gritaban que se bajaran, pero ellos no hicieron caso o no se animaron.

Aferradas a un árbol y a las piedras, las personas en la loma empezaron a ver que el agua aumentaba muchísimo y que el colectivo se movía. Cinco minutos más tarde, la corriente arrasó con él llevándose a más de veinte personas en su interior. La historia sólo pudieron contarla los que pasaron la noche en el cerro agarrados, como podían, al árbol y a las piedras.

Eduardo Ávila. Alumno de la escuela Gabriela Mistral, de Andalgalá, Catamarca.
Andalgalá cuenta. La revista de chicos y docentes, año I, Nº 1, diciembre 2008, p. 9.

Texto 4

Mariel y el Capitán

Ella toma el ascensor a la mañana
sin temor a que se caiga.

baja en el 5º piso y toca con dos golpes a la puerta "C",

se abre y entra Mariel.

En el 5º vive él, es el valiente capitán de la fragata.
y cuando llega Mariel deja la gorra y sirve té con limón
o a lo mejor café.

El consorcio se reunió y del capitán se habló
y las damas indignadas protestaban
pero el capitán faltó y a la reunión no asistió
era natural estaba con Mariel.

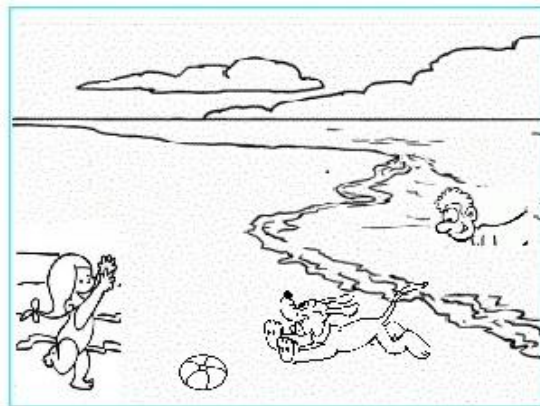
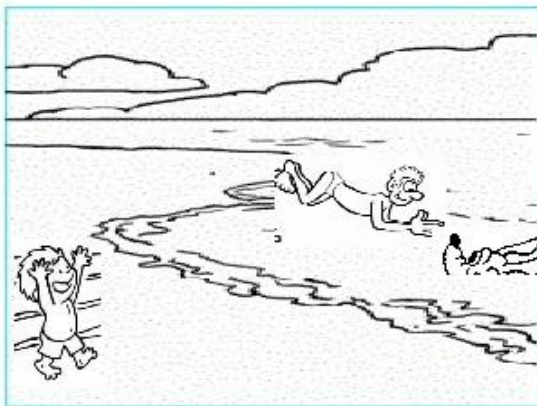
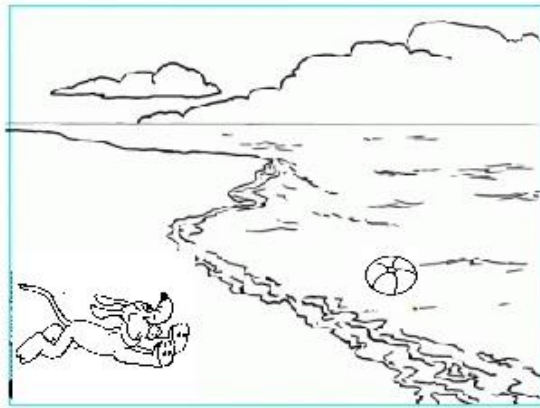
Ella toma el ascensor a la noche
sin temor a que se caiga
pero al 5º no llegó, alguien la cuerda le cortó
y se cayó.

Y así Mariel murió.

Y el pobre capitán lleno de espanto y de dolor
se suicidó.

Sui Generis (fragmento)

Texto 5



Actividad 1.2

Entre todos
(30 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Según la experiencia acumulada, los docentes siempre se encuentran interesados en conocer las caracterizaciones de géneros y, sobre todo, por contar con un listado “concluyente” sobre cuáles son. En este sentido, se alienta al capacitador a brindar toda la información necesaria o a proponerles realizar una búsqueda para saldar las dudas que puedan manifestar.

Por otra parte, resulta importante aclarar que, si bien se puede ofrecer un listado, este es siempre inacabado por el carácter eminentemente social e históricamente cambiante de los géneros. En este sentido, resulta interesante volver sobre los fragmentos teóricos que sustentan este conjunto de actividades.

Pongan en común lo trabajado y discutan:

¿Qué tienen en común los 5 textos? ¿Por qué los identificamos a todos como textos narrativos? Para fortalecer la discusión, vuelvan a leer el fragmento sobre la narración y pónganlo en relación con la consigna misma de análisis.

Cada grupo analizó dos textos de distintos **géneros** que tenían algo en común: determinados rasgos o características que permiten clasificarlos a todos como **textos narrativos**. La narración es un **tipo textual**.

- Comenten entre todos el fragmento “Tipos textuales”, leído como actividad no presencial y completen el siguiente esquema, agregando otros géneros narrativos.

Tipo textual: narración	
Géneros narrativos literarios	Géneros narrativos no literarios
Fábula	Crónica periodística
.....	
.....	
.....	

Segundo momento: La narración en los NAP y el DC

(70 minutos)

Actividad 2.1

Entre todos
(30 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Si bien es probable que los docentes conozcan los NAP, el hecho de presentar una selección en formato de cuadro de progresión creciente, resulta una oportunidad para analizar con profundidad la presencia de los saberes relativos a la producción escrita de narraciones y la progresión prevista.

Sobre la base de la experiencia acumulada, se recomienda enfatizar que se está concentrando el análisis en la producción de textos (y, además, escritos), y no en la comprensión o lectura de textos o en la producción oral. Por supuesto, hay relaciones profundas de ida y vuelta entre la lectura y la escritura de textos y entre los modos oral o escrito, pero resulta necesario deslindarlos, pues en tanto aprendizajes y situaciones de enseñanza, no resultan equivalentes.

En el siguiente cuadro se han volcado dos Núcleos de Aprendizajes Prioritarios, referidos a la producción de narraciones en el segundo ciclo. Léalo en detalle.

Revisen el DC y comenten

- ¿En qué eje/s se presenta la producción de narraciones?
- ¿Observan alguna progresión entre los años del ciclo?
- Al hojear el primer ciclo en los NAP y en el DC, ¿también se hace presente la producción (oral o escrita) de narraciones?

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) – Segundo ciclo		
4º	5º	6º
EJE: Lectura y producción escrita		
La escritura de textos no ficcionales, con un propósito comunicativo determinado:		
narraciones presentando las personas, respetando el orden cronológico (temporal) y causal de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, descripciones;		narraciones, presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden cronológico (temporal), presentando causalidad de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, diálogos y descripciones que permitan caracterizar animales, lugares, personas a través de sus atributos más significativos y que den cuenta de las cualidades de objetos atendiendo a forma, color, tamaño, textura, brillo;
Eje: Literatura		
La producción de textos breves y la elaboración de	La producción de relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la	

nuevas versiones a partir de la modificación de la línea argumental, la inclusión de fragmentos (diálogos, descripciones), de otros personajes, entre otras posibilidades.	línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades.
--	---

Actividad 2.2

Entre todos
(40 minutos)

Como habrán analizado, la narración es un tipo textual central a lo largo de toda la escolaridad, sin embargo, su abordaje supone una progresión creciente. Les proponemos leer el siguiente fragmento de los *Cuadernos para el Aula*, para identificar esa “complejidad creciente” de las propuestas de producción de narraciones:

Si bien la narración es central en el primer ciclo, su tratamiento no se limita a esta etapa. Por el contrario, la narración se trabaja a lo largo de toda la escolaridad, con niveles de complejidad creciente: renarraciones de historias leídas, escuchadas o presentes en el cine o la televisión, invención de narraciones a partir de diferentes consignas lúdicas, reformulaciones de relatos a partir del cambio de narrador, alteraciones en el orden cronológico, etc.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Intercambien experiencias de implementación de propuestas de escritura como las que se mencionan en el fragmento:

- renarraciones;
- invención a partir de consignas;
- reformulación de relatos (creación de versiones a partir de ciertas condiciones).

Orientaciones para el capacitador

Durante el intercambio de experiencias, se sugiere construir un afiche colectivo que sintetice cada experiencia relatada. Por ejemplo: “Creación de una versión de Caperucita Roja contada por el lobo”. Una vez construido este listado, puede ahondarse en el proceso llevado a cabo y analizar, por ejemplo, cuántas clases se destinaron al proceso. También será interesante detenerse en dos o tres y, entre todos, considerar una progresión posible, en términos de desafíos que implica la propuesta, para luego contrastar con los NAP o el DC.

Tercer momento: La enseñanza de la producción escrita de narraciones

(150 minutos)

Actividad 3.1

Entre todos

(60 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Como primera actividad, se propone la producción colectiva de una narración, a partir de la historieta analizada previamente. Esto supone:

- Volver a observar la historieta individualmente y guardarla. La historieta no debe estar a la vista de los participantes mientras organizan el texto oralmente o mientras dictan. Esta condición es relevante: cuando la historieta se encuentra a la vista durante la fase de redacción se produce un fuerte sesgo a la escritura de una oración por viñeta, con lo que los docentes no podrán experimentar adecuadamente en qué consiste el “borrador oral” o el dictado. Es interesante que el capacitador aclare esto a los docentes por tratarse de una práctica habitual en las escuelas, que debe ser revisada;
- Realizar una primera y breve organización oral de la historia;
- Quien toma la tiza (el capacitador) debe aceptar las formulaciones de los docentes y escribirlas. Puede ser que, mientras le dictan, propongan reformulaciones, que se realizan en ese mismo momento (de esta manera se modeliza cómo la revisión no es un tercer momento o etapa, sino una fase recursiva, al igual que las otras del proceso de escritura);
- Es importante realizar la revisión del texto tanto en el nivel global (por ejemplo: expansiones de diálogos, descripciones, etc.) como local (puntuación, cambio de palabras o expresiones, etc.).

Una de las situaciones fundamentales para la enseñanza de la producción de textos es la producción colectiva por dictado al docente. Les proponemos experimentarla con sus compañeros y capacitador. Para ello,

- Observen de manera individual la historieta analizada en la actividad 1.1 (texto 5);
- Decidan quién va a contar la historia: el guardavidas, uno de los adultos que está jugando con la pelota, un testigo;
- Observen nuevamente la historieta y guárdenla;
- Entre todos, narren la historia a través del género “anécdota”.

Actividad 3.2

Entre todos

(30 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Durante un intercambio de reflexiones, resulta interesante ver que, en la medida en que se “renarra” una historieta, la consigna colabora en tanto no es necesario “inventar” la historia.

Distinto es el caso de la renarración de un cuento o de otro texto verbal, ya que quien vuelve a contarlos (por ejemplo, al resumirlos) cuenta no sólo con la historia, sino también con un conjunto de formas de expresión, presentes en el texto base. En este sentido, renarrar una historieta o una escena de película no resulta tan sencillo como puede parecer a simple vista.

Luego de haber transitado la experiencia de la escritura colectiva como “dictantes”, intercambien sobre la tarea realizada a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el desafío que implicaría para chicos de segundo ciclo resolver la actividad de escritura que se acaba de llevar a cabo?
- ¿En qué medida renarrar es más fácil que inventar una historia?
- ¿Qué se enseña/ qué se aprende cuando se pone en juego una dinámica de escritura por dictado al docente?
- ¿Qué aspectos del proceso de escritura (la planificación, la redacción, la revisión) se focalizan en una consigna de renarración?

Actividad 3.3

En pequeños grupos
(60 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Luego de haber experimentado la producción colectiva, en esta actividad se propone el análisis de un registro de clase que incluye de manera completa todo el proceso hasta llegar a un primer borrador. Si el capacitador lo considera conveniente y cuenta con otro registro que resulte más cercano para los docentes participantes, se puede reemplazar el aquí presente, siempre con el cuidado de que permita analizar:

- el proceso de ideación y planificación (en el modo oral, aunque puede incluir alguna dimensión escrita);
- la distancia entre las primeras formulaciones y la primera versión resultante;
- la superposición de las fases (planificación, puesta en texto y revisión) durante el subproceso de puesta en texto o redacción.

Sin embargo, resulta muy importante leer el registro, para poder aislar el contexto y sobre todo para percibir la distancia entre la primera formulación del protagonista y la versión lograda al concluir la clase.

Si bien la experiencia vivida permite hacerse una idea de las situaciones de escritura colectiva, en las aulas estas pueden incluir muchas variantes. Es por ello que se propone el análisis de un caso¹ que da cuenta de una situación de escritura por dictado al docente en un aula de plurigrado de primer ciclo, que se registra de manera completa.

El registro que figura a continuación corresponde a una clase del proyecto “Nuestras historias”.

¹ Gaspar, M. P. (2013). *De clase en clase*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born (transcripción del video “Nuestras historias”).

Semanalmente, los chicos cuentan anécdotas (los temas y por tanto los disparadores van variando) y se elige una de ellas para convertirla en texto escrito. A lo largo del proyecto, cada chico cuenta con una de sus historias escrita. Como cierre, se invita a las familias para compartir el producto: un rincón con todas las historias para leer y disfrutar.

- Lean los dos fragmentos de registro que siguen. Se trata del comienzo de la clase y de la producción resultante (al final), respectivamente.

Registro: inicio de la clase

Al inicio de la clase, la maestra propone contar experiencias personales:

Yohale: **Yo iba a caballo con el perro del vecino y ahí se asustó el caballo y me volteó.**

Maestra: Uh, se cayó del caballo. Miren lo que le pasó. ¿Y te golpeaste?

Yohale: No, del alambre me pillé.

La hermana de Yohale –Sole– aclara que ella también estuvo en ese momento.

Luego de escuchar los relatos de otros niños, la maestra propone repasar las historias escuchadas y elegir una para ponerla por escrito. Los chicos dicen que quieren escribir la de Yohale.

Registro: versión final del texto escrito (primer borrador)

Se transcribe la versión final del texto, tal como quedó en el pizarrón al concluir la clase.

Un día de verano Yohale fue a la perforación con su hermanita Sole. Iban en un caballo a dar agua a las vacas.

Luego, el caballo se asustó y se paró fuerte y Yohale chocó contra un alambre y cayó del caballo. Yohale lloró a los gritos porque se golpeó el estómago.

Por último Yohale montó nuevamente en su caballo y regresó a su casa donde lo esperaba su mamá.

- Contrasten lo que contó oralmente Yohale y la versión final del texto escrito entre todos.
 - ¿Qué cambios pueden señalarse en relación con el contenido de la historia?
 - ¿Y en cuanto a la forma en que se cuenta?
 - Tomen notas de sus respuestas antes de continuar resolviendo la siguiente actividad.

Lean la siguiente parte del registro, que da cuenta de parte de la conversación entre la maestra y los chicos una vez seleccionada la historia que se escribirá, pero antes de comenzar a escribirla en el pizarrón:

Registro: la conversación antes de escribir

La maestra propone repasar las historias escuchadas y elegir una para ponerla por escrito. Los chicos dicen que quieren escribir la de Yohale, la última.

M: ¿La última de qué se trataba?

Chicos: Del caballo

M: Del caballo. ¿Cuándo fue, Yohale? ¿En qué momento del día?

Yohale: En el verano.

M: En el verano. ¿A la tarde o a la mañana?

Yohale: A la siesta.

M: A la siesta. Yohale dice que en una siesta de verano se iba ¿a dónde Yohale?

Yohale: A la perforación.

M: Se iba a la perforación. ¿Qué hay ahí en la perforación?

Chicos: Agua

M: Agua. Y seguramente Yohale iba a sacar agua. La llevaba a su hermanita Sole en el caballo. ¿Ahí nomás te caíste?

Sole: No, era cuando yo iba en el caballo y el caballo se asustó y ahí cayó.

M: Entonces empezamos de nuevo. En una siesta de verano Yohale y su hermanita Sole ¿se dirigían a dónde?

Chicos: A la perforación.

M: A la perforación. En un momento, ¿qué le pasó al caballo?

Chicos: Se asustó.

M: Se asustó. Cuando el caballo se asustó, ¿qué hace?

(no se entiende)

M: ¿Qué hace el caballo cuando se asusta? Se para, fuerte, frena como un vehículo, ¿no es cierto?

Niño: Frena y se cae

M: Claro. Frenó y ¿qué le pasó a Yohale?

Niño: Se cayó.

M: Se cayó. Fue a parar al piso. ¿Lloraste Yohale?

Yohale: Sí

M: Sí. Yohale lloró ese día porque se había golpeado ¿en qué?

Yohale: En la panza.

M: En la panza. ¿Y después?

Yohale: Se ha regresado.

M: Ah, después lo agarró al caballo y se volvió para la casa.

- Analicen en la conversación:
 - ¿Cuál consideran que es el propósito de esta conversación antes de empezar a escribir?
 - ¿A qué apuntan las preguntas y comentarios que va haciendo la maestra?

Luego de la conversación que permitió ampliar y comprender la historia de Yohale, la maestra toma la tiza y comienza a escribir lo que los chicos le dictan. Sin embargo, no escribe todo tal como se lo dicen, sino que va haciendo pequeñas intervenciones, que apuntan a la planificación, la puesta en texto y la revisión.

A continuación, se presenta el registro correspondiente. Para facilitar su lectura se ha marcado en negrita lo que la maestra efectivamente escribe (y por tanto da como resultado la versión por ustedes leída en la actividad (a)).

M: ¿Cómo comienza?
 As: Un día de verano.
 M: ¿Un día de verano?
 A: Sí.
 M: ¿Ponemos “un día de verano”? Bueno. A ver...
 As (le dictan lentamente y Lidia comienza a escribir en el pizarrón) **Uuuun día... deee... verano**
 M: Un día de verano...
 As: Yohale
 M: **Yohale** (escribe)
 A: Fue
 M: Un día de verano Yohale **fue** ¿a dónde fue? **a...**
 A: la perforación
 M: ... **la perforación** (lo escribe) **con... su hermanita Sole** (mientras se escribe). ¿En qué iban?
 A: En un caballo.
 M: ¿En?
 A: en caballo
 M: En un caballo. Pero, a ver, vamos a ver si vamos escribiendo bien. A ver... leemos.
 As y M: (mientras señala las palabras a medida que van leyendo, lentamente, con ella): *Un día de verano Yohale fue a la perforación con su hermanita Sole.* ¿En qué iban?
 As: En un caballo
 M: ¿Cómo pongo ahí?
 A: Caballo
 A: Iban en ca... en un caballo
 M: **Iban en un caballo** (escribe). ¿Y qué iban a hacer?
 A: Dar agua
 M: Iban en un caballo **a...**
 As: dar
 M: (escribe) **dar**, ¿sí?
 As: agua
 M: muy bien (escribe), **agua**, a las...
 As: vacas
 M: (escribe) **vacas**. Muy bien. ¿Ahí qué pongo?
 ...
 M: ¿Pongo punto o...?
 A: Coma.
 M: ¿coma? Bueno.
 M: (relee lentamente lo escrito hasta este momento) *Un día de verano Yohale fue a la perforación con su hermanita Sole. Iban en un caballo a dar agua a las vacas,*
 A: Luego...
 A: Lue...go

M: ¿“Luego”, entonces?

As: Sí

M: ¿Irá coma acá? (señala la coma que pusieron después de “vacas”)

A: Punto

M: Punto, bueno. Ponemos punto. ¿Aparte o seguido?

A: Seguido

A: Aparte

M: ¿Qué es lo que vamos a escribir ahora, a ver?

(... Siguen escribiendo: **Luego el caballo se asustó y se paró fuerte**)

M: ¿Qué le pasó a Yohale ahí? ¿Cayó?

A: Cae en el alambre.

As: Se pilló del alambre.

M: Se agarró del alambre. No, pero ¿no es que te caíste?

A: Me volví a parar.

M: Ahh, ahora entiendo. Cayó, no es cierto. Chocó el alambre y cayó hacia atrás...

A: Sí

M: Bueno.

M: (Relee la última oración escrita, mientras señala cada palabra) *Luego, el caballo se asustó y se paró fuerte y Yohale chocó contra un alambre y cayó del caballo.* (escribe) **Yohale**

As: **lloró**

M: Lloró fuerte. Cuando lloramos fuerte, ¿cómo lloramos?

A: gritamos

M: gritamos. (relee) Yohale lloró (y escribe) **a los gritos** vamos a ponerle. ¿Por qué?

A: Porque se golpeó.

M: (escribe) **porque...**

A: se golpeó en la panza.

M: **se...** (escribe)

A: **golpeó**

M: (sigue escribiendo) golpeó **en la panza**. Muy bien.

(continúan escribiendo hasta llegar al final del texto)

M: Vamos a leer ahora la historia que acabamos de escribir. “*Un día de verano, Yohale fue a la perforación con su hermanita Sole...*” (releen el texto escrito completo). Acá nosotros tenemos que volver a leerlo, ¿no es cierto?, para hacer algunas correcciones. Porque este es nuestro borrador y al borrador lo tenemos que leer ¿una sola vez o varias veces?

A: Varias veces.

M: Varias veces. ¿Por qué? Porque tenemos algunas palabritas por ahí que se repiten varias veces y yo ya les había dicho que eso no puede suceder en una narración, ¿no es cierto? A ver si ustedes me dicen acá, ¿qué palabrita ven ustedes que se repite varias veces?

A: La y

M: La y. ¿Y por qué la podemos reemplazar a la “y”? ¿Para no poner “y”, qué tenemos que poner?

A: Coma.

M: Coma, muy bien. Bueno, esa corrección la vamos a hacer mañana. ¿Qué les parece?

A: Sí

M: ¿Sí? Bueno, mañana volvemos con el texto y lo podemos ir alargando un poco más también, ¿Mm? ¿Qué nos está faltando?

As: Título

M: El título.

As: “El susto del caballo”

M: Muy bien (mientras escribe). Ahí quedó entonces, “El susto del caballo”.

- Identifiquen las intervenciones de la maestra que apuntan a:
 - la planificación del texto (generación de ideas, expansiones, aclaraciones sobre el contenido de la historia);
 - la puesta en texto;
 - la revisión de lo que se va escribiendo.

Actividades no presenciales

(20 minutos)

Luego de un momento de trabajo teórico sobre la narración y los géneros narrativos, se ha abordado una situación de enseñanza de la producción de textos: la escritura colectiva por dictado al maestro. Para el próximo encuentro, lean los siguientes fragmentos y, tomando en consideración lo trabajado en este encuentro y la propia experiencia en relación con la escritura por dictado al docente, hagan un punteo o escriban un breve texto en respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Por qué es necesario incluir situaciones de escritura por dictado al docente en las planificaciones de segundo ciclo? ¿En qué sentido estas situaciones aportan a la formación de los chicos como escritores?
- ¿De qué manera es importante intervenir antes, durante y después de la producción de un texto por dictado al docente?

Dictado al maestro

Para enseñar a escribir, el maestro planifica situaciones donde los alumnos escriben por sí mismos –de manera individual o en pequeños grupos– y situaciones donde la producción se realiza a través del dictado de un texto al docente.

En estas situaciones, los niños tienen la posibilidad de centrarse especialmente en la composición del texto, es decir, pueden discutir y tomar decisiones en cuanto a qué debe escribirse y cómo organizarlo en lenguaje escrito. Esta posibilidad se facilita porque es el maestro quien asume la producción material, es decir, quien toma decisiones sobre la realización efectiva de la escritura: qué letras poner, cuántas utilizar, dónde colocar marcas de puntuación. Al asumir la posición de quien escribe frente a los alumnos, el docente asume la tarea de ponerlos en contacto con la complejidad del sistema alfabético de escritura y les presenta en la acción todo el repertorio de letras y marcas gráficas de la lengua.

En esta situación, los alumnos dictantes deben aprender a ejercer cierto control sobre aquello que dictan y sobre el proceso de dictado. Deben realizar ciertas acciones específicas:

adecuación de la voz, pausas, ritmo y rapidez del dictado según las posibilidades de quien transcribe, repetir partes en caso de que sea necesario, distinguir progresivamente lo que se dice o comenta de lo que se dicta para ser escrito. Es también una situación privilegiada para que los alumnos realicen algunas previsiones sobre lo que van a dictar y para que revisen el texto a medida que se produce y una vez finalizado. Progresivamente, se va tomando conciencia de que el lenguaje se organiza de una manera diferente para ser dicho que para ser escrito.

En este proceso, la lectura del maestro resulta fundamental. Tal como ocurre especialmente con los niños que no leen de manera autónoma, el escrito es devuelto a sus autores a través del maestro, quien relee una y otra vez para ayudarlos a coordinar lo que ya se ha escrito con lo que vendrá, para ayudarlos a revisar el texto y –eventualmente– para producir nuevas versiones.

Ministerio de Educación de la Nación (2001). *Propuestas para el aula. Lengua EGB I*, Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/93107/dictado-al-maestro?coleccion=91674>

El docente de segundo ciclo puede proponer actividades de escritura colectiva con su coordinación cuando el propósito es que los chicos escriban dentro de un género discursivo que no se ha abordado previamente o bien cuando se pretende trabajar focalizando algún procedimiento particular (por ejemplo, comparación, inclusión de diálogos), o incluso cuando se propone la escritura sobre un tema de cierta complejidad. Todas estas situaciones nos brindan la oportunidad de ir modelando la tarea, haciendo preguntas y comentando las decisiones que se toman entre todos. Por ejemplo, si nunca antes han trabajado con la escritura de cartas formales, al escribir entre todos podemos ir señalando que estos textos requieren una forma particular de referirse al destinatario y al remitente; que tienen un formato específico y unas frases convencionales, mientras vamos eligiendo el orden que damos a las ideas, las palabras, la puntuación. Al proponer una actividad de escritura colectiva, es conveniente que primero se promueva un diálogo entre todos, pues las ideas sobre lo que queremos escribir a menudo surgen en el marco de una conversación. Por lo demás, este pensar “colectivo” constituye una suerte de “borrador oral” del que podemos ir tomando notas en los cuadernos, en las carpetas o en el pizarrón, de modo que en el momento de la redacción podamos volver a ellas.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La resolución de esta actividad formará parte del portfolio a entregar en el último encuentro.

Recursos necesarios

- Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet).
- *Cuadernos para el aula*, NAP y DC jurisdiccional.
- Papeles afiche y marcadores.

- Copias o digitalización de los textos, fragmentos y registros de clases presentes en el guión.

Materiales de referencia

Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos claves de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

Gaspar, M. P. (2013) *De clase en clase*. Buenos Aires: Fundación Bunge y Born. Recuperado de <http://www.fundacionbyb.org/sites/all/themes/bngcomunidad/pdf/Libro-de-clase-en-clase.pdf> (Video correspondiente al registro analizado: <https://www.youtube.com/watch?v=7rvPJgOYwMQ>).

MECyT (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). Lengua Segundo Ciclo. Nivel Primario*.

Ministerio de Educación de la Nación (2001). *Propuestas para el aula. Lengua EGB I*, Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/93107/dictado-al-maestro?coleccion=91674>

Ministerio de Educación de la Nación (2007). “Acompañando a los chicos en el proceso de escritura”. En *Cuadernos para el aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía optativa

Andruetto, M. T. (Agosto, 2005). “Algunas cuestiones sobre la voz narrativa y el punto de vista”. Postítulo Docente de Literatura Infantil y Juvenil de CePA. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/cepa/conferencia_andruetto.pdf

ENCUENTRO 5

Presentación

Este quinto encuentro hace foco en un momento particular del proceso de escritura: la revisión. Para esto se propone el análisis de casos que muestran la implementación de distintas estrategias para enseñar a revisar. Asimismo se recuperan nuevamente los Nap con el fin de identificar los saberes que allí se incluyen sobre la lengua y los textos en general, y sobre las narraciones en particular.

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Primer momento (40 minutos): Recuperación de la actividad no presencial: intercambio sobre la situación de escritura colectiva por dictado al maestro.

Segundo momento (200 minutos): Estrategias para enseñar a revisar. Análisis de casos.

Tercer momento (40 minutos): La enseñanza de la producción escrita de narraciones: saberes sobre la lengua y los textos.

Cierre (20 minutos): Acuerdos para el encuentro 6

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo	Actividades y modalidad operativa	Recursos
Sistematizar aspectos en relación con la escritura por dictado al maestro.	Situación didáctica: escritura colectiva por dictado al maestro	1.1	40	Puesta en común y sistematización.	“Dictado al maestro” (Colección Propuestas para el aula). Gaspar, M.P. y González, S. (2007) Nap. Cuadernos para el aula. Lengua 4
Ampliar las estrategias didácticas para enseñar a revisar textos.	Enseñanza de la revisión	2.1	40	En pequeños grupos, lectura compartida de textos e intercambio	“Acompañando a los chicos en el proceso de escritura”, en <i>Nap. Cuadernos para el aula. Lengua 5.</i>
		2.2	140	En pequeños grupos, análisis	Relatos de casos

		2.3	20	de casos (estrategias para la revisión de textos). Puesta en común	
Identificar en el curriculum de segundo ciclo los saberes sobre la lengua y los textos en general, y sobre las narraciones en particular.	La enseñanza de la producción escrita de narraciones: saberes sobre la lengua y los textos.	3.1	40	En pequeños grupos, lectura compartida e intercambio.	Nap, Lengua segundo ciclo
Establecer acuerdos para el encuentro 7.			20	El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 7.	

Primer momento: La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo (40 minutos)

Actividad 1.1

En pequeños grupos
(40 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Como actividad no presencial, los participantes leyeron dos fragmentos sobre la escritura colectiva por dictado al docente. Para guiar esta lectura, se propusieron algunas preguntas. Si el capacitador lo considera necesario puede, en un primer momento, recuperar estas respuestas o textos. Será importante recordar que esta es una de las actividades cuya resolución deberá incluirse en el portfolio a entregar al finalizar el curso.

Luego, para reflexionar sobre esta situación de escritura, se plantean dos propuestas de producción. A partir de la indicación de elegir una (asegurarse de que cada propuesta sea elegida al menos por un grupo), se espera que los participantes puedan justificar por qué plantearían escribir ese texto por dictado al docente, qué aspectos asumirían ellos y cuáles delegarían en los chicos.

Una vez resuelta esta actividad, se sugiere hacer una puesta en común y llegar a ciertos acuerdos, por ejemplo:

- La escritura colectiva por dictado al docente no es una situación de enseñanza exclusiva del primer ciclo.
- Se trata de un modo de producir textos que permite que los chicos hagan foco en algunos aspectos de la escritura (por ejemplo, ciertos recursos, la organización de la información, la revisión de algunos aspectos) mientras que el docente se ocupa de otros.
- Antes de elegir una modalidad de escritura u otra, es importante tener claro por qué se toma esa decisión, qué aspectos se favorecen, qué se prioriza.

A partir de la lectura realizada como actividad no presencial, elijan una de estas dos propuestas de producción para trabajar con los chicos la escritura por dictado al docente:

- la renarración de una leyenda
- la escritura de una entrada de enciclopedia

Justifiquen brevemente: en qué medida esta situación de escritura sería enriquecedora para los alumnos (en qué se hará foco en esta instancia, qué aspectos quedarán a cargo del docente y cuáles se delegarán en los chicos).

Segundo momento: Aprender a revisar para aprender a escribir

(200 minutos)

Actividad 2.1

Entre todos

(40 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Este segundo momento está organizado en tres partes. En primer lugar, se propone la lectura de un fragmento de los *Cuadernos para el Aula* en el que se plantea la importancia de enseñar a revisar las producciones escritas y se presentan dos maneras de abordar la revisión en las aulas: el uso de un código compartido (que se complementa con intervenciones del docente a partir de la lectura de cada texto) y la reescritura colectiva de algunos fragmentos de los textos de los chicos, seleccionados previamente, para focalizar en algún/os aspecto/s que haya/n resultado particularmente problemático/s o que el docente quiera recuperar. En segundo lugar, se plantea

el análisis de tres casos que ejemplifican el uso de estas estrategias para, finalmente, compartir entre todos sus reflexiones sobre las características y potencialidades de cada una.

En el encuentro 4 se analizó un registro de clase en que se llegaba a una primera versión de un texto, es decir, un borrador. El proceso de escritura no concluye allí, sino que involucra (en otro momento, para permitir la distancia necesaria respecto de lo escrito) la revisión. Ahora bien, a revisar se aprende y se enseña. En este momento del encuentro se pondrá el foco en diferentes estrategias para enseñar a revisar textos.

Para comenzar a abordar el tema, les proponemos leer el siguiente fragmento de *Los Cuadernos para el Aula. Lengua* (5° grado), en que se presentan dos estrategias para enseñar a los chicos a revisar sus textos para detectar problemas y resolverlos:

- ¿Cuáles son?
- ¿En qué consiste cada una?
- ¿Las implementan o han implementado con sus alumnos?

Acompañando a los chicos en el proceso de escritura

Si el docente “repara” los errores que detecta en los escritos de los alumnos no los está ayudando a volver sobre sus textos para repensar e intentar resolver, a partir de sus saberes, los problemas que presentan. Por el contrario, el desafío consiste, justamente, en encontrar distintos modos de intervención a fin de que paulatinamente los chicos puedan ir revisando y reformulando de manera autónoma los textos que escriben. Una posibilidad es establecer un código compartido que les permita detectar algunos problemas y que, al mismo tiempo, les brinde una orientación clara para su resolución.

Por ejemplo:

P	La “P” indica que falta un signo de puntuación, que el que está no es el que corresponde o que no va ninguno.
X	Las cruces en el margen de la hoja indican la cantidad de errores ortográficos que hay en cada renglón.
TV	Indica que hay algún problema con el uso de los tiempos verbales.
R	Repeticiones innecesarias de palabras.
¿?	Cuando falta algo (una frase incompleta, la omisión de alguna palabra, de un conector, etcétera).

Es preferible que el código de corrección se acuerde con todos los docentes de la escuela, de manera que los chicos no tengan que apropiarse cada año de un código diferente. Por otra parte, si bien sería deseable que el código fuera compartido por todos, para cada año escolar se modifica en función de aquellas cuestiones de la normativa (en sus diferentes dimensiones) que son objeto de enseñanza (en los NAP la mayoría de ellas se presentan en el último conjunto de saberes del Eje “Reflexión sobre la lengua...”).

Naturalmente, ningún código compartido es suficiente para colaborar con la reformulación de un texto ni permite ese trabajo “artesanal” del maestro que se basa en el diálogo y en el

trabajo "codo a codo". Es importante, en primer lugar, felicitarlos por lo que está bien resuelto, por las ideas (aunque no estén totalmente bien expresadas), por alguna frase ingeniosa, un adjetivo muy bien elegido, por animarse a dar su opinión; todos los textos tienen hallazgos y es importante comentarlos para que los chicos también valoren los propios. Al mismo tiempo, el desarrollo de la escritura es un proceso extenso, por lo que es importante señalar los avances en relación con producciones anteriores. Hay cuestiones que requieren que, con mucha delicadeza, el docente haga notas al pie con preguntas formuladas desde la perspectiva del lector al que está destinado el texto; sugerencias para que amplíen o reordenen el contenido, etcétera.

A continuación, figura el texto de Natalia y Andrés, con los aportes de su maestra para que lo reescriban.

El libro "Sapo en Buenos Aires" de Gustavo Rodón está
 Xcompuesto por varios cuentos. Aparecen personajes del monte
 Xque viven distintas aventuras (i?) El sapo, el pije, el
 monte, el quinquillo, el oso armiguero y otros. En
 todos los cuentos aparece don Sapo como un personaje
 que sabe de todo, igual es como se cuenta mentiras (fp)
 los animales muestran su vida y costumbres y parece
 que fueran humanos.
 XTodos los cuentos son lindos y algunos hacen reír.
 a nosotros nos gustó especialmente el último cuento
 que se llama "Cual historia de un pobre lobo"
 Xamburito (a) porque nos pareció muy graciosa la
 Xhistoria de capuchita roja que lo mira al lobo
 como un personaje bueno (fp)
 Natalia y Andrés
 Algunas sugerencias para que "mejoren"
 el texto:
 Chicos: No les parece que a los lectores
 les interesaría saber cuántos cuentos
 tiene el libro y cómo se titulan; si
 están ilustrados, si les gustaron o no las
 ilustraciones (y por qué).
 ¿También contarles: cuáles son los cuentos
 que más les hicieron reír y por qué? ¿Cuáles
 les gustaron menos (o no les gustaron) y por qué?
 ¿qué personajes les encantaron? ¿Qué otras
 historias les hicieron a la memoria
 mientras los leían?

Otro modo en que podemos colaborar para que los alumnos desarrollen habilidades de reescritura es transcribir en el pizarrón fragmentos de textos producidos por los alumnos y proponer un trabajo de reescritura conjunta de esos fragmentos. Esta actividad combina la detección de los problemas y la discusión en torno de las propuestas de solución que los

alumnos van aportando. Recordemos que, a grandes rasgos, las estrategias de reformulación generales son: borrado (de lo que se repite, de lo que “no viene al caso”, etc.), ampliación (en este caso es importante que el docente realice sugerencias y también que se lleven a cabo rondas de lectura para que los compañeros pregunten sobre lo que no les queda claro o soliciten más información o detalles sobre lo que escuchan o leen, pues los chicos no detectan con facilidad estas necesidades en sus propios textos), sustitución (de palabras que se repiten, que no son las apropiadas, etcétera), reordenamiento de las frases o del texto en general (para “mover de lugar” zonas del texto o partes de las oraciones en búsqueda de algún efecto particular). Los alumnos que tienen una práctica de reescritura sostenida, en colaboración con el docente y sus pares, van logrando progresivamente resolver de manera autónoma la tarea de revisión y reformulación de sus textos, a lo largo de la escolaridad.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 5*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Actividad 2.2

En pequeños grupos
(140 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Una vez leídos los fragmentos anteriores, es necesario que quede claro que:

- Las estrategias de enseñanza de la revisión presentadas en la actividad anterior son igualmente válidas, y será valioso implementar una u otra de acuerdo con lo que se quiera focalizar.
- Para resolver la tensión entre revisar en cada texto todo o centrarse sólo en las cuestiones superficiales, es fundamental que en cada situación de revisión se seleccionen uno o dos aspectos para profundizar en ellos (como se puede observar en los casos 1 y 3).

En relación con esta segunda actividad, se sugiere ir analizando los casos de a uno, o eventualmente abordar el primero, que sirve como modelo de análisis, y luego los casos 2 y 3.

A continuación, se presentan 3 casos en los que los docentes enseñan a revisar textos a través de estrategias diferentes.

Lean cada caso y resuelvan las consignas correspondientes para el análisis. Tomen notas para la puesta en común.

Caso 1²

En el marco de un proyecto de escritura, los alumnos de 5° grado escribieron relatos protagonizados por seres míticos de la Argentina. En las primeras versiones, la docente detectó que la mayoría de las producciones presentaban problemas para incluir la voz de los personajes. Hizo, entonces, una selección de fragmentos en los que aparecía esa dificultad, los “normalizó” (corrigió ella otros problemas presentes, para focalizar la cuestión que había elegido) y les propuso a los chicos corregirlos entre todos. Usó como recurso el proyector, conectado a una netbook: a partir de las sugerencias de los chicos, ella iba corrigiendo los textos a la vista de todos, los releían y retocaban hasta quedar conformes.

En el siguiente cuadro se presentan algunos de los fragmentos seleccionados y cómo quedaron corregidos:

Fragmentos con problemas	Fragmentos corregidos
El duende sacó el cuchillo y les dijo los voy a matar.	El duende sacó el cuchillo y les gritó: -¡Los voy a matar!
Una noche, una señora salió tarde de su casa y vio a un hombre de negro que llevaba puesta una gorra negra en su cabeza. Ella le preguntó quién es usted y él no le contestó.	Una noche, una señora salió tarde de su casa y vio a un hombre de negro que llevaba puesta una gorra negra en su cabeza. -¿Quién es usted? - le preguntó. Él no le contestó.
Un chico de El Durazno se dirigió a la Salamanca. El chico le dijo quiero hacer una promesa para ser un músico famoso. La montaña le respondió está bien elige tu instrumento. El chico le respondió la guitarra. La montaña le dijo tienes que venir todas las noches a la misma hora.	Un chico de El Durazno se dirigió a la Salamanca y le pidió: -Quiero hacer una promesa para convertirme en un músico famoso. La montaña le dijo: - Está bien, elige tu instrumento. - La guitarra -respondió el chico sin dudar. La montaña le ordenó: -Tienes que venir todas las noches a la misma hora.
Había una vez un chico que estaba jugando con su amigo. Mira, Eduardo, qué es eso. No lo sé, Joaquín, es algo parecido a un hombre.	Una tarde a la hora de la siesta, Joaquín y su amigo Eduardo estaban jugando a la pelota. -Mira, Eduardo.¿Qué es eso? - preguntó Joaquín sorprendido. Su amigo le respondió: -No lo sé. Es algo parecido a un hombre.

² Basado en una experiencia implementada en la escuela N° 288 de Hualfín, Catamarca, en el año 2010.

El mayuato se tapaba la cara con la gorra. Corramos, vamos a atraparlo.

El mayuato se tapaba la cara con la gorra. - ¡Corramos!-gritó Joaquín- ¡Vamos a atraparlo!

A partir de la actividad de reescritura, se recuperaron saberes previos y la docente enseñó lo que aún no todos sabían en relación con la inclusión de diálogos en la narración. Como sistematización de la actividad, se pasó en limpio lo reflexionado y quedó en una afiche a la vista de todos:

Para incluir diálogos en nuestras narraciones:

Verbos que podemos usar: *decir, preguntar, contestar, responder, amenazar, pedir, proponer, ordenar, aconsejar, gritar, susurrar, exclamar, tartamudear...*

Pueden aparecer:

antes *El duende les gritó:*

-¡Los voy a matar!

después *-¿Quién es usted? - le preguntó.*

en el medio *-¡Corramos! -gritó Joaquín- ¡Vamos a atraparlo.*

Cómo lo dijo

enojado, triste, sorprendido, con voz amenazante, bajando la voz, mirando fijo...

Signos de puntuación

: - ¡! ¿?

Guía para analizar el caso 1:

- ¿Qué problemas en relación con la inclusión de diálogos presentaban los textos de los chicos?
- ¿Consideran que la actividad de reescritura colectiva promueve que los chicos aprendan a resolver esos problemas? ¿La han implementado en sus aulas?
- La sistematización posterior ¿es coherente con los problemas detectados? ¿En qué sentido es más provechoso el recorrido que hace esta maestra que el más tradicional: primero explicar, luego ejemplificar, luego aplicar el contenido estudiado?
- ¿Por qué es importante que la sistematización quede a la vista de todos?
- ¿Consideran que luego de esta actividad todos los chicos del grado ya se apropiaron del contenido o será necesario seguir insistiendo sobre él? Si así fuera, ¿de qué manera?
- ¿Consideran que la actividad de reescribir fragmentos con problemas enseña a revisar?

Caso 2³

En el marco de una evaluación, se presentó a los chicos de 4° grado la siguiente consigna de escritura:

Escribí un cuento a partir de la siguiente secuencia de imágenes (la secuencia constaba de 4 imágenes: en la 1ra., una niña despertándose en su habitación y en su caja de juguetes, una estrella con cara triste; en la 2da., la niña con la estrella en su falda, consolándola; en la 3ra., la niña construyendo un barrilete mientras la estrella la observa; en la 4ta. la niña saludando a la estrella, que sonríe mientras sube al cielo, atada al barrilete).

Para eso, seguí los siguientes pasos:

1. Borrador. Anotá ideas que te sirvan para escribir el cuento: sobre los personajes (si querés podés ponerles nombre), sobre las acciones que realizan, sobre cómo se sienten, etcétera. Como se trata de un borrador, no hace falta que escribas frases completas.
2. A partir del borrador, escribí tu cuento. Ponele título.
3. Antes de entregar, revisá que en tu cuento:
 - quede claro cómo empieza la historia, cuál es el problema y cómo se resuelve;
 - no falten signos de puntuación (punto, coma, etcétera);
 - no se repita muchas veces una misma palabra;
 - las palabras estén escritas sin errores de ortografía y tildación.

El siguiente es el texto que escribió un alumno en respuesta a la consigna:

La estrella se cayó del cielo

Mientras sofía dormía una estrella cayó del cielo. A la mañana siguiente cuando sofía se despertó encontró entre sus juguetes a la estrella llorando la niña le preguntó que le pasaba y le dijo: es que me caí del cielo y no puedo volar con mi familia yo te voy a ayudar le respondió ella y con un poco de papel crepe unos palitos, tijera y plastilina le construyó un barrilete, la colgó y el viento la elevó y la estrella se fue con su familia

La docente devuelve el texto con las siguientes marcas, utilizando un código de corrección ya conocido por sus alumnos (el de *Cuadernos para el Aula*).

³ Basado en una experiencia implementada en el marco del Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la Provincia de Buenos Aires, en el año 2004.

X	La estrella se cayo del cielo
XXXX	Mientras sofia dormia P una estrella cayo del cielo. A la mañana siguiente P
XXX	cuando sofia R se desperto P encontro entre sus juguetes a la estrella llorando P
XXX	la niña le pregunto que le pasaba y ¿? le dijo: P es que me cai del cielo y no puedo
X	volar con mi familia P yo te voy a ayudar P le respondio ella y con un poco de papel
X X	crepe P unos palitos, tijera y plasticola le construyo un barrilete, la colgo y el
X	viento la elebo y la estrella se fue con su familia P

Guía para analizar el caso 2:

- ¿Qué problemas del texto marca la maestra?
- ¿Consideran que con estas indicaciones el alumno podrá corregir todos/algunos/ninguno de los problemas de su texto?
- ¿Consideran que el uso de un código de corrección enseña a revisar?
- Piensen entre todos y escriban una devolución para el alumno, que permita enriquecer el texto, más allá de corregir los aspectos señalados mediante el código.

Caso 3⁴

Luego de una ronda en la que los chicos de 4° grado contaron oralmente experiencias personales, entre todos decidieron poner por escrito la de Iván. La producción escrita se hizo entre todos, por dictado a la maestra.

La primera versión del texto quedó así:

EL PETARDO Y EL SAPO O UNA TRISTE NAVIDAD SIN COHETES.

Un veinticuatro de diciembre del año dos mil doce, cuando estaba llegando la Navidad. Iván, su familia, sus tíos, primos y abuelos que vinieron de un barrio cercano. Se

⁴ Basado en una experiencia implementada en Tres Isletas, Chaco, en el año 2010.

reunían para festejar.

Los niños esperaban ansiosos el regalo de cohetes, como de costumbre que les daba Fabián, el papá de Iván. Al llegar la noche, el abuelo se encargaba de hacer el asado a la estaca, la abuela y la tía hacían empanadas.

Iván y sus primos fueron a bañarse para esperar la noche. El papá trajo los cohetes (petardos, fosforitos y cañitas) y les repartió a cada uno por partes iguales.

El primo más grande prendió un petardo, lo puso adentro de una botella, cuando reventó salto vidrios por todos lados, los mayores no vieron este desorden porque estaban ocupados.

Después de la cena, fueron a tirar más cohetes, ya eran las doce de la noche. Se saludaron y siguieron jugando con los cohetes. De pronto apareció un sapo, un enorme sapo. De esos que no se ven muy de seguido. Era de un color raro. Muy feo, por cierto. Tenía unos ojos brillantes, grandotes y nos miraba como para asustarnos.

Al hermano menor, de Iván se le ocurrió agarrarlo, prender un petardo y ponerle en la boca. Cuando estallo el cohetes, volaron pedazos de sapo por todo el patio: tripas, ojos, pedazos de patitas, manitos. Era un desastre. También en la ropa que tenían puesto. Cuando la mamá vio todo esos pedazos del animal, se enojó y nos castigo. Nos quito los cohetes restantes. Todos quedamos triste. Y desde ese año seguimos castigados. Para mí, la navidad, no es navidad, sin cohetes.

La maestra sacó una foto al pizarrón y antes de la clase siguiente, lo transcribió en un afiche. Se anotó algunas cuestiones para revisarlo colectivamente (son las que aparecen en color y cursiva).

El título es muy largo.

Iván, su familia, sus tíos, primos y abuelos que vinieron de un barrio cercano. Se reunían para festejar. *Reformular en una sola oración*

Los niños esperaban ansiosos el regalo de cohetes, como de costumbre que les daba Fabián, el papá de Iván. *Reformular.*

Al llegar la noche, el abuelo se encargaba de hacer el asado a la estaca, la abuela y la tía hacían empanadas. *Ampliar.*

El primo más grande prendió un petardo, lo puso adentro de una botella, cuando reventó salto vidrios por todos lados, los mayores no vieron este desorden porque estaban ocupados. *Ampliar y separar en dos oraciones*

Tenía unos ojos brillantes, grandotes y nos miraba como para asustarnos. *Pasar a primera persona, corregir.*

...prender un petardo y ponerle en la boca. *Corregir*

También en la ropa que tenían puesto. *Reformular y corregir*

Cuando la mamá vio todo esos pedazos del animal, se enojó y nos castigo. Nos quito los cohetes restantes. *Corregir la 1ra persona. Ampliar.*

Luego de la revisión colectiva, el texto quedó así:

LA ÚLTIMA NAVIDAD CON COHETES

Esto ocurrió un 24 de diciembre de 2012, cuando estaba llegando la Navidad. Iván, su familia, sus tíos, primos y abuelos que vinieron de un barrio cercano, se reunieron para festejar.

El abuelo se encargaba de hacer el asado a la estaca, a las cinco ya comenzaba con el fuego. La abuela y la tía hacían empanadas. La abuela preparaba el relleno y la tía las tapas, ya que es buena haciendo masas.

La costumbre de todas las Navidades era que Fabián, el papá de Iván, les regalaba cohetes a los niños. Y ellos siempre esperaban ansiosos.

A la tarde, Iván y sus primos fueron a bañarse para esperar la noche. El papá trajo los cohetes (petardos, fosforitos y cañitas) y les repartió a cada uno por partes iguales.

Muy contento, lo primero que hizo el primo más grande fue prender un petardo y meterlo adentro de una botella. Cuando reventó, saltaron vidrios por todos lados. Los mayores no vieron este desorden porque estaban ocupados con las obligaciones de la fiesta.

Después de la cena, los chicos fueron a tirar más cohetes. Llegaron las doce de la noche, todos se saludaron y los niños volvieron a jugar con los cohetes.

Mientras estaban jugando, apareció un sapo. Un enorme sapo. De esos que no se ven muy de seguido. Era de un color raro. Muy feo, por cierto. Tenía unos ojos brillantes, grandotes y los miraba como para asustarlos.

Al hermano menor de Iván se le ocurrió agarrarlo, prender un petardo y ponérselo en la boca. Cuando estalló el cohete, volaron pedazos de sapo por todo el patio: tripas, ojos, pedazos de patitas, manitos. Era un desastre. También cayeron pedazos en la ropa que tenían puesta.

Cuando la mamá vio todos esos pedazos del animal, se enojó y los castigó. Les quitó los cohetes restantes. Además, les dijo que se olvidaran de cohetes los próximos años. Todos quedaron tristes.

Los chicos saben que lo que hicieron fue muy malo: ¡Qué culpa tenía ese sapo si sólo fue de visita a comer bichitos de luz! Por eso les prometieron a los grandes que nunca más harían eso.

Pero desde ese año Iván y sus primos siguen castigados. Los grandes no les compran más cohetes. Para ellos, la Navidad no es Navidad sin cohetes.

Guía para analizar el caso 3:

- En las anotaciones de la maestra, ¿qué aspectos del texto se ponen en foco? ¿Cuáles no aparecen registrados? ¿Por qué les parece que no anota todos los problemas del texto?
- Imaginen de qué manera la docente habrá planteado a los chicos los problemas que había detectado.
- ¿Consideran que la revisión colectiva en el pizarrón enseña a revisar?

Actividad 2.3

(20 minutos)

Entre todos

Orientaciones para el capacitador

Como reflexión a partir del análisis de los casos anteriores, es importante llegar a la conclusión de que no todas las estrategias son válidas para cualquier producción. Por ejemplo, las situaciones de revisión implementadas en los casos 1 y 2 no son pertinentes para producciones colectivas, ya que se hace foco en aspectos de los escritos (puntuación, ortografía, inclusión de interrogaciones) que en las producciones colectivas quedan a cargo del docente.

En relación con los recursos necesarios para cada modalidad de revisión:

- en el caso de usar un código de corrección, es necesario que este sea conocido (o se muestre y explique en ese momento) y que esté a la vista de los alumnos;
- en las situaciones de revisión de fragmentos, es importante seleccionar previamente los textos a analizar, y prever de qué manera se presentarán a los alumnos. Se sugiere aclarar a los docentes que es posible utilizar fragmentos de otros estudiantes (de años anteriores, de otros cursos).

También conviene prever de qué modo se organizará y quedará plasmada la sistematización, y si es necesario disponer de algún recurso. Por ejemplo, a partir de la revisión de fragmentos, se pueden anotar las conclusiones (la sistematización) en un afiche que quede a la vista de todos.

Al finalizar este encuentro, se indicará implementar una de estas situaciones de revisión en las aulas. Se recomienda, en ese momento, que el capacitador recupere estas reflexiones y previsiones para que los docentes las tengan en cuenta al planificar esta actividad.

Comenten las distintas estrategias de enseñanza de la revisión analizadas (reescritura de fragmentos, implementación de un código compartido, revisión colectiva): ¿en qué consisten? ¿Por qué convendría implementar cada una de ellas? ¿Con qué propósito? ¿Para revisar qué aspectos?

Tercer momento: Algunos conocimientos involucrados en la producción escrita

(40 minutos)

Actividad 3.1

En pequeños grupos
(40 minutos)

Orientaciones al capacitador

El propósito de esta actividad es volver una vez más a los NAP relacionados con la escritura de textos en general y de narraciones en particular, para identificar y diferenciar entre ellos los aprendizajes que la escuela debe promover relacionados con:

- la escritura de textos en general;

La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado [...], planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido [...] ; redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado; revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos [...], reformular el escrito [...].

- la escritura de narraciones no ficcionales;

4° y 5° grado: La escritura de narraciones presentando las personas, respetando el orden cronológico (temporal) y causal de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, descripciones;

6° grado: La escritura de narraciones, presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden cronológico (temporal), presentando causalidad de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, diálogos y descripciones

- la escritura de narraciones literarias;

4° grado: La producción de textos breves [...] con inclusión de algunos recursos propios del discurso literario y del género que se elija (inclusión de [...] fórmulas de apertura y cierre, caracterización de personajes, inclusión de breves diálogos y descripciones, entre otros) y la elaboración de nuevas versiones a partir de la modificación de la línea argumental, la inclusión de fragmentos (otros versos, diálogos, descripciones), de otros personajes, entre otras posibilidades.

5° y 6° grado: relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades;

- los saberes sobre la lengua y los textos implicados en la escritura de textos;

“[...] mantener el tema, controlar la ortografía, utilizar los signos de puntuación correspondientes [...], emplear los conectores apropiados, ajustarse a la organización propia del texto e incluir un vocabulario adecuado que refiera al tema tratado evitando repeticiones innecesarias”.

En encuentros anteriores se han abordado con distintos propósitos algunos de los NAP de segundo ciclo, organizados en un cuadro que permite visualizar con mayor facilidad la progresión por grado. En el segundo encuentro, los referidos a la producción de textos escritos (en general), para comentar de qué manera se plasman en ellos las concepciones de la escritura como proceso y de la escritura como resolución de problemas; en el cuarto encuentro, dos de los referidos específicamente a la producción escrita de narraciones, para identificar los ejes en que se incluyen y la progresión entre los años del ciclo. Ahora, les presentamos el cuadro más completo, incluyendo todos los NAP relacionados con la producción escrita (tanto del eje “Lectura y producción escrita” como del eje “Literatura”), con el propósito de que identifiquen y distingan en él los aprendizajes que la escuela debe promover en relación con:

- la escritura de textos en general;
- la escritura de narraciones no ficcionales;
- la escritura de narraciones literarias;
- los saberes sobre la lengua y los textos implicados en la escritura de textos.

NAP de Segundo Ciclo		
Eje: Comprensión y producción de textos escritos		
4° grado	5° grado	6° grado
La escritura de textos con un propósito comunicativo determinado, en el marco de condiciones que permitan, conjuntamente con el docente, sus pares y de manera individual, planificar el texto en función de los parámetros de la situación comunicativa y del texto elegido y, de ser necesario, consultar material bibliográfico;		
		Vincular la información presente en los textos de consulta, seleccionando de cada uno lo relevante o distintivo;
	Tomar notas identificando las fuentes de consulta; seleccionar y jerarquizar la información;	
Redactar realizando por lo menos un borrador del texto previamente planificado;		

Revisar el texto, concentrándose selectivamente en algunos aspectos:		
(organización de las ideas, empleo de conectores, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de las oraciones, puntuación, ortografía).		(organización de las ideas, desarrollo del/de los tema/s, respeto de la forma, empleo del vocabulario, organización de la oración, puntuación, ortografía, empleo de conectores).
Reformular el escrito, conjuntamente con el docente, con sus pares y/o de manera individual, a partir de las orientaciones del primero.		
La escritura de textos no ficcionales, con un propósito comunicativo determinado:		
narraciones, presentando las personas, respetando el orden cronológico (temporal) y causal de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, descripciones;		narraciones, presentando las personas, respetando o alterando intencionalmente el orden cronológico (temporal), presentando causalidad de las acciones e incluyendo, si el texto elegido y la situación comunicativa lo requieren, diálogos y descripciones que permitan caracterizar animales, lugares, personas a través de sus atributos más significativos y que den cuenta de las cualidades de objetos atendiendo a forma, color, tamaño, textura, brillo;
diálogos encabezados por un breve marco narrativo;		
descripciones en las que se respete un orden de presentación y se utilice un campo léxico adecuado para designar procesos, partes, forma, color, tamaño;		
exposiciones que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre;	exposiciones de al menos tres párrafos que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones;	exposiciones de más de tres párrafos que incluyan presentación del tema, desarrollo y cierre, ejemplos, comparaciones, definiciones, como así también integren cuadros, esquemas, organizadores gráficos al texto escrito;
cartas personales respetando el formato propio de la carta e incluyendo rutinas convencionales (fórmulas de saludo y de		cartas formales con distintos propósitos y destinatarios,

cortesía).		respetando el registro formal y utilizando las frases de apertura y cierre adecuadas a este.
En todos los casos, supone mantener el tema,		
	controlar la ortografía,	
utilizar los signos de puntuación correspondientes		
(punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos),	(punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, raya de diálogo),	(punto y seguido, punto y aparte, coma para la aclaración y para encerrar la aposición, dos puntos para el estilo directo y para los textos epistolares, paréntesis para las aclaraciones, guión con valor de paréntesis, puntos suspensivos),
emplear los conectores apropiados,		
ajustarse a la organización propia del texto e		
incluir un vocabulario adecuado que refiera al tema tratado evitando repeticiones innecesarias.		
Eje: Literatura		
La producción de textos breves orales y escritos,	La producción de textos orales y escritos,	
con ayuda del docente, en pequeños grupos y en forma individual,	de manera colectiva, en pequeños grupos y/o en forma individual:	
a partir de consignas que prioricen la invención y lo lúdico, con inclusión de algunos recursos propios del discurso literario y del género que se elija (inclusión de palabras que rimen, onomatopeyas, reiteración de sonidos, imágenes sensoriales, fórmulas de	relatos ficcionales y nuevas versiones de narraciones literarias leídas o escuchadas, modificando la línea argumental, las características de los personajes, el tiempo y/o el espacio del mundo narrado, incluyendo diálogos, descripciones, personajes y/o sus características, entre otras posibilidades;	

apertura y cierre, caracterización de personajes, inclusión de breves diálogos y descripciones, entre otros) y la elaboración de nuevas versiones a partir de la modificación de la línea argumental, la inclusión de fragmentos (otros versos, diálogos, descripciones), de otros personajes, entre otras posibilidades.	textos de invención orientados a la desautomatización de la percepción y del lenguaje, priorizando el juego con la palabra y los sonidos. En todos los casos supone la inclusión de recursos propios del discurso literario.
--	--

Actividades no presenciales

(20 minutos)

Orientaciones para el capacitador

En este caso, por las características y el tiempo que implica la tarea no presencial, el plazo para realizar esta actividad será de dos semanas. Esto es, se recuperará en el encuentro 7. Sí será importante que en el encuentro 6, se converse sobre el estado de avance y las dudas que puedan tener los docentes en relación con la implementación de esta propuesta.

Se recomienda al capacitador recuperar las características de cada modalidad de revisión y, en particular, los recursos que es necesario prever para llevar a cabo esta actividad en el aula (por ejemplo, si un docente decide utilizar por primera vez el código de corrección, es necesario que previamente lo haya presentado y que se asegure que los chicos lo tengan a la vista en el momento de la revisión).

El registro de la implementación, enriquecido con las reflexiones que surjan a partir del intercambio con los colegas y con el capacitador en el encuentro 7, será parte del portfolio a entregar en el último encuentro.

A partir del recorrido del encuentro de hoy, se propone a los docentes implementar en sus aulas una de las estrategias de enseñanza de la revisión analizadas y hacer un registro de la situación. En el encuentro 7 (dentro de dos semanas) se compartirán estas experiencias de implementación.

La resolución de esta actividad con los ajustes que surjan a partir del intercambio con los colegas y el capacitador formará parte del portfolio a entregar en el último encuentro.

Recursos necesarios

- Netbooks (en lo posible, con conexión a Internet).
- *Cuadernos para el aula*, NAP y DC jurisdiccional.
- Copias o digitalización de los textos y fragmentos presentes en el guión.

Materiales de referencia

MECyT (2005). *Núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP). Lengua Segundo Ciclo. Nivel Primario.*

Ministerio de Educación de la Nación (2001). *Propuestas para el aula. Lengua EGB I*, Buenos Aires: Ministerio de educación de la Nación. Recuperado de <https://www.educ.ar/recursos/93107/dictado-al-maestro?coleccion=91674>

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el Aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ENCUENTRO 6

Presentación

En este sexto encuentro, la propuesta consiste en abordar la enseñanza de la escritura de descripciones en segundo ciclo. Para esto se propone, por un lado, la lectura de fragmentos para caracterizar este tipo de texto; luego, se plantea una situación de taller de escritura en la que los participantes producen descripciones, reflexionan sobre los desafíos implicados y se analizan distintas propuestas de producción. Finalmente, se identifican en los Nap los aprendizajes que la escuela debe promover en relación con la escritura de descripciones.

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Primer momento (120 minutos): Análisis y producción de textos descriptivos, caracterización del tipo textual.

Segundo momento (160 minutos): Análisis de propuestas de escritura. Identificación de los saberes referidos a la producción de descripciones presentes en los NAP.

Cierre (20 minutos): Acuerdos para el encuentro 7

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo	Actividades y modalidad operativa	Recursos
Sistematizar conceptualizaciones en relación con los textos descriptivos.	La descripción.	1.1	30	En pequeños grupos, lectura y análisis de descripciones	Fragmentos descriptivos
		1.2	30	Puesta en común y sistematización	
		1.3	30	Producción individual de un retrato.	
		1.4	30	Puesta en común y sistematización	
Identificar el lugar de la enseñanza de	La enseñanza de la	2.1	90	Análisis colectivo de	Consignas para escribir

la producción de descripciones en el curriculum de segundo ciclo.	escritura de descripciones .			consignas de escritura de descripciones.	descripciones
		2.2	30	Lectura compartida e intercambio.	Alvarado, M. y otros (2001). La descripción. En: <i>Propuestas para el aula. Lengua EGB 2</i>
		2.3	30	Relectura de NAP y formulación de progresiones posibles de las propuestas.	Nap, Lengua de segundo ciclo
		2.4	10	Puesta en común	
Establecer acuerdos para el encuentro 7.			20	El capacitador indica las actividades no presenciales para el encuentro 7.	Cassany, D. <i>Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito</i> , pp. 31-36.

Primer momento: La descripción. Una clase particular de descripción: el retrato

(120 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Como actividad no presencial, en el encuentro 5 los docentes eligieron una modalidad de revisión para implementar con sus alumnos. Dadas las características de esta actividad y el tiempo que requiere su implementación, se previeron dos semanas para realizarla. Por lo tanto, la puesta en común se hará en el encuentro 7. De todos modos, es importante en este encuentro conversar sobre el estado de avance y las dudas que puedan tener los docentes

en relación con la implementación de esta propuesta.

Actividad 1.1

En pequeños grupos
(30 minutos)

Clásicamente de la descripción se dice que es una “pintura hecha de palabras”. Y como cualquier pintura, puede ubicarse en diferentes habitaciones: desde una novela hasta una guía turística, desde una obra teatral hasta una enciclopedia. Los siguientes son fragmentos descriptivos que fueron extraídos de textos de diversos géneros.

- Les proponemos leer estos textos con detenimiento (pues sólo así es posible “pintar” mentalmente).

Fragmento 1

Baba-Yaga

Esta desalmada bruja del folclore ruso y eslavo, considerada un ogro por muchos, es probablemente la bruja más pavorosa de los cuentos de hadas. Se trata de una anciana raquítica, conocida por sus huesudas piernas, de tres metros de altura. Su pelo es grasiento, sus uñas son largas y tiene una enorme nariz azul con forma de gancho. Sus dientes, como hojas de cuchillos de acero, le permiten romper los huesos de las personas que se come. Hay quienes afirman que su mirada es capaz de transformar en piedra al inadvertido.

Baba-Yaga vive en un claro en el bosque, en una choza mágica con dos enormes patas de gallina debajo, las cuales permiten a la vivienda trasladarse al antojo de la bruja. La casa está rodeada por una cerca de estacas con las calaveras de las personas que se come.

Arroyo, J. y Zamboni, P. (2007). *Brujas del mundo*. Buenos Aires: Ediciones B.

Fragmento 2

Tapir

Características

Son animales de tamaño mediano, con una longitud que varía desde el 1,8 m hasta los 2,5 m, con una cola de 5 a 10 cm de largo, y una altura en la cruz de 70 cm a 1,1 m y un peso de 220 a 300 kg. Sin embargo, la principal característica del tapir es su alargado hocico en forma de pequeña probóscide, que usa principalmente para arrancar las hojas, hierbas y raíces que constituyen su alimento. Esta trompa resulta especialmente útil para recolectar plantas acuáticas en los pantanos donde suele pasar buena parte del día. También le sirve para tomar agua y, cuando son machos, para enfrentarse a sus rivales en la época de apareamiento.

El cuerpo es compacto y la cabeza y cuello robustos, con el fin de facilitarles mejor el paso a través del denso follaje tropical. El pelaje suele ser muy corto y oscuro, aunque las crías presentan un pelaje pardo con manchas crípticas, similares a las de los jabatos jóvenes, que

se difuminan con la edad.

Wikipedia, <https://es.wikipedia.org/wiki/Tapirus> (consultado el 12 de abril de 2017).

Fragmento 3

Los sideresios avanzaban por la calle de piedra. Traían alientos sofocados de agua de maíz, y sudor de muchos días. Algunos tenían puestos collares de garras o cintos de plumas sobre sus ropas negras; llevaban los signos de la nobleza del gran pueblo del Sol como disfraz y burla. La mirona los veía avanzar hacia el templo.

Eran hombres de decisiones inclementes, que se animaban entre sí narrándose imaginaciones de dolores ajenos y placeres propios.

Bodoc, L. (2002). *Los días de la sombra. La saga de los confines 2*. Buenos Aires: Norma.

Fragmento 4

Margaritas

Pobre margarita
de existencia floja
florece la tarde
que un amor deshoja.

Pobre margarita
de blanca melena
de cara dorada
y ojitos de arena.

Te vieron anoche
soñando un jardín,
¡quién tuviera aromas
como el del jazmín!
[...]

Schujer, S. (2008). *A la rumba luna*. Buenos Aires: Alfaguara.

Fragmento 5

Los Mus vivimos en una casa diminuta. Para que se hagan una idea de lo diminuta que es, puedo decirles que pasar de la cocina al baño no requiere más esfuerzo que el de sacudir las orejas. Y que, cada vez que alguien abre la puerta del horno, los demás tenemos que salir al

patio. Sebastián Mus y Silvia Mus duermen en el comedor [...] Felipe y Cecilia comparten el otro cuarto.

Es un cuarto chico, como para una cama. Pero los Mus somos muy empecinados y pusimos dos. La de Felipe está ubicada debajo de la ventana, y la de Cecilia, junto al placard, cerca de la puerta. Y, sin embargo, chico y todo, el cuarto da para que haya dos reinos.[...]

Dejando de lado la ventana y el placard, Felipe y Cecilia tienen permiso para decorar sus reinos como mejor les parezca. Y eso es lo que hace que el cuarto de Felipe y Cecilia sea algo especial, algo aventurero: lo convierte en un sitio que merece ser el comienzo de una historia.

Pueden creerme cuando les digo que atravesar el cuarto desde la puerta (zona de Cecilia) hasta la ventana (zona de Felipe) y vuelta a la puerta es una experiencia alucinante. Incluso para un perro como yo, que ha tenido una juventud callejera...

Montes, G. (2001). *La batalla de los monstruos y las hadas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Fragmento 6

En los alrededores del cementerio la oscuridad era absoluta. La débil claridad de la luna dejaba ver la entrada -dos altas columnas blanquecinas que apuntaban un gran portón de hierro-, recortándola sobre los oscuros y altísimos eucaliptos que se bamboleaban suavemente a sus costados. El muchacho dejó la bicicleta sobre unos matorrales y con decisión trepó por el enrejado.

Mariño, R. (2002). "Apuesta". En *Cuentos espantosos*. Buenos Aires: Sudamericana.

Fragmento 7

Marilla era una mujer alta, con ángulos y sin curvas; su cabello oscuro mostraba algunas hebras grises y siempre estaba tomado hacia arriba en un pequeño moño tras el que había dos horquillas agresivamente clavadas. Tenía el aspecto de una mujer de estrecha experiencia y conciencia rígida, y así era; pero había cierta promesa en sus labios que, de haber sido ligeramente desarrollada, podría llegar a ser una indicación del sentido humorístico.

Lucy M. Montgomery [1949] (2012). *Anne, la de Tejados Verdes*. Buenos Aires: Emecé.

Luego de leer los textos, resuelvan los siguientes interrogantes. Tomen notas de sus reflexiones para llevar a la puesta en común:

- ¿En qué géneros discursivos es posible enmarcar los fragmentos leídos (cuento/ novela, poesía, entrada de enciclopedia, texto expositivo, etc.)?

Caractericen cada una de las descripciones leídas. Para esto, tomen como base los siguientes parámetros:

- tema de la descripción (qué se describe: personas, animales, lugares, ambientes, paisajes, olores, sensaciones, etc.);
- aspectos que se mencionan del objeto descripto (según sea una persona, lugar, u otro elemento, se pueden mencionar: rasgos generales, el aspecto, características físicas, algunas partes, la personalidad, sentimientos, acciones, etc.);
- tiempo verbal que predomina;
- perspectiva desde la que se describe (de manera objetiva o subjetiva, desde la mirada de un personaje).

Actividad 1.2

Entre todos
(30 minutos)

Puesta en común. De manera colectiva, compartan la resolución de la actividad anterior.

Orientaciones para el capacitador

El objetivo de esta actividad es reconocer las particularidades de este tipo textual (en relación con la información que se ofrece, el modo de presentarla, y sus características en general). También se espera reflexionar sobre su vinculación con distintos géneros discursivos (entrada de enciclopedia, novela, cuento, poesía, entre otros). En este sentido, se puede conversar sobre la función de las descripciones en los textos literarios (por ejemplo, para caracterizar a un personaje o un lugar, crear un ambiente determinado o cierto “clima”).

A partir del análisis de los fragmentos, el capacitador puede, además, llamar la atención sobre cuestiones lingüísticas, como el tipo de verbos que aparecen en las descripciones, esto es, el predominio de verbos de estado (y la escasa –o nula– presencia de verbos de acción). Para esto, es posible ejemplificar con alguno de los fragmentos:

Fragmento 1. Descripción de la bruja Baba Yaga

*Esta desalmada bruja del folclore ruso y eslavo, considerada un ogro por muchos, **es** probablemente la bruja más pavorosa de los cuentos de hadas. **Se trata** de una anciana raquítica, conocida por sus huesudas piernas, de tres metros de altura. Su pelo **es** grisiento, sus uñas **son** largas y **tiene** una enorme nariz azul con forma de gancho. Sus dientes, como hojas de cuchillos de acero, le **permiten** romper los huesos de las personas que se come. Hay quienes afirman que su mirada **es** capaz de transformar en piedra al inadvertido.*

*Baba-Yaga **vive** en un claro en el bosque, en una choza mágica con dos enormes patas de gallina debajo, las cuales **permiten** a la vivienda trasladarse al antojo de la bruja. La casa **está** rodeada por una cerca de estacas con las calaveras de las personas que se come.*

También a partir de este fragmento, u otro, se puede reflexionar sobre las distintas construcciones utilizadas para describir (en lugar de recurrir siempre al verbo “ser”). Por

ejemplo: “**Se trata de...**”, “**sus... son...**”, “Sus dientes, **como hojas de cuchillos de acero**, le permiten...”, “**tiene...**”.

Se sugiere, por otro lado, analizar los primeros dos fragmentos en relación con la información que allí se incluye y el modo en que se presenta, para vincular con el género discursivo. Dado que se trata de dos entradas de enciclopedia (una sobre un ser inventado y otra sobre un animal real), y el objetivo de este tipo de textos es dar cuenta de las características de algo o alguien de manera clara y objetiva, se presentan aspectos físicos generales en cierto orden (el cuerpo de la bruja, el pelo, las uñas, la nariz; el tamaño y robustez del tapir, su pelaje), y se incluyen algunas particularidades (la vivienda de la bruja, el hocico del tapir). Además, se utiliza un lenguaje poco cargado de subjetividad.

A partir de este análisis, se puede contrastar estas dos descripciones con la del último fragmento, tomada de un texto literario. En este caso, se centra en una persona, también se mencionan rasgos físicos, pero se caracteriza a esta persona con una mirada menos objetiva (“Tenía el aspecto de una mujer de estrecha experiencia y conciencia rígida”).

El capacitador puede, finalmente, compartir con el curso otras descripciones incluidas en textos literarios para reflexionar sobre su función (por ejemplo, si la descripción permite anticipar lo que sigue, realizar algunas inferencias, causar determinado efecto en el lector, etc.).

Actividad 1.3

Individual

(30 minutos)

Luego de haber analizado los textos descriptivos de la actividad anterior, les proponemos escribir el retrato de una persona del grupo sin mencionar de quién se trata. Es necesario que presten atención al modo de presentar la información, de manera que no resulte muy fácil de interpretar, pero tampoco tan oscura que sea imposible adivinar de quién se trata. A la vez, un punto importante es distinguir los aspectos físicos de los relacionados con el carácter de la persona retratada.

Actividad 1.4

Entre todos

(30 minutos)

Cada participante lee la descripción, mientras los demás intentan adivinar de quién se trata.

- ¿Lograron acertar?
- ¿Qué descripciones fueron más fáciles? ¿Y más difíciles? ¿Por qué les parece que fue así?

Una vez transitada esta experiencia, les proponemos reflexionar sobre la escritura de descripciones en segundo ciclo:

- ¿Qué desafíos implicaría para los chicos resolver la actividad de escritura que se acaba de llevar a cabo? Tener en cuenta: el contenido, el vocabulario, la organización de la información, los procedimientos, recursos.
- ¿Cómo se podría acompañar a los alumnos en la producción de estos textos antes y durante

la escritura?

- ¿De qué modo garantizar el uso de un vocabulario amplio y variado, y la presencia de distintos recursos para describir (adjetivos calificativos, comparaciones, construcciones preposicionales, aposiciones)?

Orientaciones para el capacitador

Las dos últimas preguntas pueden tener diversos resultados, según la experiencia de los docentes con la enseñanza de la escritura en general y de los textos descriptivos en particular. Como se continuarán abordando durante el resto del encuentro, se sugiere tomar notas de las conclusiones (a la vista de todos) y, al final del encuentro, someterlas a la discusión. Se espera que de esta manera lleguen a ciertos acuerdos metodológicos fundados en la experiencia y en las conceptualizaciones alcanzadas.

Segundo momento: Enseñar a escribir descripciones

(160 minutos)

Actividad 2.1

Entre todos

(90 minutos)

Al escribir el retrato de un colega, cada uno puso en juego conocimientos de diverso tipo, que ya poseen por ser escritores expertos.

A continuación se presentan cuatro propuestas (actividades secuenciadas y consignas de escritura) para la escritura de descripciones. Analicen para cada una:

- cuál es el objeto de la descripción (una persona, un objeto, un animal, un lugar);
- qué aspecto de la producción de una descripción se pone en foco en cada una: en la organización de la información, en el vocabulario, en la perspectiva desde la que se describe, en el tipo de construcciones, en el propósito, otro.

Propuesta 1



¿Qué clase de bicho es el sapo? Anoten en un borrador todo lo que saben de él. Lean el texto *El sapo se presenta en sociedad* y entérense de lo que no sabían y tachen sin compasión los errores de sus notas.

El sapo se presenta en sociedad

Ustedes estarán pensando: “¡Qué bicho más feúcho!”. Dicen que soy gordo, rechoncho, panzón y petiso. Pero también soy simpático.

Tengo ojos grandes y saltones, y, cuando los cierro, puedo seguir mirando porque mis párpados son transparentes. Mi bocota es tan grande que parece que siempre estuviera sonriendo. No tengo dientes, pero sí una lengua larga, fina y pegajosa.

Mis patas delanteras son cortas y flacuchas; pero las de atrás son grandes, gruesas y

tan fuertes que me permiten dar saltos impresionantes.

No desprecio ningún bichito. Como mosquitos, moscas, lombrices, avispas. Cuando veo un insecto, estiro bien lejos mi lengua y el bicho se queda pegado.

Si descubro algún animal con malas intenciones, empiezo a oler muy mal y otras veces me hincho tanto que piensan que voy a explotar. Así logro que me dejen tranquilo.

- ¿Cuál es el tema de este texto?
- ¿Cuántos párrafos tiene el texto? ¿Cómo se reconoce un párrafo?

[...]

☺ Señalen la respuesta correcta para cada pregunta:

1) **¿Qué describe el primer párrafo?**

EL ASPECTO GENERAL DEL SAPO

LA CABEZA Y SUS PARTES

2) **¿Qué describe el segundo párrafo?**

EL ASPECTO GENERAL DEL SAPO

LA CABEZA Y SUS PARTES

3) **¿Qué partes de la cabeza se describen?**

LOS OJOS

LAS OREJAS

LA NARIZ

LA BOCA

4) **¿Qué se describe en el tercer párrafo?**

PATAS

COLA

ABDOMEN

LOMO

5) **¿Qué describen los párrafos cuarto y quinto?**

QUÉ COME

LUGAR DONDE VIVE LOS ANIMALES QUE LO ATACAN

CÓMO SE DEFIENDE

☺ Ahora les toca a ustedes presentar en sociedad un animal que conozcan muy bien. No les digan a sus compañeros de qué bicho se trata. Antes de escribir, dibujen un esquemita.

- ¿Por dónde van a empezar: por decir cómo son sus uñas o por describir su pinta general?
- ¿Cuál será el segundo paso? ¿La cabeza, el cuerpo o las patas?
- ¿Cómo van a seguir? ¿Por sus costumbres o diciendo qué come?

Después de escribir:

Intercambien sus textos con un compañero. Cada uno tiene que adivinar qué animal describió el otro. Si no se da cuenta, es porque algo falta. Así que... a poner de nuevo las manos en la masa y a revisar ese texto. Tengan en cuenta las opiniones de sus compañeros.

Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Plan de compensación del ciclo lectivo 2000. Lengua*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Propuesta 2

4. "Sus ojos son..., tiene boca..., sus manos son..., tiene mirada..., sus pies son..., tiene cabellos..., su nariz es..., tiene voz..." ¿Habrá otras maneras de decir lo mismo sin ser tan repetitivos y aburridos, sobre todo cuando nuestro banco de adjetivos es un poco escaso? Fíjense cómo lo logró maravillosamente Pablo Neruda en este fragmento:

"Por mi parte soy, o creo ser duro de nariz, mínimo de ojos, escaso de pelos en la cabeza, creciente de abdomen, largo de piernas, ancho de suelas, amarillo de tez, generoso de amores, imposible de cálculos, confuso de palabras, tierno de manos, lento de andar, inoxidable de corazón, aficionado a las estrellas, mareas, maremotos, admirador de escarabajos, caminante de arenas [...] resplandeciente con mi cuaderno".
[...]

6. En el fragmento leído, en lugar de colocar en el centro el sustantivo seguido de un adjetivo o seguido del verbo "ser" y un adjetivo, Pablo Neruda eligió construcciones en las que puso el acento en el adjetivo: *Duro de nariz*

7. Si bien en el fragmento de su autorretrato Neruda logró evadir las trilladas "tengo una nariz...", "mi nariz es...", para lograrlo, jugó un poco con las palabras. ¿Qué significan las expresiones: "mínimo de ojos", "ancho de suelas", "creciente de abdomen", "generoso de amores", "imposible de cálculos", "inoxidable de corazón", "caminante de arenas", "resplandeciente con mi cuaderno"?

Ministerio de Educación de la Nación (2001). "Secuencia didáctica centrada en la producción de un retrato". En *Para seguir aprendiendo. Lengua EGB3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/aprender/cuadern/alumno/lenguaegb3.pdf>

Propuesta 3

Según el cristal con que se mire

[...] Partiendo del siguiente fragmento del cuento "La casa abandonada" de Ricardo Mariño, podemos pedirles a los chicos que describan a ese monstruo (o a algún otro personaje) desde el punto de vista del hijo de un agricultor, de un oficinista, de un sastre, de un maestro, de un albañil, de un escritor.

La casa abandonada

En nuestro barrio hay una casa abandonada. Es una casa vieja, enorme, en la que no vive nadie desde hace muchísimos años. Varios somos los vecinos que creemos que allí en realidad habita un monstruo, al que cada uno imagina de manera diferente.

El hijo del panadero afirma que seguramente se trata de un ser con piel de cáscara de pan, piernas de pan flauta, nariz de sacramento, ojos de pan de leche y cuernitos en la cabeza. Es muy grosero y suele escupir pan rallado sobre sus enemigos.

El hijo del carpintero lo imagina con patas de mesa, piel de papel de lija, dientes de serrucho y cabeza de madera. En sus venas no circula sangre sino barniz.

Para el hijo del electricista, en la casa deshabitada vive un monstruo con cinco ojitos a transistores, boca de dial de radio y una gran cabellera de cables pelados. Mientras duerme recarga sus baterías poniendo los dedos en el enchufe de la pared y, para escuchar lo que le dicen, debe orientar correctamente sus antenas.

Como cada uno imaginaba al monstruo a su manera, cierta vez decidimos investigar la casa.

Mariño, Ricardo (1999). "La casa abandonada". En *Botella al mar*, Buenos Aires: Alfaguara. (fragmento).

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Propuesta 4

Aviso clasificado: los avisos clasificados de venta de inmuebles tienen una estructura relativamente sencilla, cuya finalidad es proporcionar a los potenciales compradores la información básica para seleccionar las opciones que se ajusten a sus intereses y posibilidades económicas. Dado que los diarios cobran los avisos por línea, quienes los publican reducen su extensión todo lo posible sin que se pierda la información importante (se usan abreviaturas). La redacción de un aviso para venta de inmuebles es una práctica interesante por dos motivos: es un ejercicio relativamente sencillo de clasificación que familiariza a los chicos con un vocabulario básico relacionado con la vivienda, y entrena en un modo de organizar la información de modo que resulte clara y eficaz para el logro de los objetivos comunicativos.

Ministerio de Educación de la Nación (2000). *Propuestas para el aula. Lengua. EGB2*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Orientaciones para el capacitador

Si bien las dos preguntas que se proponen para el análisis de las propuestas atienden a qué se describe y qué aspecto de la producción de una descripción se pone en foco en cada una, también resulta interesante ampliar el análisis a otros aspectos.

Por ejemplo, se puede discutir cuál es la función de los textos o fragmentos de texto que se incluyen. Así, en la propuesta 1 los chicos deben escoger un animal y describirlo. El foco está puesto en la organización de la información y en la división en párrafos, es decir, cómo esta segmentación de la superficie textual no es azarosa, sino que se relaciona con los subtemas de la descripción.

Ahora bien, para abordar la relación entre subtemas y párrafos, se apela a una serie de actividades de análisis de un texto punto de partida. Otras propuestas también incluyen textos, aunque no se propone un análisis: el fragmento del cuento de Mariño de la propuesta 3 requiere advertir que cada niño imagina un monstruo a partir de lo que conoce, cuestión que surge de la

lectura del cuento y de una conversación a partir de lo leído; el fragmento del texto de Neruda de la propuesta 2 requiere ser leído para percibir la estructura, pero en ninguno de los dos casos la propuesta en sí supone un tipo de análisis similar al de la propuesta 1, puesto que el foco está puesto en la perspectiva que asume el descriptor, en un caso, y en los procedimientos literarios que juegan con la estructura sintáctica, en el otro.

Otro aspecto que se puede analizar es la presencia o ausencia de indicaciones respecto de la situación retórica (quién escribe, para quién y con qué finalidad) y si sería posible incluirla en aquellas propuestas en que esto no figura.

A partir de este análisis de las propuestas, pueden sumarse otros aspectos de la producción de una descripción que no están presentes en ellas, pero que también podrían abordarse.

Actividad 2.2

Entre todos

(30 minutos)

Para continuar reflexionando sobre la producción de descripciones, les proponemos leer el siguiente texto:

La descripción

El propósito de la descripción

La descripción está presente en la mayoría de los textos que los chicos leen, dentro y fuera de la escuela, y también en sus conversaciones y relatos espontáneos. Sin embargo, se trata de un procedimiento que plantea algunas dificultades, sobre todo en la escritura. A diferencia de la narración canónica, en la que los hechos se presentan secuenciados según el orden en que ocurrieron o podrían haber ocurrido, en la descripción no existe un orden "natural" de presentación, lo que dificulta la tarea para el que describe. ¿Qué significa esto? Para aclararlo, debemos tener en cuenta, en primer lugar, qué cosas se describen, es decir, qué cosas pueden ser objeto de descripción. Personas, animales, plantas, paisajes, lugares abiertos o cerrados, objetos inanimados, imágenes de todo tipo, olores, sonidos, sabores, sentimientos, estados de ánimo, etc., pueden ser descritos. La dificultad que enfrenta el que describe consiste en que debe dividir o segmentar algo que se percibe como una unidad para poder expresarlo a través del lenguaje, y debe decidir un orden de presentación para esas partes o aspectos del todo que ha identificado. Tanto la selección de los elementos que se mencionan como el orden en el que se los presenta en la descripción dependen, en la mayoría de los casos, del propósito del texto que la incluye. Así, la manera en que describirá una casa el empleado de una inmobiliaria a un cliente potencial seguramente diferirá de la descripción que, después de haber visto la casa, haga este a sus amigos, sobre todo si le disgustó el color de las paredes o el dibujo de los azulejos del baño. También existen patrones o esquemas descriptivos que corresponden a distintas clases de textos y a los que se recurre, de manera más o menos consciente, en situaciones que requieren una descripción; en el ejemplo anterior, el modo en que describirá la casa el empleado de la inmobiliaria seguramente responderá a uno de esos esquemas o estructuras prefijadas. Resumiendo lo dicho: el propósito de una descripción incide tanto en la selección que se hace de los aspectos del objeto que se describen como en el orden en el que se los presenta.

Por otra parte, en situaciones más formales de comunicación, las descripciones se ajustan a una estructura más convencional o estandarizada, mientras que en situaciones informales, como la de la conversación cotidiana, existe mayor libertad para estructurarlas.

Algunas características de la descripción

Por lo común, una descripción descompone el objeto en partes o elementos y enuncia sus características o cualidades. Para hacerlo, se vale de adjetivos calificativos, de adverbios de lugar, de verbos de estado. También es frecuente el uso de comparaciones y metáforas.

El objeto que se describe constituye el tema de la descripción; ese tema puede aparecer mencionado o no en el texto. En los casos en los que no se lo menciona, o bien se lo menciona al final del texto, la descripción se acerca a una adivinanza. La adivinanza misma puede ser considerada como un tipo particular de descripción.

Ministerio de Educación de la Nación (2001). “La descripción”. En *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2*. Segunda Serie. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- A partir de lo leído, discutan qué desafíos o dificultades podrían tener los chicos para resolver las propuestas 3 y 4 de la actividad anterior (por ejemplo, la utilización de un vocabulario amplio y variado, el modo de organizar la información, la posibilidad de usar distintas construcciones para describir en lugar de armar una enumeración, entre otros).

Orientaciones para el capacitador

En la puesta en común, a partir de los desafíos que planteen los docentes, se sugiere al capacitador proponer alternativas para ayudar a resolverlos: ¿de qué modo se podría colaborar con los chicos para que dispongan de un vocabulario amplio y variado al momento de escribir?, ¿de qué manera garantizar que utilicen distintas estructuras o formas, para evitar el uso exclusivo del verbo “ser”?, ¿cómo se podría orientar la escritura para asegurar una organización adecuada de la información, en particular en el caso de la propuesta 4?

También será pertinente, en relación con esta última propuesta, reflexionar sobre la selección del vocabulario en función de la situación retórica: qué aspectos destacar, qué adjetivos –o construcciones– utilizar.

Actividad 2.3

En pequeños grupos
(30 minutos)

Para volver sobre lo reflexionado en los encuentros 5 y 6, les proponemos releer los NAP de segundo ciclo correspondientes a los Ejes “Comprensión y producción de textos escritos” y “Literatura” (que aparecen al principio del Encuentro 5), haciendo foco en la escritura de descripciones.

- Discutan en el grupo cuáles son los aprendizajes que la escuela debe promover.
- A partir de sus experiencias y del recorrido en este curso, ¿qué propuestas para la escritura de descripciones implementarían en un 4° o 5° grado? ¿Y en un 6°? ¿En qué medida estas

propuestas se enmarcarían en los NAP?

Actividad 2.4

Entre todos
(10 minutos)

Pongan en común sus conclusiones con todos los participantes y el capacitador.

Orientaciones para el capacitador

Esta actividad apunta a considerar la progresión en la enseñanza de la producción de descripciones. Para ello, primero se invita a revisar los NAP.

La segunda consigna apunta a que los docentes expresen sus propias apreciaciones acerca de los saberes y propuestas apropiados para sus grupos. En este sentido, se sugiere al capacitador invitar a expandir las primeras ideas, tomando en consideración para cada propuesta:

- El andamiaje proporcionado por la propuesta y la consigna;
- La cantidad de desafíos simultáneos que supone para los chicos;
- Si aborda un tema conocido para los chicos y un género discursivo ya abordado o bien si resulta necesario informarse previamente sobre el tema;
- La cercanía o no respecto de la situación retórica implícita o explícita.

Actividades no presenciales

(20 minutos)

En el encuentro 7 se compartirán sus propias experiencias de implementación de una de las estrategias de enseñanza de la revisión analizadas. De allí que se propone implementar una y hacer un registro de la situación. Para fortalecer la reflexión sobre lo realizado, se propone la lectura de:

Cassany, D. [1993] (2009). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona: Graó, pp. 31-36.

Materiales de referencia

Ministerio de Educación de la Nación (2001). “La descripción”. En *Propuestas para el aula. Lengua EGB 2. Segunda Serie*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2001). “Secuencia didáctica centrada en la producción de un retrato”. En *Para seguir aprendiendo. Lengua EGB3*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/aprender/cuadern/alumno/lenguaegb3.pdf>

Otañi, L. (2011). Clase virtual n° 15: “La enseñanza de la reflexión sobre la lengua y los textos”.

En: *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 4: Temas y problemas de la enseñanza y la capacitación en Lengua para Segundo Ciclo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Fragmentos.

Rodari, G. (1987). "Construcción de una adivinanza". En: *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Aliorna.

ENCUENTRO 7

Presentación

En este séptimo encuentro, la propuesta consiste en abordar la enseñanza de la revisión de la escritura de descripciones. Para esto se propone, por un lado, analizar producciones de chicos; luego, identificar problemas frecuentes en relación con la escritura de este tipo de textos y pensar algunas estrategias para andamiar estas escrituras. Por otro lado, se recupera la actividad no presencial del Encuentro 5: la implementación de una situación de revisión. Finalmente, se propone una actividad con el objetivo de hacer una recapitulación de los distintos contenidos abordados a lo largo del curso.

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Primer momento (70 minutos): Análisis de descripciones escritas por chicos. Recuperación de la actividad no presencial del Encuentro 6.

Segundo momento (90 minutos): Taller de escritura de un autorretrato, reflexión sobre saberes implicados, estrategias para andamiar la producción de descripciones.

Tercer momento (90 minutos): Recuperación de la actividad no presencial del Encuentro 5.

Cuarto momento (60 minutos): Recapitulación de los distintos contenidos abordados a lo largo del curso.

Cierre (20 minutos): Acuerdos para el Encuentro 8.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo	Actividades y modalidad operativa	Recursos
Reflexionar sobre los desafíos que supone la producción de descripciones en segundo ciclo.	La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: escritura de descripciones, algunos desafíos implicados.	1.1	30	En pequeños grupos, análisis de producciones de alumnos.	Descripciones de alumnos (tomadas de...)
		1.2	40	Entre todos, recuperación de la actividad no presencial (lectura de texto teórico). Intercambio.	Texto Cassany. <i>(Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.)</i>

	La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: escritura de descripciones, estrategias didácticas	2.1	30	Taller de escritura (individual).	Autorretrato de Neruda. Consigna de escritura.
		2.2	20	Lectura grupal de las producciones. Reflexión colectiva.	
		2.3	20	En pequeños grupos, construcción de un banco de vocabulario para describir.	Otañi, Laiza (2001). "Secuencia didáctica centrada en la producción de un retrato". En <i>Para seguir aprendiendo. Lengua EGB3</i> .
		2.4	20		
Reflexionar sobre distintas estrategias para enseñar a revisar textos.	Aprender a revisar para aprender a escribir. Estrategias didácticas.	3.1	40	Entre todos, recuperación de la tarea del Encuentro 5 (implementación de una estrategia de revisión en el aula).	
		3.2	20	En pequeños grupos, selección de una producción y propuesta de revisión.	Consignas a realizar.
		3.3	30	Puesta en común	
Recuperación de los contenidos del curso.		4.1	60	En forma individual, análisis de propuestas de escritura.	Propuestas de escritura (Nap. Cuadernos para el aula 4, 5, 6 y 7).
				Puesta en común	
Establecer acuerdos para el			20	El capacitador indica las tareas para el	Casos Texto teórico (Di

Encuentro 8.				Encuentro 8.	Marzo, L. <i>Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación.</i>)
--------------	--	--	--	--------------	--

Primer momento: La producción de descripciones: desafíos

(70 minutos)

Actividad 1.1

En pequeños grupos

(30 minutos)

Las siguientes son descripciones escritas producidas por chicos de segundo ciclo. Les proponemos que luego de leerlas, cada grupo se concentre en dos de ellas para:

- identificar aspectos que podrían ser abordados en la revisión para mejorar estos textos (como guía para esta identificación, retomen lo planteado por D. Cassany en el texto leído como actividad no presencial);
- decidir una estrategia de revisión (reescritura de fragmentos, implementación de un código compartido, revisión colectiva, etc.) que consideren apropiada.

Consigna: Redactar un texto de Ciencias Naturales titulado “Así es el perro”⁵

1- El perro tiene cabeza, ojos, boca, nariz. Abitan casi siempre el piso. Su alimento preferido son carne y vegetales. Y también sus costumbres son dormir y comer. Y también correr a los que pasan al frente de ella.

2- Hay muchos mamíferos entre ellos están los dos mamíferos domésticos el gato y el perro. Entre ellos está el mejor amigo del Hombre el perro. Se distingue por su pelaje, forma y manera de obedecer más que el gato. Su alimentos son la leche, carnes, etc. las costumbres son trepar, maullar y las del perro son obedecer las órdenes dictadas por su dueño y cuidar la casa.

3- El perro policía

El perro policía tiene pelo bastante largo que se le cae un poco en verano quedando pegado en los sillones. Es negro arriba y marrón a los costados.

Es bastante largo y alto aunque no tanto como el Gran danés.

El perro policía es muy guardián, por eso se llama así. Con la oreja distingue a sus dueños y

⁵ Los textos que siguen fueron tomados del material elaborado por el Programa de Evaluación de la Calidad Educativa de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires para la capacitación de los correctores de la producción escrita implementada entre 2001 y 2006.

los ladrones.

Vive en casa de familia y comiserías. Por su pelo largo no soporta el desierto.

Se alimenta de carne tres veces por día. Acostumbra capturar ladrones y drogadictos, ladrar a los que pasan jugar a traer palos que le tira lejos de su dueño.

4- El perro policía

Es un perro alto, largo, muy grande, de piel muy fina, es un perro que vive en la ciudad y en el campo.

Le encanta la leche, come mucho alimento para perros, le encanta los huesos, la carne.

Es muy amigo de la familia, no deja pasar a nadie cuando no hay gente en la casa. Muerde a los desconocidos. Es muy quilombero, rompe las plantas y es muy cariñoso y celoso.

5- Mi perro es un animal muy pequeño: tiene cuatro patas, le gusta comer las plantas de mamá y le gusta jugar mucho y también salir a pasear todas las mañanas.

6- El perro

Mi abuelo y yo salimos apaciar juntos mi abuelo y yo salimos apaciar por la plaza en un día tanermoso cuan en la plaza encontramos en una bolsa unos cachoritos y yo i mi abuelo los yebamos a mi casa para darle de comer.

7- El perro vago

El perro come carne huesos

El perro baga por todos lados

El perro rompe las bolsas de vasura

El perro rreguelca la ropa y la rompe

El perro pelea con todos los perros

El perro muerde a la gente

El perro es mugriento

8- Un perro llamado "Chelo"

Un día cuando yo salía para el colegio, vi un pequeño perro en la puerta.

El llevaba un collar que decía CHELO. Mi mamá, al principio, no quería que me lo quede pero terminé encariñándome.

CHELO de raza ovejera, largo, suave, de pelo suave y negro.

El por la mañana me acompaña al colegio y yo tenía que volver a traerlo porque todavía no conocía el camino.

Le gusta que yo tirara la pelota de colores y el corría a buscarla.

Le gustaba comer carne. Un día se escapó y yo no me di cuenta, pero cuando yo salí lo encontré muerto, toda mi familia le dolio mucho porque lo queríamos un montón.

Actividad 1.2

Entre todos
(40 minutos)

A partir de la resolución de la Actividad 1.1, de la lectura del texto de Cassany y de lo trabajado hasta ahora, entre todos compartan sus conclusiones:

- En el texto leído, Cassany afirma que “tenemos tendencia a concentrarnos en los aspectos más superficiales y locales del texto”? ¿Cuál es su experiencia? ¿Cuáles serían ejemplos de estos aspectos en las descripciones analizadas por cada grupo?
- ¿Qué aspectos no superficiales seleccionaron como relevantes para ser revisados en las descripciones analizadas? ¿Por qué?
- De acuerdo con Cassany, ¿qué textos conviene corregir? ¿En qué momento del proceso se puede intervenir y cómo? Compartan la estrategia de revisión que seleccionaron para implementar con cada una de las descripciones analizadas y justifiquen su elección.

Orientaciones para el capacitador

La resolución de estas actividades plantea una profundización sobre las estrategias de revisión que se presentaron en el Encuentro 5 (a partir del análisis de casos). En esta oportunidad, son los propios docentes quienes deben distinguir los múltiples aspectos a poner en foco en las instancias de revisión. En el caso de las descripciones que se proponen para analizar, se pueden señalar los siguientes:

- redacción correcta de las oraciones;
- utilización adecuada de los signos de puntuación;
- segmentación adecuada en párrafos;
- organización clara de la información;
- uso apropiado de conectores;
- uso de estructuras variadas para describir;
- adecuación al tipo textual (descripción);
- empleo de un vocabulario amplio, preciso y adecuado (propio del ámbito de las ciencias naturales);
- ajuste a la normativa ortográfica.

Tal como señala Cassany, es importante ampliar la mirada a la hora de seleccionar lo que será objeto de revisión, ya que, tradicionalmente, suele hacerse foco en cuestiones de ortografía y puntuación.

Una cuestión a prever es que probablemente en el marco de esta actividad de análisis de los textos, surjan dudas o preguntas de los participantes sobre algunos conceptos y reglas que harán necesaria alguna explicación del capacitador y/o la recomendación de bibliografía teórica.

Segundo momento: La escritura de descripciones: algunas estrategias didácticas

(90 minutos)

Actividad 2.1

Individual

(30 minutos)

Uno de los desafíos frecuentes a la hora de escribir una descripción es contar con cierta variedad de expresiones y formas para describir. Para experimentar algunas alternativas, les proponemos escribir un autorretrato no muy extenso- para compartir con el resto del grupo a la manera en que lo hace Neruda.

Orientaciones para el capacitador

Antes de empezar a escribir, se sugiere leer entre todos el texto e identificar construcciones utilizadas (fundamentalmente, adjetivas) y reflexionar sobre el uso del lenguaje en general. También se pueden proponer (o pensar juntos) otras formas para describir, por ejemplo, las comparaciones (“es como...” , “se parece a...”).

Autorretrato

Pablo Neruda

Por mi parte, soy o creo ser duro de nariz,
mínimo de ojos, escaso de pelos
en la cabeza, creciente de abdomen,
largo de piernas, ancho de suelas,
amarillo de tez, generoso de amores,
imposible de cálculos,
confuso de palabras,
tierno de manos, lento de andar,
inoxidable de corazón,
aficionado a las estrellas, mareas,
maremotos, administrador de
escarabajos, caminante de arenas,
torpe de instituciones, chileno a perpetuidad,
amigo de mis amigos, mudo
de enemigos,
entrometido entre pájaros,
maleducado en casa,
tímido en los salones, arrepentido

sin objeto, horrendo administrador,
navegante de boca
y yerbatero de la tinta,
discreto entre los animales,
afortunado de nubarrones,
investigador en mercados, oscuro
en las bibliotecas,
melancólico en las cordilleras,
incansable en los bosques

En *Obras completas*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/
Círculo de lectores. (fragmento)

Actividad 2.2

Entre todos
(20 minutos)

Compartan sus producciones y conversen:

- ¿Qué aspectos eligieron mostrar?
- ¿Qué construcciones fueron más usadas?
- ¿En qué medida el texto de Neruda les sirvió para escribir su propio autorretrato?
- Contrasten estas producciones con los retratos escritos en el encuentro anterior en relación con el uso de un vocabulario amplio, la variedad de expresiones utilizadas, el juego con el lenguaje, los aspectos a describir que se incluyen.

Orientaciones para el capacitador

Es interesante analizar con los docentes cómo la lectura previa de un texto no sólo impacta en la superficie del texto (en este caso, la estructura sintáctica, los paralelismos, las anáforas), sino también en la elección de aspectos a describir e incluso orientación de la descripción (esto es, la imagen que, en definitiva, el descriptor intenta dar de sí mismo en un autorretrato).

Actividad 2.3

En pequeños grupos
(20 minutos)

Uno de los desafíos de la producción de textos es “encontrar las palabras apropiadas”. En la producción de descripciones esto resulta aún más complejo, en la medida en que el hecho de descomponer lo que se describe en partes (o aspectos o dimensiones) y caracterizarlas (a través de adjetivos o de construcciones como comparaciones, frases preposicionales, metáforas, etc.) requiere contar con un vocabulario amplio.

De acuerdo a la secuencia en la que se enmarque la consigna de escritura, es posible que los chicos dispongan de un banco de vocabulario armado de manera colectiva (por ejemplo, a partir

de las lecturas previas). En otras ocasiones, será necesario que el docente lo construya y se lo ofrezca a los chicos como una herramienta para producir el texto descriptivo.

- En pequeños grupos, armen un listado de palabras que les sirva a los alumnos para resolver la consigna de escritura de la primera actividad (*Redactar un texto de Ciencias Naturales titulado “Así es el perro”*); incluyan palabras o expresiones para caracterizar el cuerpo del animal en general; la cabeza (ojos, hocico, boca, orejas); las patas, la cola, el pelaje; el carácter. En ese listado será necesario incluir palabras y expresiones apropiadas al género (un texto de Ciencias Naturales).

Como referencia, pueden consultar una propuesta de trabajo (“¡Esa es la palabra!”) centrada en el vocabulario para describir personas disponible en <http://www.me.gov.ar/curriform/servicios/unidad/aprender/cuadern/alumno/lenguaegb3.pdf>

Orientaciones para el capacitador

Si bien la actividad de previsión de vocabulario planteada aquí puede resultar sencilla, se sugiere que el capacitador aporte materiales de referencia, como: diccionarios (de la lengua, enciclopédico, de sinónimos), enciclopedia o libros de divulgación sobre el tema. Esto puede resultar una buena oportunidad para revisar las diferencias entre un diccionario enciclopédico y un diccionario de lengua por un lado y una enciclopedia por otro. Si el capacitador contara con un diccionario temático (en la web circulan varios, pero fragmentados) sería interesante aportarlos. También resulta relevante mostrar las páginas en línea de la RAE y de la Academia Argentina de Letras (que cuentan con recursos on line y gratuitos de fácil acceso, e incluso direcciones de contacto para hacer consultas). De esta manera, además de considerar una dimensión didáctica del vocabulario y su relación con la producción de textos, se brindarán herramientas a los docentes para la consulta de materiales y recreación de la actividad producida para otros temas y consignas de escritura.

Actividad 2.4

Entre todos
(20 minutos)

Compartan el banco de vocabulario de los diferentes grupos y, entre todos, formulen una actividad similar a las presentes en la propuesta “¡Esa es la palabra!”.

Orientaciones para el capacitador

La propuesta, en este caso, asume una perspectiva diferente al trabajo habitual con el vocabulario en la escuela. Con este tipo de actividades se espera, además de conocer palabras nuevas, traer a la memoria el vocabulario pasivo (aquellas palabras y expresiones que conocemos y entendemos pero no usamos) y de este modo ampliar el vocabulario activo (aquel que usamos, no sólo comprendemos).

Tercer momento: La enseñanza de la revisión

(90 minutos)

Actividad 3.1

Entre todos

(40 minutos)

Orientaciones para el capacitador

En el Encuentro 5 se habían propuesto tres estrategias de revisión: la selección, por parte del docente, de fragmentos para trabajar algunos aspectos de las producciones; el uso de un código compartido para marcar diferentes problemas en un texto; y la revisión colectiva de un escrito.

A partir de los relatos de experiencia de los docentes, es importante que en la puesta en común quede claro que no todas las estrategias son válidas para cualquier producción. Por ejemplo, si la escritura se realizó de manera colectiva, no será pertinente hacer foco en cuestiones superficiales ya que esto quedó a cargo del docente. Sí será relevante, en este caso, revisar entre todos la progresión temática, o la necesidad de reformular alguna parte, o la conveniencia de ampliar una idea, por ejemplo.

En el caso de escrituras individuales o en pequeños grupos, se pueden seleccionar dos problemas frecuentes en los escritos y transcribir algunos fragmentos para analizar estos problemas. Es importante, si se elige esta alternativa, que la revisión no se centre en la ortografía y tildación. Al contrario, conviene seleccionar aspectos de los textos que requieran del andamiaje del docente para su revisión. Por ejemplo, la correlación de tiempos verbales, o la concordancia sujeto-verbo, entre otros.

También para escrituras individuales o en pequeños grupos, se puede usar un código de corrección compartido. En este caso, del mismo modo que en el anterior, es necesario que las indicaciones no se limiten a la ortografía y tildación. Es imprescindible, además, que el código sea compartido, esto es: no sólo que los alumnos sepan qué significa cada signo (*la P indica que falta un signo de puntuación*) sino que tengan claro qué significa cada problema (*¿qué quiere decir que hay “un problema con los tiempos verbales”?*).

A partir de este intercambio, los docentes harán los ajustes que consideren necesarios para presentar el registro de la implementación en el portfolio que entregarán en el último encuentro.

En el Encuentro 5, se propuso que implementaran una estrategia de revisión con sus alumnos y la registraran. Compartan su experiencia, considerando:

- cuál fue la consigna de escritura;
- qué estrategia de revisión seleccionaron;
- cómo funcionó esta modalidad de revisión: aspectos destacados y cuestiones que modificarían una próxima vez.

Actividad 3.2

En pequeños grupos
(20 minutos)

A partir del recorrido de este encuentro, de lo trabajado en el Encuentro 5 -sobre revisión de narraciones- y de la tarea realizada (implementación de una estrategia de revisión en sus aulas) se propone diseñar una actividad de enseñanza de la revisión.

Para ello, pueden optar entre una de las tres consignas siguientes.

En todos los casos, los textos de referencia son las producciones de alumnos analizadas en la actividad 1.1.

Mientras la resuelven, tomen notas para la puesta en común.

Opción 1

Para llevar a cabo un trabajo de revisión con los chicos, el docente selecciona algunos fragmentos de la actividad 1.1 que presenten uno o dos problemas vinculados con la escritura de descripciones (por ejemplo: repeticiones, redacción correcta de las oraciones, utilización adecuada de los signos de puntuación).

- Seleccionen dos de esos textos que tengan un mismo problema a resolver. Luego, completen la segunda columna.

Texto a corregir (tal como se presentaría a los alumnos: reparar los errores de ortografía para esta actividad-)	Texto corregido (tal como quedaría luego de la revisión)

Opción 2

El maestro viene implementando el código de corrección compartido analizado en el encuentro

- Seleccionen una de las descripciones del perro (primera actividad), y hagan la devolución utilizando el código de corrección.

Opción 3

El maestro selecciona uno de los textos para transcribirlo y diseñar una actividad de revisión colectiva.

- Seleccionen una de las descripciones. Definan qué aspectos serán objeto de la actividad de revisión colectiva. Anticipen las intervenciones que harían para realizar dicha actividad.

Actividad 3.3

Entre todos
(30 minutos)

Compartan lo planificado en la actividad 3.2:

- Comparen de qué modo distintos grupos resolvieron la misma actividad e intercambien opiniones.
- Analicen si un mismo texto fue objeto de diferentes opciones.

Orientaciones para el capacitador

Algunos aspectos a revisar están presentes en cualquier tipo de textos (como la ortografía, la tildación, la construcción de oraciones, la puntuación), otros son propios de la descripción (la repetición de ciertos verbos, la utilización de un vocabulario limitado y poco preciso, el uso de estructuras sintácticas similares o idénticas, la inclusión de listados de aspectos o enumeraciones, la falta de un criterio para organizar la información que se presenta, entre otros)

En este caso, se espera focalizar la revisión en cuestiones propias de la descripción.

Cuarto momento: Recuperación de lo transitado en el curso

(60 minutos)

Actividad 4.1

Primera parte: individual, luego: entre todos
(60 minutos)

Cada cursante recibirá una consigna de escritura (ver Anexo de materiales) tomada de *Cuadernos para el aula*.

Luego de dar un tiempo razonable para leerla, el capacitador iniciará una ronda de intercambio recuperando distintos aspectos abordados en los encuentros anteriores. La propuesta es que cada participante se sume aportando sobre alguno de los temas durante la revisión integral del curso:

En el **Encuentro 1**, se vio que en las consignas de escritura es posible reconocer ciertas representaciones sobre la escritura y el escritor.

¿En cuál(es) de las consignas subyace la idea de que escribir es un don, y entonces sólo podrán producir buenos textos aquellas personas que estén dotadas para esto?

¿En qué consigna/s aparece la idea de que escribir implica un trabajo, que es necesario pensar y organizar las ideas antes de volcarlas en papel?

¿En qué casos, en lugar de suponer que el alumno estará inspirado y creativo para inventar una historia atractiva, se pauta y orienta la producción con consignas disparadoras y/o sugerencias concretas?

En el **Encuentro 2**, se abordó la escritura como proceso (que supone la planificación, textualización y revisión) y, a la vez, como una tarea que implica la resolución de problemas (vinculados con las restricciones que impone la consigna y los conocimientos necesarios para resolverla).

¿En cuál(es) de las las consignas está presente la idea de la escritura como proceso?

¿Qué restricciones plantean las consignas analizadas (tema, género, destinatarios, extensión, etc.)? ¿Qué problemas debe resolver el escritor?

En el **Encuentro 3**, se reflexionó sobre los distintos modos de agrupamiento para escribir (de manera colectiva, en pequeños grupos, individualmente) y se analizaron consignas haciendo foco en su posibilidad -o no- de formar parte de una secuencia didáctica.

A partir de las propuestas analizadas, ¿en qué casos se trata de consignas aisladas y cuál(es) forma/n parte de una secuencia o proyecto?

¿Qué modalidad de agrupamiento propondrían para cada consigna? ¿Por qué?

En los **encuentros 4, 5, 6 y en este**, se trabajó sobre algunas nociones teóricas (géneros discursivos, tipos textuales, narración y descripción) y se abordó la escritura de textos narrativos y descriptivos en segundo ciclo.

¿En qué consignas se indica la escritura de un texto narrativo? ¿Qué género discursivo deben escribir? ¿A qué NAP corresponde cada una de estas consignas?

¿En qué consignas se pide la escritura de un texto descriptivo? ¿Qué género discursivo se indica? ¿A qué NAP corresponde cada una de estas consignas?

Actividades no presenciales

(20 minutos)

A continuación, se presentan una serie de producciones de alumnos de segundo ciclo, junto con la consigna que se resuelve en cada caso.

Para el próximo encuentro, analicenlas tomando en consideración los siguientes interrogantes:

- ¿Qué tipo textual predomina en cada texto? ¿En qué género discursivo se enmarca cada producción?
- ¿Qué aspectos del texto seleccionarían para revisar con cada alumno? Elegir dos y justificar por qué.

6° grado

Propuesta de escritura: *Explicar el origen del globo rojo y su habilidad para volar*

El globo rojo

El globo rojo nació en una fábrica de cosas mágicas, pero lo que más fabricaban eran globos, esto pasó cuando un dios se dio cuenta de que un globo no tenía sólo lo que habían acordado él y el dueño de la fábrica, pero un globo tenía muchas cosas peores que esas ese globo era verde. Un día el dios se dio cuenta de que lo que había hecho no estaba bien, lo que había hecho era decirle a ellos, porque los creadores eran muchos les dijo que no lo

hicieran más.

Pero cuando vio que lo habían hecho en muchos globos y no pudo dejarlos, así que mató a todos y dejó el mundo sin nada, entonces antes de quemar por completo el mundo vio un punto rojo y sin darle importancia lo dejó sin saber que lo que era era el último globo que habían hecho que lo colgaron de un faro, y ahí quedó ese pobre globo hasta que el mundo se volvió a hacer todo de vuelta, ese pobre globo era yo.

5° grado

Propuesta de escritura: *A partir del nombre de un animal desconocido para los alumnos (en este caso, el Diablillo Espinoso), escribir un texto que indique cómo es.*

Una lista de preguntas sirven como guía para orientar la escritura y la información a incluir en el texto.

DIABLILLO ESPINOSO:

EL ES, ELLA ES.

TIERNO, LINDO, AMABLE, CARIÑOSO, CONFIABLE, PELUDO, DORMILON ETC

EL VIVE EN TERRENO DE TIERRA

ESTE ANIMAL SE LLAMA DIABLILLO ESPINOSO PORQUE LAS PERSONAS AL VERLE CREYERON QUE SUS PELITOS ERAN PINCHES Y EL ANIMAL CUANDO LO VIERON ESTABA RECIEN LEBANTADO ÉL BOZTESÓ Y TODOS HUYERON CREYENDO QUE ERA MALO.

PERO EN REALIDAD ESTABA BOZTESÁNDO. CON SUS PELOS PARADOS EL ES ASI.

[va dibujo]

COLORES

OJOS: CELESTES

PELO: NEGRO

CUERPO: MARRONCITO

Anticipen la lectura de este fragmento sobre la revisión de textos narrativos, para el próximo encuentro:

¿Qué aspectos son los centrales al revisar una narración? Es aconsejable comenzar por los niveles más globales que hacen a la organización del relato, es decir, los concernientes a la secuencia narrativa: ¿las acciones se encadenan siguiendo un orden cronológico y una relación causal? Si hay alteraciones, ¿son funcionales al relato?, ¿producen algún efecto de sentido?, ¿generan intriga, suspenso, sorpresa, etc.? ¿Los hechos que se narran hacen avanzar el relato? ¿Se entiende cuál es la situación que debe resolverse, el conflicto, y cómo se resuelve? ¿Están presentados los personajes, el lugar y la época en la que ocurren los hechos?

La respuesta negativa a alguno de estos interrogantes implicará reescribir segmentos del

cuento o el cuento entero; por eso no es operativo, en este nivel, ocuparse de problemas de superficie, como ser la cohesión o la normativa.

Una vez que se ha revisado la organización de una secuencia de hecho coherente e interesante, la atención deberá recaer sobre los aspectos que hacen a la cohesión [la repetición innecesaria de términos, la incorrecta alternancia de tiempos verbales].

Otros problemas habituales son:

- La concordancia entre sujeto y núcleo verbal, entre sustantivos y sus modificadores.
- Oraciones inconclusas, interrumpidas.
- Conexión entre oraciones o párrafos (uso de conectores).

Cuando los niveles de la organización del contenido y la superficie textual están resueltos, el texto está en condiciones de pasarse en limpio. En este momento es cuando el escritor se ocupa de fenómenos de normativa como la ortografía y la puntuación.

Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós. pp. 117-119.

Orientaciones para el capacitador

Recordar a los participantes que en el próximo encuentro, el último del curso, deberán entregar el portfolio con la resolución de las cuatro actividades que se indicaron oportunamente.

Materiales de referencia

Cassany, D. (2006). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó. pp. 31-36.

Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós. Fragmentos.

Ministerio de Educación de la Nación (2007). *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

ENCUENTRO 8

Presentación

En este octavo encuentro, la propuesta consiste en abordar la revisión, la corrección y la evaluación de los textos escritos. Para esto, se leen distintos fragmentos teóricos, se analizan casos y se comparten reflexiones a partir de estas actividades. Luego, se presentan dos modalidades para trabajar la producción escrita de textos en las aulas: los talleres y proyectos de escritura. Finalmente, se propone un intercambio como cierre del curso.

El encuentro estará organizado de la siguiente manera:

Primer momento (90 minutos): Recuperación del análisis de caso realizado como actividad no presencial del encuentro anterior. Reflexión sobre la revisión, la corrección y la evaluación de los textos escritos

Segundo momento (70 minutos): La evaluación de la escritura: análisis de un caso.

Tercer momento (90 minutos): Reflexión sobre distintas propuestas de escritura en el aula: talleres y proyectos.

Cierre (50 minutos): Intercambio y reflexiones sobre los aportes del curso.

Agenda de programación del encuentro

Objetivos	Contenidos	Momento y actividad	Tiempo	Actividades y modalidad operativa	Recursos
Profundizar la reflexión sobre la enseñanza de la revisión de narraciones y descripciones. Distinguir entre revisión, evaluación y corrección.	La enseñanza de la producción escrita en segundo ciclo: revisión de narraciones y descripciones	1.1	60	Puesta en común del análisis de casos realizado como actividad no presencial.	Descripciones de casos. Texto teórico (Di Marzo, L. (2013). <i>Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación.</i>)
	La revisión en el proceso de escritura. Distinción entre revisión, evaluación y corrección.	1.2	30	Exposición del capacitador. Lectura grupal e intercambio	Fragmentos teóricos

Reflexionar sobre la evaluación de la escritura en segundo ciclo.	Evaluación de la escritura.	2.1	30	Lectura grupal	Texto teórico (Finocchio, A.M. (2009). <i>Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares.</i>)
		2.2	40	Análisis de un caso y comentarios.	Caso
Reflexionar sobre distintas propuestas de escritura en el aula: talleres y proyectos.	La escritura en el aula: talleres y proyectos.	3.1	30	Lectura grupal e intercambio.	Fragmentos teóricos
		3.2	30	Lectura grupal e intercambio.	Texto teórico (Finocchio, A.M. (2009). <i>Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares.</i>)
		3.3	30	Análisis de un proyecto.	Esquema de un proyecto.
Compartir reflexiones sobre los aportes del curso: cierre.			50	Lectura grupal y comentario.	Texto teórico (Feldman, Daniel (2010) <i>La evaluación. En Didáctica general.</i>)

Primer momento: La revisión como parte del proceso de escritura

(90 minutos)

Actividad 1.1

Entre todos

(60 minutos)

Como actividad no presencial, han analizado dos textos escritos por chicos y han seleccionado 2 aspectos que abordarían en la revisión. Pongan en común sus decisiones y justifiquen en base al texto leído.

Orientaciones para el capacitador

Sería deseable que antes de realizar la puesta en común, se retomaran los niveles de revisión propuestos por Di Marzo: coherencia global, cohesión, aspectos sintácticos y uso de conectores, y finalmente ortografía y puntuación. Si bien en la realidad de las aulas, estas cuestiones pueden variar, resulta un desafío para las prácticas habituales el dejar “para el final” la puntuación y la ortografía. En este sentido, si la elección de los docentes ha recaído sobre estos aspectos, sería relevante que el capacitador orientara la mirada hacia otras cuestiones, por ejemplo:

Para la narración “El globo rojo”, se puede revisar:

- la referencia (problema de cohesión)

Fragmento: “El globo rojo nació en una fábrica de cosas mágicas, pero lo que más fabricaban eran globos, esto pasó cuando un dios se dio cuenta de que un globo no tenía sólo lo que habían acordado él y el dueño de la fábrica, pero un globo tenía muchas cosas peores que esas ese globo era verde.”

Preguntas que orientan la revisión: ¿Cuál es el referente de “esto”? ¿Y de “esas”?

- la concordancia (problema sintáctico)

Fragmento: “Un día el dios se dio cuenta de que lo que había hecho no estaba bien, lo que había hecho era decirle a ellos, porque los creadores eran muchos les dijo que no lo hicieran más.”

Preguntas que orientan la revisión: 1) Si el sujeto del primer “había hecho” son “los creadores”, entonces hay un problema de concordancia: “se dio cuenta de que lo que habían hecho (ellos) no estaba bien”. Y, si fuera así, conviene evitar la repetición de la expresión “lo que había hecho”, porque genera confusión. 2) Si no es así, hay un problema de coherencia: ¿lo que había hecho el dios no estaba bien?, ¿lo que había hecho -que no estaba bien- era decirles a los creadores que no lo hicieran más?

- la repetición (problema de cohesión): Se utiliza en forma reiterada el verbo “hacer” (en la forma “había/n hecho”).

Para el texto descriptivo sobre el diablillo espinoso, es posible centrar la mirada en:

- la redacción correcta de oraciones y el uso de estructuras variadas para describir

Fragmentos: EL ES, ELLA ES.

TIERNO, LINDO, AMABLE, CARIÑOSO, CONFIABLE, PELUDO, DORMILON ETC

COLORES

OJOS: CELESTES

PELO: NEGRO
CUERPO: MARRONCITO

- la organización clara de la información

Fragmento: ESTE ANIMAL SE LLAMA DIABLILLO ESPINOSO PORQUE LAS PERSONAS AL VERLE CREYERON QUE SUS PELITOS ERAN PINCHES Y EL ANIMAL CUANDO. LO VIERON ESTABA RECIEN LEBANTADO ÉL BOZTESÓ Y TODOS HUYERON CREYENDO QUE ERA MALO. PERO EN REALIDAD ESTABA BOZTESÁNDO. CON SUS PELOS PARADOS

Actividad 1.2

Entre todos
(30 minutos)

Orientaciones para el capacitador

Es importante que en este momento se haga hincapié en distinguir los diferentes sentidos de *revisar*, *evaluar* y *corregir*.

Por un lado, en el proceso de escritura tal como es explicado desde la psicología cognitiva, la *revisión* es un “hacer” del escritor a medida que va construyendo su texto, que implica *evaluar* si el escrito se ajusta a los diversos requerimientos de la situación retórica y *corregir* lo que sea necesario.

Por otro lado, desde la didáctica de la escritura, *revisar* es un objeto de enseñanza (ya que para formarse como escritores, los chicos necesitan aprender -entre otras cosas- a revisar sus propios textos) y *corregir* los textos de los alumnos es una actividad que realiza el docente con el propósito de obtener información sobre la marcha de los aprendizajes de los alumnos, en el marco de su tarea de *evaluar*, entendiendo a la evaluación como una manera de regular las propias prácticas de enseñanza.

En varios encuentros se ha abordado la concepción de la escritura como proceso en el que se suelen delimitar tres fases: ideación - planificación, puesta en texto o redacción y revisión. Esta tercera fase tiene profundas relaciones con la evaluación y la corrección, pero no coincide con ellas.

- Vuelvan al esquema presentado en el Encuentro 3 y a las notas que hayan tomado en relación con el proceso de escritura en su conjunto, y en particular sobre la revisión: ¿por qué la revisión es una fase y acontece en diferentes momentos del proceso de escritura? ¿Qué quiere decir que el escritor *evalúa* su texto como parte del proceso de revisión? ¿Qué relación hay, en el proceso de escribir un texto, entre *revisar-evaluar-corregir*?

En los siguientes fragmentos se deslindan tres conceptos que suelen superponerse: revisión, evaluación y corrección.

- Compartan la lectura para arribar a definiciones consensuadas de cada uno de ellos.

La revisión incluye dos operaciones diferentes: evaluar y corregir. Estos subprocesos pueden darse en cualquier momento de la producción y, de hecho, a medida que el escritor avanza en su texto, va evaluando si está satisfecho o no con él y corrige los problemas que detecta. Pero, además, generalmente, los escritores realizan una revisión al final del texto. Esta revisión global es similar a la tarea del docente que corrige el texto una vez que el alumno lo ha entregado.

Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós, p. 114.

La evaluación de la escritura

Se trata de un aspecto relacionado con el de la revisión, ya que [...] la revisión suele asociarse con la corrección y la corrección a la práctica de evaluar los escritos de los alumnos.

Sin embargo, preferimos distinguir, por un lado la revisión como tarea de la que han de apropiarse los alumnos a partir de una enseñanza específica y, por otro, la evaluación como tarea que el docente desarrolla para regular sus prácticas de enseñanza de la escritura y para dar cuenta de los resultados de tales prácticas en una institución en la que ese “dar cuenta” integra las reglas del juego.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós, p. 129.

La evaluación como parte de las acciones de enseñanza

En la sala de clases todo profesor planifica ciertas [actividades]. [...] En cualquier concepción no directa de la enseñanza se aceptará que estas actividades y producciones permiten que los alumnos “aprendan algo”. Tanto desde el punto de vista del profesor como desde el del alumno, es necesario tener algún conocimiento acerca del éxito o la pertinencia de las actividades emprendidas. O sea, poder evaluar el resultado de la tarea realizada. En el caso del profesor, para organizar su intervención, planificar los cambios y modular la ayuda que preste. En el caso de los alumnos, porque el conocimiento acerca de la pertinencia y la dirección de los propios esfuerzos es un elemento de enorme importancia para mantener la tarea en marcha y realizar las adecuaciones necesarias. En el caso del sistema, para asegurar el cumplimiento de requisitos que permiten el paso de los alumnos en los distintos niveles. [...] las acciones de enseñanza son eficaces si logran influir sobre las actividades de los alumnos. Una de las maneras de influir sobre las tareas de aprender consiste en ofrecer información y valoración sobre la marcha de esas tareas. Ese modo de influencia en las actividades de aprendizaje es la **evaluación formativa**. Pero, al mismo tiempo que interviene en las actividades de aprendizaje, la evaluación formativa interviene en las actividades de enseñanza ya que la información que brinda permite, al mismo tiempo, evaluar las estrategias utilizadas y realizar cambios, ajustes o reorganizaciones. La evaluación formativa cumple así una función de regulación de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. [...] Si, en última instancia, el aprendizaje es individual, la regulación que

promueve la evaluación formativa sólo puede actuar en la medida que cada aprendiz reciba ayuda adecuada a su necesidad. [...] Esta cooperación se efectiviza de dos maneras. La primera, adaptando el ritmo y el tipo de ayuda. La segunda, ofreciendo información a los alumnos acerca de sus tareas, de sus progresos y de sus dificultades.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). “La evaluación”. En *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Comenten entre todos la siguiente afirmación, poniéndola en relación con los fragmentos leídos.

Los escritores experimentados revisamos nuestros textos mientras los escribimos y al final, antes de darlo por terminado. Revisar el propio texto implica evaluarlo (en distintos niveles) y corregirlo. En este sentido, la revisión es un subproceso del proceso de escritura y, como tal, es parte de lo que tenemos que enseñar cuando enseñamos a escribir. En otro sentido, revisar, evaluar, corregir los textos de los alumnos es algo que los docentes hacemos en determinados momentos para revisar nuestras prácticas de enseñanza, para contar con información sobre la marcha de los aprendizajes de nuestros alumnos, y para dar cuenta de esos aprendizajes.

Segundo momento: Evaluación de la escritura

(70 minutos)

Actividad 2.1

Entre todos

(30 minutos)

Orientaciones para el capacitador

El propósito de esta actividad es hacer foco en la evaluación de la producción escrita. Para esto se propone como punto de partida la lectura de un texto que sistematiza criterios que es importante tener en cuenta:

- la coherencia entre las especificaciones que plantea la consigna (en cuanto al género, el tema, la extensión, la situación comunicativa, etc.) y los aspectos a evaluar;
- el foco en aspectos que hayan sido objeto de enseñanza;
- la atención a distintos aspectos del texto (no sólo a la normativa y a cuestiones locales);
- la “vigilancia” para evitar que las propias preferencias, subjetivas, guíen la evaluación;
- la importancia de valorar y comunicar los logros y no sólo focalizar los errores o aspectos a mejorar;
- la concepción de la evaluación como estímulo para el aprendizaje y no como castigo;
- la consideración de todo el proceso de escritura y no sólo del producto final como objeto

de la evaluación.

La actividad de análisis que se propone luego permite observar en un caso concreto la consideración de varios de esos criterios. Por ejemplo:

- la coherencia entre los aspectos focalizados en la secuencia de enseñanza, los requerimientos de la consigna de escritura y los aspectos evaluados (las descripciones de lugares y personajes: la organización de la información y su función dentro de los cuentos de terror; vocabulario vinculado con el género);
- la valoración de los logros en la devolución del escrito;
- los resultados de la evaluación como un insumo para seguir enseñando y aprendiendo.

Un elemento interesante para detenerse en el análisis del caso es la grilla de evaluación elaborada por el docente. Si bien su uso no está muy difundido en las aulas de primaria, es una herramienta muy útil y puede resultar inspirador para los participantes.

Finalmente, se propone poner en relación el análisis del caso con el texto de Feldman leído en la actividad 1.2 para considerar en qué medida se trata de una evaluación formativa. En este sentido, será pertinente señalar que, tal como está planteada, la evaluación le brinda información a la docente respecto de en qué medida las estrategias didácticas que implementó favorecieron que los chicos aprendieran a escribir descripciones bien organizadas y adecuadas al género de terror y que se apropiaran de vocabulario vinculado con el género. Esta evaluación también les brinda información a los chicos: lo que lograron y los aspectos a mejorar en sus producciones. Y permite, además, planificar nuevas acciones de enseñanza que permitan a los chicos avanzar en esos aprendizajes.

Ya han analizado las diferencias entre revisar, evaluar y corregir. En este momento, les proponemos concentrarse en la evaluación del docente, para considerar diversos aspectos que es necesario tomar en consideración.

- Lean el siguiente fragmento en el que se enumeran criterios a tener en cuenta a la hora de evaluar la escritura.

Criterios para evaluar los escritos de los alumnos

El acercamiento a las concepciones de evaluación de la escritura construidas en la cultura escolar permitirá volver sobre las propias concepciones para reafirmarlas o modificarlas y diseñar desde esa reflexión estrategias de evaluación del escrito para llevar al aula. En ese recorrido, convendrá repasar algunos ejes de análisis.

En primer lugar, el referido a la relación entre la propuesta de la consigna y los aspectos evaluados. La consigna [...] es un texto que, en tanto determina o especifica la tarea de escritura que va a desarrollar el alumno, debería funcionar como esquema de referencia para la formulación de criterios de evaluación (García Debanc, 1991). Si la consigna incorpora especificaciones sobre el género discursivo, la extensión, la situación comunicativa, etc. del texto a producir, el respeto por la consigna constituirá el primer criterio de evaluación. Si no las incorpora, porque las considera “sobreentendidas” (por ejemplo, en las consignas [...] que piden textos descriptivos no se puntualiza que se evaluará

la variación de verbos presentativos o de otorgamiento de la cualidad), convendrá pensar en las diferentes lecturas que harán los alumnos del enunciado y en la necesaria explicitación de los criterios que conforman nuestro horizonte de expectativas respecto de esa producción.

Si bien puede parecer una obviedad, **en segundo lugar**, vale la pena definir que los aspectos a evaluar en las escrituras de los alumnos han de ser aspectos enseñados en clase. [...] De allí que sea tan importante que nos enfrentemos a las consignas de evaluación de la escritura que vamos a proponer a los alumnos para estimar si los mismos estarán en condiciones de resolverlas con los saberes que efectivamente les hemos transmitido.

En tercer lugar [...], la normativa habrá de ocupar el lugar que le corresponda. En algunos escritos se constituirá en criterio de evaluación central si se ha trabajado con los alumnos durante un período en su apropiación, pero de ningún modo podrá ser la lente exclusiva con la que se miran valorativamente todos los escritos de los alumnos [...]

En cuarto lugar, resultará central que a la hora de pensar la evaluación de los escritos de los alumnos se examine de qué modo las preferencias subjetivas (estéticas, morales, ideológicas, etc.) interfieren en la lectura valorativa de las producciones para poder quebrar la tendencia generalizada en la cultura escolar de uniformar la escritura de los alumnos [...].

En quinto lugar, convendrá pensar acerca de la necesidad de construir una mirada evaluadora que focalice los logros de los niños en sus escritos.[...] Vale la pena detenerse en las consecuencias que tienen para los alumnos las evaluaciones que los sitúan en el fracaso, la imposibilidad, la exclusión y las evaluaciones que los consideran como sujetos que están aprendiendo y que, en consecuencia, necesitan de valoraciones que le abran un espacio a la posibilidad, la inclusión y el éxito en el arduo recorrido de ponerse al mando de la vida a través de la palabra.

De allí que propongamos como **sexto eje de análisis** la idea de la evaluación como medio para estimular el aprendizaje y no para castigar.

Por último, [...] es necesario pensar la evaluación desde la consideración de que escribir implica un conjunto de procesos y de que apropiarse de esta práctica en el contexto escolar supone a la vez un complejo proceso diferente para cada alumno. Convendrá entonces que el docente atienda tanto al proceso de producción de los escritos que decida evaluar como a la observación diacrónica de las diferentes producciones de un mismo alumno a lo largo de cierto período (Meek, 2004). Es cierto que, en las condiciones laborales en las que la mayoría de los docentes desempeña su tarea, esta sugerencia probablemente se enfrente con las objeciones de la cantidad de escritos a corregir y del tiempo que insumen las numerosas tareas implícitas en el oficio de enseñar. Sin embargo, pensada desde la intención de modificar prácticas arraigadas en un contexto que suele conducir a la desazón o al fracaso, la propuesta puede servir para impulsar pequeños cambios en la cultura escolar; pensada de este modo puede resultar un valioso paso para salir del lugar de la mera transmisión o replicación de una cultura delegada para ocupar el espacio de la construcción.

Finocchio, A.M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós, pp. 138-144.

Para avanzar en estas conceptualizaciones, les proponemos leer el siguiente caso y comentar:

- ¿Consideran que la consigna de escritura propuesta resulta coherente en relación con la

secuencia didáctica implementada en las clases previas?

- De acuerdo con lo que plantea Finocchio en el fragmento leído anteriormente, ¿consideran que los criterios para evaluar las producciones de los chicos resultan apropiados? ¿Sacarían / modificarían / agregarían algún criterio?
- ¿En qué sentido esta evaluación es -en los términos expuestos por Feldman- una evaluación formativa?

A lo largo de 9 clases, en un aula de 5° grado se leyeron cuentos de terror. Además de las actividades que puntualmente se propusieron para cada uno de los textos, en todos ellos se hizo foco en las descripciones de lugares y personajes: la organización de la información y su función dentro de los cuentos en relación con el género de terror. A medida que se avanzaba en las lecturas, de manera colectiva se fue armando un banco de vocabulario (adjetivos y construcciones para caracterizar personajes y lugares terroríficos, palabras relacionadas con el terror).

En la **clase 10** vieron el corto de animación “Alma” (<https://youtu.be/rLQMK2iXIng>), intercambiaron oralmente sobre la historia (¿Se trata de una historia de terror? ¿Por qué? ¿Qué elementos del género estudiados aparecen?) y entre todos escribieron en un afiche los núcleos narrativos.

En la **clase 11**, en parejas, recuperaron del banco de vocabulario las palabras y expresiones que podrían usarse para describir a la nena protagonista del corto, la calle por la que camina al inicio de la historia y la juguetería. Luego se hizo una puesta en común y se agregaron palabras al banco de vocabulario.

En la **clase 12**, con el propósito de evaluar la escritura de los chicos, la maestra propuso la siguiente consigna para resolver de manera individual. Los núcleos narrativos elaborados en la clase 10 y el banco de vocabulario quedaron a la vista de todos.

Consigna:

Narrar en tercera persona la historia que se cuenta en el corto de animación “Alma”, para alguien que no vio el video.

Incluir las descripciones de Alma, la calle y la juguetería (usar el banco de vocabulario).

Importante: no olviden transmitir las sensaciones inquietantes que provocan las imágenes y la música en el video.

Extensión máxima: 1 carilla.

Para corregir las producciones de los chicos, la maestra tuvo en consideración varios criterios que organizó en una grilla:

Adecuación a la consigna	Narró la historia del video.
---------------------------------	------------------------------

	Tuvo en cuenta el destinatario (alguien que no vio el video). Incluyó las descripciones de la nena, la calle y la juguetería.
Proceso de escritura	Utilizó los núcleos narrativos y el banco de vocabulario como insumos para la escritura.
Coherencia global; adecuación al género	Incluyó los núcleos narrativos. Sostuvo la voz narrativa. Las descripciones siguen un orden apropiado. Las descripciones son adecuadas al género de terror.
Cohesión	Evitó las repeticiones de palabras. Usó conectores temporales variados y apropiados para la narración. Utilizó expresiones apropiadas para organizar las descripciones. Usó correctamente los tiempos verbales.
Vocabulario	Usó un vocabulario adecuado y acorde al género.
Construcciones gramaticales y puntuación	Redactó correctamente las oraciones. Utilizó los puntos (seguido y aparte), la coma en enumeración y los signos de entonación de manera adecuada.
Ortografía	Escribió correctamente las palabras. Utilizó correctamente las reglas generales de tildación.
Una vez corregidas las producciones de los chicos, las devolvió con una calificación numérica y una nota en la que destacaba dos o tres aspectos logrados y dos o tres aspectos a mejorar. En una clase posterior, propuso a los chicos leer y comentar algunas de las descripciones que habían escrito para señalar entre todos logros y aspectos que podían mejorarse, haciendo foco en la adecuación al género de terror y en la organización de la información. En otra clase reescribieron en parejas algunos fragmentos tomados de distintos textos que mostraban problemas en el uso de los tiempos verbales y de los signos de puntuación.	

Tercer momento: Talleres de escritura y proyectos de escritura

(90 minutos)

A lo largo del curso el foco estuvo puesto, fundamentalmente, en las consignas de escritura enmarcadas en secuencias didácticas. Es por esto que, para finalizar el recorrido, les proponemos conceptualizar las características propias de otras dos formas particulares de planificar situaciones en las que se escribe en el aula: los proyectos y los talleres de escritura.

Actividad 3.1

En pequeños grupos

(30 minutos)

Los siguientes fragmentos refieren a la metodología de los talleres de escritura en nuestro país.

- En el grupo, repártanse los textos, léanlos y coméntelos con sus colegas.

Talleres de escritura

La invención aplicada a la producción de textos escritos a partir de consignas constituyó el objeto de los primeros talleres de escritura, que empezaron a funcionar en nuestro país a fines de la década de 1970.

Podríamos definir el taller de escritura como una modalidad en la que se privilegia la producción y en la que los textos producidos son leídos y comentados por todos. [...] más allá de cuáles sean los géneros con los que se trabaje (literarios o no), la invención y la experimentación tienen un lugar central en un taller de escritura. Las consignas del taller plantean una exigencia de descentramiento, de salirse del lugar habitual para adoptar otro punto de vista, una mirada más o menos extrañada sobre el mundo y sobre el lenguaje. En esta suspensión de las leyes de la cotidianidad, el trabajo de taller se asemeja al juego.

Una de las claves del taller de escritura es la correcta formulación de las consignas:

A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada.⁶

Como punto de partida, la consigna conjura el temor a la página en blanco [...]. La consigna ciñe las opciones: puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno ya existente, puede pautar las operaciones a realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante. Pero siempre tiene *algo de llegada*, y por eso es también el enunciado de un contrato que debe guiar la escritura y la lectura de los textos. La consigna o propuesta de escritura tiene, por lo tanto, un lugar central en el taller, ya que será la encargada de evocar, en el tallerista, los conocimientos necesarios para resolver el problema que se le plantea. Esta función de la consigna es decisiva, sobre todo teniendo en cuenta que la escritura en el taller no parte de modelos ni de ninguna enseñanza previa que sea necesario aplicar. [...]

El cotejo de los resultados y la evidencia de la diversidad de resoluciones que son posibles para una misma consigna constituyen una parte importante del aprendizaje que el taller de escritura promueve.

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En: Alvarado, M. (comp.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial, pp. 64-65.

[La propuesta] de los talleres de escritura se inicia en los años setenta [...]. Los representantes de esta propuesta partieron de lecturas diversas: los avances psicológicos

⁶ Graffein (1981). *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid: Altalena, p. 13.

sobre la creatividad, las experiencias surrealistas y las del grupo francés OuLiPo, así como la Gramática de la fantasía de Gianni Rodari, entre otras. [...]

En cuanto a su incidencia en nuestras escuelas, Alvarado (2001) señala la presencia de talleres con la vuelta de la democracia (coincidente con el boom de la literatura infantil en nuestro país). Estos talleres, en muchas ocasiones extracurriculares, si bien marcaron fuertemente la enseñanza en el área luego de la década del ochenta y hasta la actualidad (para corroborarlo, basta con revisar consignas de escritura en los actuales libros de texto, en los que se ve una fuerte incidencia de estas propuestas, aunque sin el método que supone el taller), supusieron un breve romance con la escuela “en parte porque para llevar adelante un taller de escritura hacían falta docentes capacitados en esta metodología de trabajo, y eran muy pocos los que lo estaban; en parte, porque la idea de un espacio donde no se corrige ni se califica no es fácilmente compatible con la escuela” (ob. cit.: 42).

Gaspar, María del Pilar (2011). “Representaciones e historia de la escritura en la escuela”, clase virtual n° 5. En: *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, p. 18.

Más allá de la suerte que corrió en la escuela, resulta interesante pensar qué aportes implicó la aparición de la modalidad de los talleres para la didáctica de la escritura. En primer lugar, sorteó las propuestas temáticas (la narración sobre las vacaciones, la descripción de las mascotas, el retrato de un prócer para una efeméride, entre otras) centrando el aprendizaje en el juego y la experimentación con el lenguaje. Por otro lado, derribó el innatismo presente en las exigencias de originalidad instalando la concepción de escritura como práctica, es decir, la idea de que sólo la práctica sistemática junto con el pensar esa práctica permite apropiarse de la escritura y de los mundos construidos en el escribir. Además, quebró la situación comunicativa tradicional de alumnos que escriben siempre para un mismo lector, el maestro, ya que replicaba la puesta en escena de la circulación social de los escritos, la interacción autor-lector: en taller, los alumnos destinan su producción a un grupo de compañeros o comunidad de lectores que comenta cómo lee cada producción. Esta nueva situación comunicativa tiene al menos dos ventajas. Por un lado, permite ampliar los saberes de los alumnos como lectores y escritores, en tanto leen los textos de los compañeros desde la experiencia de la propia producción y escriben tomando en cuenta las observaciones y los comentarios de la comunidad de lectores a quienes destinan sus escritos. Y, por otro, las lecturas de los textos producidos en taller realizadas por los compañeros les revelan a sus autores que no hay una única lectura posible, la del maestro, sino que esos textos ofrecen distintas interpretaciones.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós, pp. 72-73.

Comenten y escriban notas para la puesta en común:

- ¿Han participado en talleres de escritura dentro de la escuela (como alumnos, como maestros, durante su formación docente, en capacitaciones) o en otros espacios? Si lo han

hecho, ¿los consideran una experiencia valiosa? ¿Por qué?

- En qué sentido los talleres de escritura -de acuerdo con lo planteado por Finocchio- rompen con las representaciones sobre la escritura que se abordaron en el primer encuentro?
- ¿Consideran posible y valioso incluir la modalidad de taller en sus planificaciones? ¿Por qué? ¿De qué manera?

Actividad 3.2

En pequeños grupos

(30 minutos)

El siguiente texto presenta una síntesis de la metodología de escritura por proyectos. Léanlo para analizar el ejemplo que sigue:

Trabajo por proyectos

[Es] un modo de organizar el currículo que pone el foco en el recorrido que hacen los alumnos por un camino que va de la información al conocimiento, a través de la realización de actividades referidas a un tema o problema. [...] tiene sus raíces en la Escuela Nueva de principios del siglo XX y cristaliza en la obra de John Dewey (filósofo, psicólogo y pedagogo estadounidense) y sus seguidores.

Aplicada a la enseñanza de la escritura en propuestas más recientes, esta pedagogía supone una producción global que comprende una secuencia de tareas inserta en un contexto discursivo específico y que concluye en la elaboración de un producto escrito: una antología de poemas, un informe, la guía turística de una localidad, un blog, etc. el modelo de trabajo por proyectos intenta desescolarizar la escritura, ya que enfrenta a los alumnos a motivos para escribir conectados con sus intereses, a situaciones de comunicación reales que ponen en juego todos los procesos del escribir (con el insumo de tiempo que implican) y a la organización cooperativa del trabajo. De acuerdo con la propuesta de Camps, esta modalidad de enseñanza de la escritura comprende cuatro etapas: 1) la preparación o definición de qué se va a hacer, con qué objetivos, para qué destinatarios, en qué tiempo, con qué recursos; 2) la realización o conjunto de actividades de producción de textos sumados a las propuestas de enseñanza sobre géneros discursivos y contenidos del sistema de la lengua puestos en juego a la hora de escribir; 3) la evaluación del proceso y del resultado final, y 4) la socialización hacia el interior de la escuela y hacia afuera de los resultados (Camps, 2003).

Sin duda, las propuestas realizadas desde este enfoque ofrecen ventajas. A los alumnos les permite encontrar sentido a las producciones y sortear las escrituras esporádicas [...] y a la vez contar con el tiempo necesario para alcanzar la complejidad en la elaboración de los textos. A los colegas, entre otras ventajas, esta modalidad les permite articular la enseñanza de la escritura con la enseñanza de la lectura y del sistema de la lengua e intervenir en las diferentes etapas del proceso, y no solo en la evaluación del producto final.

Sin embargo, esta pedagogía a veces se presenta reñida con la lógica tradicional del currículo organizado por contenidos y con la necesidad de sostenerse en acuerdos institucionales. Por otra parte [...] corre el riesgo de reducirse y convertirse en una simple secuencia de actividades.

Finocchio, A. M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós, p. 129.

Analicen el siguiente esquema de una propuesta didáctica ¿Por qué se trata de un proyecto?

HÉROES DE LA MITOLOGÍA GRIEGA⁷

5to AÑO

PROPÓSITO: incluir a los niños en la cultura escrita articulando propuestas de lectura y escritura en torno a la mitología griega.

DURACIÓN: 6 semanas (2 o 3 veces por semana)

PRODUCTO: la producción de un **folleto** sobre el héroe favorito con el fin de promover la lectura de mitos en el resto de la escuela.

1ª ETAPA: Sesiones de lectura.

- Diversas situaciones de lectura de mitos griegos:
 - Prácticas de escritura:
- agenda de lectura colectiva y personal,
-árbol genealógico de dioses y héroes.
- Sistematización: Características de los mitos griegos.

2ª ETAPA: producción del FOLLETO sobre el héroe favorito (en parejas).

- lectura y análisis de folletos;
- relectura de mitos para completar una ficha sobre el héroe;
- puesta en común;
- lectura de textos informativos sobre héroes, toma de notas;
- elaboración del folleto (boceto, revisión, versión final);
- distribución de los folletos en la escuela (preparar una breve presentación oral, ensayar).

A partir de lo leído, comenten y tomen notas para la puesta en común:

- ¿Han implementado proyectos de escritura en sus aulas? ¿Cuáles? ¿Han sido experiencias valiosas? ¿Qué aprendizajes han promovido?
- Así como los talleres de escritura pusieron en cuestión ciertas representaciones sobre la escritura, ¿cuál ha sido el aporte de los proyectos en ese sentido?

⁷ Esquema basado en: Castedo, M. (coord.) (2009). *Prácticas del lenguaje*. proyecto: Héroes de la mitología griega. Dirección Provincial de Educación Primaria, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Actividad 3.3

Entre todos

(30 minutos)

Orientaciones para el capacitador

El propósito de estas actividades de lectura, comentario, análisis y puesta en común en torno a los talleres y proyectos de escritura es conceptualizar las características propias de estas dos particulares modalidades de planificar la producción escrita de textos, haciendo foco en la innovación que cada una representa al poner en cuestión ciertas representaciones sobre la escritura (que fueron objeto de reflexión en el primer encuentro y que será oportuno retomar aquí). Será interesante también dar espacio para compartir las experiencias que aporten los participantes sobre la implementación en sus aulas de actividades enmarcadas en estas modalidades y/o de su participación en proyectos y talleres de escritura por fuera de su rol docente.

A modo de cierre del intercambio sobre los proyectos, se podría proponer la recuperación de la tercera actividad realizada en el tercer encuentro (la ampliación de una secuencia) para pensar ahora entre todos cómo se podría convertir esa secuencia en un proyecto.

Pongan en común sus conclusiones, a partir de la toma de notas que realizaron al comentar los textos referidos a los talleres y los proyectos de escritura.

A modo de cierre

Entre todos

(50 minutos)

La didáctica y la responsabilidad de la enseñanza y de la escuela

La actividad docente puede ser considerada desde varios puntos de vista. Como práctica de mediación cultural, como práctica social y política, como instrumento para las tareas de transmisión necesarias para la actividad social, productiva y el crecimiento personal, o como actividad profesional dirigida a la distribución de bienes educativos. Todas ellas son perspectivas válidas e, incluso, complementarias. Pero no todas gozan, actualmente, de prestigio. Las décadas pasadas, con pocos intervalos, dejaron duras experiencias en nuestro país sobre el papel de los discursos “objetivos” o “técnicos” que legitimaron políticas en absoluto neutrales. Pero, a pesar de ello, el sistema educativo necesita contar con las capacidades técnicas y profesionales necesarias para que la tarea educativa sirva mejor a los intereses de la educación de todos. La vida democrática tiene como condición procurar el reparto más equitativo posible de bienes sociales, económicos y culturales. Solo sociedades que tienden a mayor igualdad pueden conseguir una participación amplia en la toma de decisiones. Así, la actividad de enseñar y la democracia están ligadas de manera estrecha. Por eso, sistemas de enseñanza con recursos adecuados y la idoneidad profesional en el

cumplimiento de las actividades de enseñanza son parte integral de las condiciones para la vida democrática.

Lo anterior enmarca el motivo principal por el cual, sin dejar de lado otras definiciones de la actividad docente y de su identidad, es importante que la formación en didáctica y para la práctica profesional –dos espacios inseparables– ofrezca y promueva el desarrollo de las capacidades que los docentes deben adquirir como profesionales responsables de la tarea de enseñanza. Desde ya que hay muchas maneras de ser un buen maestro y un buen profesor, pero todas se caracterizan por la idoneidad para:

- Perseguir propósitos educativos valorables.
- Llevar a los alumnos a superarse y, en distintos sentidos, a crecer.
- Permitirles a los estudiantes tener distintas experiencias significativas.
- Ayudarles a sus estudiantes a conseguir objetivos que, por distintos motivos, ellos puedan considerar valiosos.
- Mostrar compromiso con su tarea y prepararse lo mejor posible para realizarla.
- Confiar en las posibilidades de sus estudiantes en el marco de su propuesta pedagógica.

Para realizar estos propósitos no es suficiente solo con fijarlos. Hace falta dominar, en parte, y conocer, en otra proporción, el instrumental adecuado: las técnicas, los procedimientos, las estrategias y las distintas perspectivas para encuadrar la actividad educativa.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). “La evaluación”. En *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Comenten entre todos:

- ¿En qué medida consideran que el curso ha resultado un aporte para realizar los propósitos – en relación con la enseñanza de la escritura– que según este texto caracterizan a un buen maestro?

Materiales de referencia

Alvarado, M. (2001). Enfoques en la enseñanza de la escritura. En: Alvarado, M. (comp.). *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Manantial.

Di Marzo, L. (2013). *Leer y escribir ficción en la escuela. Recorridos para escritores en formación*. Buenos Aires: Paidós.

Finocchio, A.M. (2009). *Conquistar la escritura: saberes y prácticas escolares*. Buenos Aires: Paidós.

Gaspar, María del Pilar (2011). “Representaciones e historia de la escritura en la escuela”, clase virtual n° 5. En: *Ciclo Virtual de Formación de Capacitadores en Áreas Curriculares. Módulo 2: La capacitación en Lengua: desafíos generales*, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). “La evaluación”. En *Didáctica general*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Formación Docente Situada

Coordinadora General

María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo

Valeria Sagarzazu

Miriam López

Equipo del área Lengua

María Pilar Gaspar **(coordinadora)**

Mara Bannon y Violeta Mazer **(autores)**

Fernanda Cano

Matías Jelicié

Noelia Lynch

Cecilia Magadán

Laiza Otañi

Cecilia Serpa