

NIVEL PRIMARIO

COORDINADOR

JORNADA 1

Enseñanza de la producción escrita de textos

INFoD
Instituto Nacional de Formación Docente

Secretaría de Innovación
y Calidad Educativa



Ministerio de Educación
Presidencia de la Nación

Presidente de la Nación

Ing. Mauricio Macri

Ministro de Educación

Dr. Alejandro Oscar Finocchiaro

Secretaria de Innovación y Calidad Educativa

María de las Mercedes Miguel

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva

Cecilia Veleza

Vicedirectora Ejecutiva

Florencia Mezzadra

Estimados directivos y docentes:

Tenemos por delante un nuevo año con el enorme desafío y responsabilidad de trabajar juntos en consolidar un sistema educativo inclusivo y de calidad que garantice los aprendizajes fundamentales y permita el máximo desarrollo de las potencialidades de todos los niños, jóvenes y adultos para su participación activa, responsable y comprometida en los distintos ámbitos de la vida.

El Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende” posee como eje fundamental el fortalecimiento de la formación docente; haciendo hincapié en el desarrollo profesional y en la enseñanza de calidad. De esta manera, el Ministerio de Educación de la Nación, ha asumido el compromiso de acompañar a los docentes en su labor diaria y colaborar con la resolución de los desafíos concretos que se presentan en los distintos ámbitos de enseñanza. Esto conlleva la necesidad de generar espacios y oportunidades para reflexionar sobre las prácticas de enseñanza más adecuadas para una educación que responda a las características de la sociedad contemporánea, que contribuya al trabajo colaborativo y a la conformación de comunidades de aprendizaje entre docentes.

A partir del Plan Nacional de Formación Docente se presentan líneas de trabajo para promover la formación inicial y continua de los equipos docentes en términos de innovación en la práctica, autonomía, creatividad, compromiso y capacidad crítica. En este sentido y con el propósito de alcanzar una mejora en los aprendizajes para todos, brindando materiales valiosos para la práctica docente, el Instituto Nacional de Formación Docente, propone líneas de trabajo que promuevan fortalecer el desarrollo de saberes y capacidades fundamentales, que faciliten poner en práctica los aprendizajes de una manera innovadora y prioricen al sujeto de aprendizaje como un sujeto activo, autónomo, creativo, comprometido y con capacidad crítica.

Esperamos que esta propuesta sea una experiencia transformadora para todos los equipos docentes del país y que encuentren en ella nuevas herramientas para potenciar su valiosa función en nuestra sociedad.

Muchas gracias por su compromiso y trabajo cotidiano.

Cecilia Veleda
Directora Ejecutiva
Instituto Nacional de Formación Docente

María de las Mercedes Miguel
Secretaria de Innovación
y Calidad Educativa

Índice

Agenda del encuentro.....	5
Enseñanza de la producción escrita de textos	6
Presentación	6
Contenidos y capacidades	7
Propuesta de trabajo	8
Actividad 1	
Taller de escritura.....	8
Actividad 2	
Reflexión sobre la escritura como proceso.....	9
Actividad 3	
Profundización de la reflexión	10
Actividad 4	
Análisis de consignas de escritura	11
Actividad 5	
Reflexión sobre la enseñanza de la producción escrita.....	13
Actividad 6	
Acuerdos	16
Materiales de referencia	17



Agenda

Actividad 1 Taller de escritura

EN PEQUEÑOS GRUPOS

 40 MIN

Actividad 2 Reflexión sobre la escritura como proceso

ENTRE TODOS

 30 MIN

Actividad 3 Profundización de la reflexión

ENTRE TODOS

 40 MIN

Actividad 4 Análisis de consignas de escritura

EN PEQUEÑOS GRUPOS

 40 MIN

Actividad 5 Reflexión sobre la enseñanza de la producción escrita

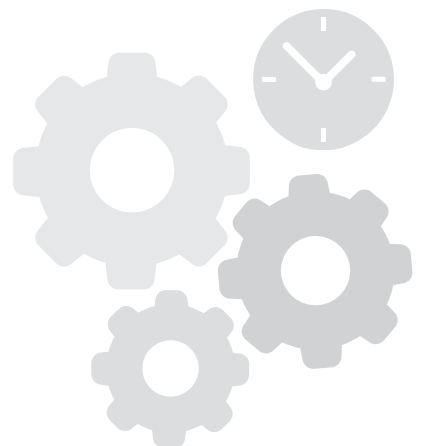
ENTRE TODOS

 30 MIN

Actividad 6 Acuerdos

ENTRE TODOS

 60 MIN



Enseñanza de la producción escrita de textos



Orientaciones para el coordinador

A continuación se presenta el material destinado a los participantes de la jornada. En recuadros como este, encontrarán comentarios, orientaciones y lineamientos con la intención de que puedan anticipar preguntas o dudas para la preparación del encuentro, así como acompañar y guiar el desarrollo del trabajo.

Como consideraciones generales para todas las jornadas, se aconseja que los grupos de trabajo cuenten con algún dispositivo portátil en el que puedan registrar acuerdos, consultar algunos sitios sugeridos, etc. También es recomendable que el espacio donde se desarrolle la jornada disponga de un cañón para proyectar notas y cuadros de síntesis de los acuerdos alcanzados. Estos dispositivos tecnológicos no son imprescindibles, pero si la escuela cuenta con ellos resulta útil emplearlos porque agilizan la tarea y modelizan usos posibles en las aulas.

Presentación

Al ingresar al Nivel Primario, los chicos y las chicas poseen distinto grado de conocimiento respecto de la escritura. No obstante, en todos los casos y contextos, es necesario que la escuela -principal agente alfabetizador- ofrezca muchas y diversas oportunidades para que todos se impliquen en situaciones en las que se usa la escritura para distintos propósitos, conversen sobre lo que se realiza al leer y al escribir (imaginar, darse planes, consultar, etc.), accedan a la lectura de textos literarios de calidad, conozcan el sistema de escritura, comprendan el principio alfabético, aprendan a trazar las letras, etc.

Más allá del primer ciclo, asegurada la apropiación del sistema de escritura y ya iniciada la formación de los niños como productores de textos, la enseñanza de la escritura sigue ocupando un lugar importante en las aulas de primaria.

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, por ejemplo, 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. (Gaspar y González, 2007, p. 22)

Esta jornada se propone abrir un espacio de reflexión centrado en la enseñanza de la escritura de textos. Para esto, se abordarán conceptualizaciones provenientes de distintos campos de estudio (fundamentalmente de la psicología cognitiva y la didáctica), se analizarán propuestas de escritura y se avanzará en el establecimiento de acuerdos institucionales para diseñar situaciones didácticas de producción escrita.

Se espera que, como producto de la reflexión compartida, los docentes logren los siguientes objetivos:

- ▶ ampliar las propias concepciones sobre la producción escrita de textos como práctica social y como proceso cognitivo;
- ▶ reflexionar sobre la enseñanza de la producción escrita en la escuela primaria;
- ▶ analizar críticamente consignas y propuestas de escritura;
- ▶ llegar a acuerdos para el diseño e implementación de propuestas de escritura.

Contenidos y capacidades

Contenidos

- ▶ La escritura como proceso: planificación, redacción, revisión.
- ▶ La enseñanza de la producción escrita de textos.

Capacidades

▶ Cognitivas

- ◆ Comprensión y pensamiento crítico.

▶ Intrapersonales

- ◆ Aprender a aprender.

▶ Interpersonales

- ◆ Trabajo con otros y comunicación.



Propuesta de trabajo



Actividad 1 Taller de escritura

Para comenzar la reflexión sobre la escritura y su enseñanza, les proponemos resolver en pequeños grupos la siguiente consigna:

Durante el veraneo, Olivia Patefuá conoció a un muchacho y empezó a salir con él. Era un muchacho realmente interesante: alto, buen mozo, deportista, con buen humor y amable con todos. Trabajaba en una empresa constructora, además de estudiar. Le gustaba la música y era buen bailarín, un infatigable lector y amante de la naturaleza. Muy versado en lenguas extranjeras, hablaba y escribía a la perfección en inglés, rumano y sánscrito. Había recorrido buena parte del mundo cuando trabajaba como técnico de vuelo en aviones de transporte de pan fresco congelado y contaba interesantísimas historias de sus aventuras junto a las crocantes flautas y las tiernas milonguitas.

En resumen, el muchacho era una maravilla, y Olivia estaba encantada con él. Pero la señora Asunta Patefuá, su madre, no veía con buenos ojos esa relación y decidió escribir al señor Verlano Patefuá, su esposo y padre de Olivia, que se encontraba aún en la ciudad por razones de trabajo.

Aunque bastante mala, la señora Asunta de Patefuá era honesta y no quería mentir sobre el novio de su hija; por lo tanto escribió una carta donde lo que para Olivia eran virtudes, para ella fueran defectos y problemas (por ejemplo: como es alto, no la va a ver y se la va a llevar por delante).

Escribir la carta de la señora Asunta a su esposo Verlano.

(Alvarado y Bombini, 1993)





Orientaciones para el coordinador

En esta actividad se plantea la escritura de una producción grupal a partir de una consigna que puede resultar convocante y divertida para resolver con colegas. Es importante que el coordinador regule con claridad el tiempo y aliente a los grupos a comprometerse genuinamente con la tarea. Es necesario haber atravesado la experiencia para la resolución de las posteriores actividades, que suponen hacer conscientes los procesos y desafíos transitados al escribir el texto.



Actividad 2 Reflexión sobre la escritura como proceso

1. Los invitamos a leer las producciones en voz alta y luego comentar entre todos:
 - a. ¿Qué similitudes encuentran entre los diferentes textos? ¿Por qué tendrán esas similitudes?
 - b. ¿Qué tipos de conocimientos pusieron en juego para resolver la consigna?
2. Una vez comentadas las recurrencias en las producciones, les proponemos compartir sus reflexiones sobre el proceso llevado a cabo:
 - a. ¿Comenzaron a escribir inmediatamente? ¿Qué hicieron antes de escribir?
 - b. ¿Quién tomó la lapicera? ¿Cómo lo decidieron?
 - c. ¿Cómo avanzaron en la redacción? ¿Cuál fue la dinámica del grupo?
 - d. ¿Pueden identificar momentos de planificación y de revisión durante el proceso? ¿Cuándo ocurrieron? ¿Qué revisaron?
 - e. ¿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?
 - f. ¿Están conformes con el producto obtenido?



Orientaciones para el coordinador

En esta actividad, luego de compartir las producciones, se propone reflexionar de manera colectiva sobre el proceso llevado a cabo en la actividad 1. Es muy probable que algunas preguntas se respondan de formas diferentes (por ejemplo, la referida a “quién tomó la lapicera”), en tanto que otras necesariamente se responderán de formas similares: se conversó algo (de forma más breve o más extensa) antes de escribir, se releyó en algún momento durante la redacción y/o al finalizar la primera versión, se realizó alguna modificación durante la redacción, etc. Se alienta al coordinador a aceptar todas las respuestas (y no juzgarlas según un “deber ser”).





Actividad 3

Profundización de la reflexión

Los invitamos a compartir entre todos la lectura del siguiente fragmento, reflexionar a partir de él y ponerlo 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 solo 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, 2000, pp. 28-31)



Orientaciones para el coordinador

En esta actividad se presenta un material referido a los procesos implícitos en la producción de textos, en el que, además, se describen algunas de las estrategias de los escritores “maduros”. El fragmento puede ser leído en voz alta a través de una situación de lectura dialógica, donde el grupo puede detener la lectura con comentarios y reflexiones, tanto en relación con la experiencia transitada como con sus propias observaciones respecto de los procesos de escritura de los chicos.



Actividad 4 Análisis de consignas de escritura

Les proponemos que, en pequeños grupos, lean y contrasten las siguientes consignas, en las que subyacen distintas concepciones sobre la escritura.

Para orientar el análisis se puede comenzar por los siguientes ejes:

- ▶ Se trata de una actividad suelta/se explicita en la consigna que la actividad de escritura re-toma un trabajo previo/la consigna no lo explicita pero se puede suponer el trabajo previo.
- ▶ Su resolución exige una producción extensa/breve.
- ▶ Se pone en juego la idea de que escribir es un proceso/un acto mecánico.





Consigna 1. 5° grado

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. 4° grado

Para volverse chino

Chong-Li nunca había salido de China. Y siempre había comido con palitos. Hasta que la familia Mustaqi lo invitó a pasar unas vacaciones en su casa. Allí conoció el tenedor. Y el pequeño Crapul, el hijo menor de los Mustaqi, 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 es muy ordenado— respondió las siguientes preguntas:
 - a. ¿Para qué sirve un tenedor?
 - b. ¿Qué lo diferencia de la cuchara y el cuchillo?
 - c. ¿En cuántas partes se puede dividir un tenedor?
 - d. ¿Cuáles son?
 - e. ¿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 y Bombini, 1993, p. 10)



Consigna 3. 6° grado

1. Leer de manera completa el texto que comienza “La luna es el satélite...”
2. Leer cada párrafo y anotar en el margen el tema que trata.
3. Contar con palabras propias lo que expresa el texto leído.



Consigna 4. 2° grado

Tomando en cuenta todo lo observado durante la visita y las explicaciones del guía, vamos a elaborar en grupos de cuatro un folleto para explicarle el circuito productivo del tomate a alguien que no lo conoce.

Debajo de cada una de las imágenes, escribir la información que corresponda.

Consigna 5. 3er grado

Escribir en cursiva la fábula “El zorro y el cuervo” (página 27 del libro).

Actividad 5

Reflexión sobre la enseñanza de la producción escrita

Les proponemos leer el siguiente fragmento para ponerlo en relación con las consignas analizadas en la actividad anterior (debajo del texto figuran algunas preguntas orientadoras):

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, 2002, p. 68)

- ▶ ¿Cuál/es de las consignas analizadas brinda/n más apoyo para que los estudiantes representen la tarea o problema retórico?
- ▶ ¿En qué medida cada una de las consignas colabora con la planificación del texto?
- ▶ ¿Cuál les parece que puede ser el mayor desafío/dificultad para resolver cada consigna (el tema, la clase de texto, el vocabulario, el registro, la organización del texto, la construcción de las oraciones, la puntuación, la ortografía, etc.)? ¿Cómo podría colaborar el docente (antes de /durante la tarea) para ese desafío en particular?
- ▶ ¿En qué materiales/recursos puede pensarse para el trabajo con estudiantes con discapacidad? ¿Variará de acuerdo al tipo de discapacidad? ¿De qué manera? ¿Podrían estas estrategias/formatos de presentación ser valiosas para el resto de los estudiantes sin discapacidad? ¿Por qué?



Orientaciones para el coordinador

A partir de estas actividades, se espera reflexionar sobre las concepciones vinculadas con la escritura que están detrás de cualquier consigna.

En la **actividad 4** se propone analizar un conjunto de consignas y en la **actividad 5** se presenta un fragmento para profundizar en dicho análisis.

A continuación, se presentan algunas claves que pueden ser útiles para el análisis en ambas actividades.

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 señala el género en que debe enmarcarse (un cuento de terror) y orienta mínimamente sobre qué tema escribir, a partir de la elección de uno entre tres títulos.

La **Consigna 2** se plantea 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.

La **Consigna 3** incluye tres pasos: la lectura completa del texto, la identificación del tema de cada párrafo y la reformulación del contenido. Su resolución requiere (no enseña a, ni colabora con) la comprensión del texto. No se especifica el propósito ni el destinatario del texto a producir.

La **Consigna 4** permite inferir que previamente los estudiantes participaron de una visita guiada. La indicación de que el lector del texto no conoce el proceso de elaboración del tomate orienta la escritura: no se debe dar información por presupuesta. La consigna colabora bastante con la planificación del texto: el contenido está resuelto a partir de lo que vieron y se les explicó en la visita y las imágenes, además, brindan un apoyo. El formato y el propósito de lo que hay que escribir también está claro (textos breves que funcionen como epígrafes de las imágenes y que expliquen los pasos del proceso).



La **Consigna 5** es una actividad suelta. No se apunta a la producción de un texto, sino a la copia, sin plantear un sentido para la tarea. La escritura, en este caso, aparece como un acto mecánico.

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 consigna 4, es esperable que el foco esté puesto en que la información sea correcta y clara, que las oraciones para cada imagen estén bien estructuradas y que se logre el propósito de explicar el circuito productivo del tomate para un lector que lo desconoce.

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. Por ejemplo, si se indica escribir un texto descriptivo -como en la **Consigna 2**-, la consigna será más orientadora en el caso de que especifique qué aspectos incluir y cómo organizar la información, de manera accesible para los estudiantes con discapacidad y con dificultades en el aprendizaje (DEA), incorporando diferentes herramientas y recursos, respetando las formas y formatos comunicacionales que requieren los estudiantes para que las propuestas sean accesibles. Tal como se plantea en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: “La comunicación incluye los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso”, entre otros aspectos a tener en cuenta.

También será interesante reparar en que, incluso cuando lo que se escribe sea breve -como los epígrafes para las imágenes en la **Consigna 4** o la respuesta a una pregunta de un cuestionario-, es importante que el docente apoye todo el proceso de generar ideas, organizarlas, redactar y revisar el texto, considerando los requerimientos del problema retórico (para quién se escribe, con qué propósito, en qué formato) y apuntando a la producción de textos completos, bien organizados y correctos desde el punto de vista de la normativa -teniendo en cuenta, por supuesto, lo esperable según el grado en el que esté trabajando-.

En cuanto a las intervenciones para colaborar con los alumnos en las distintas instancias del proceso de escritura, algunos ejemplos posibles:

- planificación: conversar antes de escribir, proveer apoyos para la planificación (imágenes, tablas, esquemas, entre otros), elaborar un plan en forma colectiva;
- redacción: fundamentalmente, estar disponible mientras los alumnos redactan el texto, acercarse para atender a las dudas de distinto tipo que se presentan en este momento (vocabulario, formas de expresar una idea, ortografía, registro, etcétera);
- revisión: mientras avanzan en la producción del texto, acercarse y pedir que le lean lo que escriben para señalar algún problema o para hacer aportes, hacer indicaciones para todo el grupo si se detecta un problema común; una vez que está terminada una versión completa del texto, ayudar a los alumnos a detectar problemas en sus textos, brindar alternativas para solucionarlos.





Actividad 6 Acuerdos

A partir de los análisis y las lecturas previas, les proponemos acordar un punteo de entre tres y seis ideas fuerza en relación con la escritura y su enseñanza, que pueda funcionar como un marco para enseñar a escribir textos en la escuela.

Por ejemplo:

Escribir textos:

- ▶ requiere tomar en cuenta el destinatario, el propósito y el formato;
- ▶

Una buena propuesta de enseñanza de la producción escrita de textos debe incluir/contemplar:

- ▶ una consigna de escritura que oriente a los chicos en la producción de sus textos especificando, entre otros aspectos, el tema, el género discursivo, el destinatario, el propósito;
- ▶

Les proponemos leer el siguiente fragmento para ponerlo en relación con las consignas analizadas en la actividad anterior (debajo del texto figuran algunas preguntas orientadoras):

A modo de cierre

A lo largo de esta jornada, a partir de la propia experimentación y de la lectura de fragmentos teóricos, se ha puesto en evidencia que la producción de un texto escrito implica la puesta en juego de conocimientos de distinto tipo para resolver qué decir y cómo hacerlo, de modo de poder lograr el propósito comunicativo deseado.

En este sentido, se puede afirmar:

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 y Feldman, 2013, p. 134)





Orientaciones para el coordinador

Como síntesis de esta primera parte, se espera concluir, por ejemplo:

Escribir textos:

- ▶ requiere tomar en cuenta el destinatario, el propósito y el formato;
- ▶ es un proceso que incluye la planificación (generar ideas y ordenarlas), la redacción (poner las ideas en palabras) y la revisión (releer lo escrito y hacer correcciones);
- ▶ demanda poner en juego conocimientos de distinto tipo (sobre el tema, sobre la lengua, sobre los textos, etcétera).

Una buena propuesta de producción escrita de textos deberá incluir/contemplar:

- ▶ una consigna de escritura que oriente a los chicos en la producción de sus textos especificando, entre otros aspectos, el tema, el género discursivo, el destinatario, el propósito;
- ▶ intervenciones del docente para colaborar de manera adecuada en las distintas instancias del proceso de escritura, es decir, enseñar a planificar, redactar y revisar;
- ▶ diferentes modos de presentación de la consigna, incluyendo diversidad de materiales y recursos para que los estudiantes con discapacidad o DEA puedan comprender y realizar la propuesta.

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. (2000). Aprender escribiendo. *El monitor de la educación*, Año 1, N°1.
- ▶ Alvarado, M. y Bombini, G. (1993) *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. Buenos Aires: El Hacedor.
- ▶ 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.
- ▶ Gaspar, M. P. y González, S. (coords.) (2007). *NAP. Cuadernos para el aula. Lengua 4, 5, 6*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Formación Docente Situada

Coordinadora General
María Rocío Guimerans

Equipo de trabajo
Valeria Sagarzazu
Miriam López

Colaboración: Coordinación de Educación Inclusiva

Lengua

María del Pilar Gaspar (**coordinadora**)

Cecilia Magadán (**autora**)

Mara Bannon

Fernanda Cano

Matías Jelicié

Noelia Lynch

Violeta Mazer

Cecilia Serpa

Laiza Otañi

Equipo de producción gráfico/editorial de la DNPS

Coordinación general gráfico/editorial
Edición

Laura Gonzalez

Diseño colección

Nicolás Del Colle

Diagramación y armado

Natalia Suárez Fontana

y Nicolás Del Colle

Producción general

Verónica Gonzalez

Corrección de estilos (INFD)

Iván Gordin

Documento generado por medios digitales, en formato PDF, para ser utilizado electrónicamente.