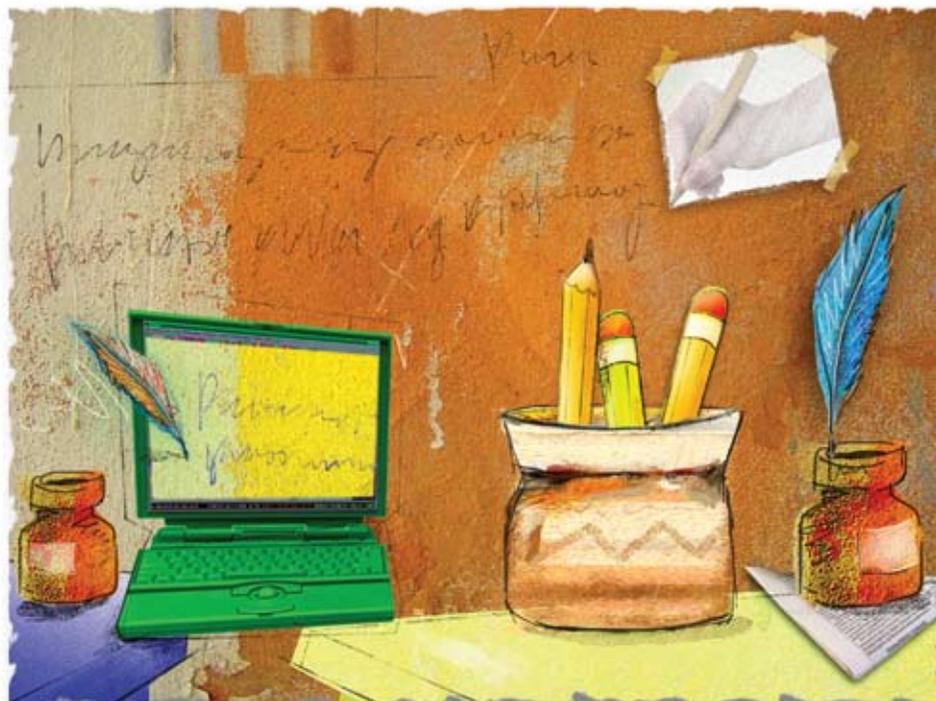


Lenguaje y escritura desde la escuela

Fernanda Cano

Ana María Finocchio



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.10



IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

Lenguaje y escritura desde la escuela

Fernanda Cano

Ana María Finocchio



Serie: Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación No.10



IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

410

CAN

Lenguaje y escritura desde la escuela

Fernanda Cano

Ana María Finocchio

Caracas: IESALC UNESCO, 2006.

21,5 X 19 cm.

Comunicación y escritura, procesos de escritura, escritura y educación

“La escritura se ha transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura en un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de ella, y no al revés”.

Emilia Ferreiro

Las autoras:

Fernanda Cano: Licenciada en Letras egresada de la Universidad de Buenos Aires. Docente de la cátedra “Taller de Expresión I” de la Facultad de Cs. Sociales, Universidad de Buenos Aires. Profesora del “Diploma Superior en Lectura, escritura y educación”, de modalidad virtual, de FLACSO-Argentina. Trabaja en la evaluación de proyectos de capacitación y materiales didácticos para el Gobierno de la Ciudad de Bs. As. y para el Ministerio de Educación de Argentina. Actualmente, coordina el proyecto “Placer de leer”, en la Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios. Ha publicado “Configuraciones. Un estudio de las figuras retóricas”, y materiales en distintos soportes destinados a diversos niveles educativos. Entre sus publicaciones literarias figuran “Beowulf”, “El error” y “La partida definitiva”.

Ana María Finocchio: Profesora en Letras egresada de la Universidad de Buenos Aires. Profesora del “Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación”, de modalidad virtual, de FLACSO-Argentina. Coordinadora del proyecto de capacitación docente en Virasoro, provincia de Corrientes, Argentina: “¿Cómo formar una comunidad de lectores y escritores?”, convocado por la Fundación Victoria Jean Navajas y FLACSO- Argentina. Actualmente, coordina un curso de capacitación docente referido a “La enseñanza de la escritura en la escuela”, convocado por la Universidad Nacional del Comahue. Ha trabajado como docente en instituciones de nivel medio y superior, como coordinadora de talleres de escritura y como editora de libros escolares. Es autora de libros de lengua y literatura, de textos para el aprendizaje de la ortografía y de materiales destinados a la capacitación docente. Coautora de “Enseñar Lengua y Literatura: Actividades que favorecen el aprendizaje” y autora del libro de poemas “El privilegio de los aros”.

Esta serie constituye una iniciativa del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC UNESCO) y de la Corporación Andina de Fomento (CAF), desarrollada con el propósito de apoyar los conocimientos docentes sobre aspectos fundamentales del lenguaje y la comunicación.

Los autores son responsables de la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ellas, las que no son, necesariamente, las del IESALC UNESCO ni las de la CAF, no comprometiéndolo a estas organizaciones.

Equipo de coordinación editorial

María Bethencourt
Emanuele Amodio

Serie: Desarrollo del lenguaje y la comunicación

Título: Lenguaje y escritura desde la escuela

Autoras: Fernanda Cano y Ana María Finocchio

Diseño, diagramación e ilustraciones: Lucía Borjas y William Estany

Ilustración de portada: William Estany

Corrección de textos: María Bethencourt y Emanuele Amodio

IESALC UNESCO

Edificio Asovincar, Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebuacán.

Apartado Postal 68.394. Caracas 1062-A, Venezuela.

Teléfonos / Phones: (58) 212-286.05.55 - (58) 212-286.10.20

Fax Administración / Administration Fax: (58) 212-286.05.27

Fax Dirección / Director's Office Fax: (58) 212-286.03.26 (58).212-286.20.39

E-mail: iesalc@unesco.org.ve

Deposito Legal:

lf: 645 2006 370 4413

Caracas, Octubre, 2006

Índice

Presentación	9
Introducción	13
1. La comunicación escrita y el proceso de escritura	15
2. La problemática de la enseñanza de la escritura	29
3. La promoción de la cultura escrita en la escuela	41
4. La pedagogía del taller de escritura	53
Conclusiones	65
Glosario	67
Bibliografía comentada	69
Bibliografía	71

Presentación

La construcción de la identidad y de la personalidad de los individuos está fundamentada en procesos comunicacionales de orden social y cultural, siendo el desarrollo del lenguaje la condición para que estos procesos puedan realizarse. Asimismo, la formación del pensamiento, que del lenguaje depende, capacita a las personas para percibir su entorno, relacionarse con los demás integrantes del grupo, adquirir saberes tradicionales y producir otros propios, en el contexto de su horizonte cultural. En este sentido, podemos entender el lenguaje como una herramienta, como una bisagra necesaria para conectarnos con el mundo externo y con nuestro mundo interior. Tanto la realidad subjetiva como la que está por fuera de los individuos, solo tiene un significado concreto y real cuando es abstraída y atraída por el lenguaje.

A lo largo de los primeros años del niño y de la niña, la familia y su grupo social más próximo son los responsables de transmitir los elementos básicos del lenguaje, mediante los cuales los niños pueden desarrollar

instrumentos comunicativos para integrarse a su sociedad. Este proceso de formación es complementado, en el caso de las sociedades occidentales o de las directamente influenciadas por ellas, por la institución escolar, la que está llamada a enriquecer el lenguaje en sus distintas manifestaciones, haciendo consciente a los estudiantes de sus formas, funcionamiento e importancia.

En contextos de pobreza, como los que son vividos por gran parte de la población de América Latina y el Caribe, el aprendizaje del lenguaje dentro de la familia y en la escuela no se realiza cabalmente, debido a las condiciones de precariedad económica, social y cultural que prevalecen en la vida de estas poblaciones. Por esto, el dominio pleno del lenguaje supone también una forma de emancipación; no solo porque las personas con un adecuado dominio de su lenguaje y cultura poseen mayores oportunidades de encontrar un trabajo digno, sino también porque a través del desarrollo de su capacidad comunicativa, tanto oral como escrita, junto al desarrollo de su pensamiento creativo, pueden llegar a realizarse como sujetos autónomos y críticos. Por algo Paulo Freire insistía, desde los años 60, en la importancia de enseñar a decir las palabras propias.

Por lo general, la cultura escolar ha reducido la enseñanza del lenguaje a los aspectos formales de una lengua, desdibujando sus sentidos y potencialidades, y restringiendo las capacidades de expresión, de pensamiento, de conocimiento y de creatividad en alumnos y alumnas. Esta situación puede ser revertida definitivamente por los educadores, en la medida en que puedan ellos también tener acceso a distintas perspectivas de asumir el lenguaje y al cómo tales perspectivas pueden llegar a socializarse dentro del aula, nutriendo así su práctica educativa en esta área.

Pensando en ello, el IESALC-UNESCO, con apoyo de la Corporación Andina de Fomento (CAF), ofrece a los docentes una serie de doce libros

destinados al estudio del lenguaje (y de los lenguajes) asumido desde sus sentidos culturales, políticos, lingüísticos y sociales. Se trata de una serie estructurada con la finalidad de brindar a los educadores de educación básica y media diversificada, herramientas conceptuales y prácticas capaces de ampliar sus propios horizontes de pensamiento y acción sobre los fenómenos del lenguaje, al mismo tiempo que sugiere algunas alternativas pedagógicas para su puesta en práctica dentro de las aulas.

El recorrido de la serie comienza con cuatro libros destinados al análisis del lenguaje visto desde sus finalidades comunicativas, culturales y sociales (Cultura y lenguajes; lenguajes, ideología y poder; lenguajes y transmisión del saber; y lenguajes y medios de comunicación) seguidos de cuatro textos donde abordamos su análisis desde una perspectiva psicolingüística y expresiva (Pensamiento y lenguaje; la lengua; literatura y lenguaje; y tipos de textos) para culminar con cuatro libros dedicados a los componentes pedagógicos del lenguaje (Enseñanza y aprendizaje de la escritura y la lectura; la enseñanza y aprendizaje inicial del lenguaje; y la promoción general del lenguaje en la escuela).

Esperamos que esta serie contribuya a fortalecer nuestros conceptos y vivencias a la hora de comprender lo humano y sus sociedades, las formas de significar la realidad, de hacerla “conocible” mediante palabras y de transformarla también con ellas desde el lugar que cada uno de nosotros ocupamos como educadores.

María Bethencourt y Emanuele Amodio
Editores
Caracas, 2006

Introducción

Es posible pensar la práctica de la escritura desde múltiples perspectivas. La que nos convoca en estas páginas es la relativa a la transmisión escolar y al lugar específico de la intervención docente.

Desde esta perspectiva revisamos la enseñanza de la escritura en diálogo con el contexto histórico, en tanto favorece la comprensión de su conformación como un saber escolar que cuenta ya con una tradición y se ha desarrollado a lo largo del tiempo, así como también de los diversos enfoques teóricos que dan marco a las propuestas de enseñanza de los educadores. En ese sentido, el análisis de las representaciones que subyacen en las prácticas de la escritura nos convoca a poner en cuestión los supuestos y los principios teóricos que orientan implícitamente la tarea docente.

Por otra parte, el recorrido por los aportes de las investigaciones desarrolladas en el campo de la didáctica de la escritura referidas a las características de la comunicación escrita, los procesos de composición,

la modalidad pedagógica del taller de escritura, la responsabilidad de todos los docentes en su transmisión y la articulación de esta práctica con la enseñanza del código de la lengua nos permite repensar, desde una mirada renovada, las prácticas de la escritura y su enseñanza.



1. La comunicación escrita y el proceso de escritura

1.1. La escritura como herramienta cultural y cognitiva

En sus orígenes, la escritura se limitaba a funciones administrativas y contables. Según el historiador Gelb, fueron los sumerios quienes, en el 3500 a.C., inventaron un sistema que permitía registrar los excedentes de las cosechas.¹ Siglos de historia evidencian la variedad de usos y funciones para los que se destinó la escritura desde aquellas tablillas de arcilla hasta el papel. Pero así como los usos se fueron extendiendo y modificando, el valor que se le asignó en cada época también fue objeto de revi-

siones: la escritura pasó de ser rechazada y desestimada a ser sobrevaluada, al punto de considerar que las culturas que carecían de ella, las culturas orales, eran inferiores a las comunidades que sí la manejaban.

A continuación, revisaremos algunas de las concepciones sobre la escritura que nos servirán de marco para los modelos que explican cómo funciona el proceso de composición de los textos: la escritura como una tecnología, como instrumento de comunicación, como una herramienta cognitiva que posibilita la reflexión sobre el mundo y el lenguaje.

1. Gelb, I. (1987): *Historia de la escritura*. España, Madrid, Alianza.

La escritura como tecnología

La escritura es una tecnología que requiere de un entrenamiento especializado. Estamos tan habituados a ella que nos resulta difícil pensarla como una tecnología y tendemos a verla como algo natural. Sin embargo, en la medida en que para escribir se necesitan materiales y herramientas externas al cuerpo humano, así como de un largo aprendizaje se la considera una tecnología.

Las críticas que Platón expone en el *Fedro* (siglo V A.C.) prueban que no siempre fue vista de manera natural. Según Platón, “la escritura es inhumana al pretender establecer fuera del pensamiento lo que en realidad sólo puede existir dentro de él. Es un objeto, un producto manufacturado (...) destruye la memoria”.² Para comprender estas críticas, debemos atender al hecho de que, si bien en la cultura griega ya se conocía la escritura, su manejo era limitado. La función que cumplía la memoria era trascendental para la conservación y transmisión de conocimientos, y si la escritura parecía atentar contra ella, debía ser rechazada.

Muchos de los argumentos que Platón usa en contra de la escritura, observa el investi-

gador inglés Walter Ong, son similares a los que hoy se dirigen contra las computadoras. Sin duda, es temprano aún para medir los alcances en el uso de los procesadores de textos de las computadoras; sin embargo, algunos reparos comienzan a manifestarse. Sobre todo, cuando se las critica por el uso de programas que incluyen correctores de textos, argumentando que los usuarios nunca aprenderán el manejo de la normativa ortográfica. La escritura, como sucede con la adaptación a las nuevas tecnologías, tuvo que sortear cuestionamientos antes de ser valorada como una herramienta intelectual.

Ong compara la escritura con la imprenta y la computadora y define a las tres como “formas de tecnologizar la palabra”. La escritura, sostiene, es la más radical de las tres, puesto que inició lo que la imprenta y las computadoras continuaron: fijar sobre una superficie las palabras habladas y separarlas del contexto de comunicación oral para establecer una comunicación diferida y a distancia. El valor de la escritura se relaciona con el carácter radical del invento mismo, con las posibilidades que abre a partir de la conservación de las ideas y los conocimientos sobre una superficie fija. Los textos pueden ser leídos, revisados, critica-

2. Ong, W. (1993): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica, p. 82.

dos y modificados; pueden escribirse nuevos textos que cuestionen los anteriores y así, continuar con una cadena de saberes que irán construyendo una historia cultural y científica.

La escritura y el habla

A comienzos del siglo XX, cuando la lingüística se constituye como ciencia del lenguaje, vuelven a considerarse las relaciones entre la escritura y el habla. Los primeros lingüistas sostenían que la escritura es un dispositivo gráfico, esto es, un sistema de signos que permite la transcripción del lenguaje oral. Para F. de Saussure, considerado el fundador de la lingüística, la función de la escritura se limitaba a representar de manera visible el habla que, por sí sola, se constituía como objeto de estudio.³ A partir de la observación de que casi todo lo que ‘se dice’ puede ‘ser escrito’, se instala la concepción de que la escritura es transcripción del habla, un sistema que permite anotar las palabras habladas en un papel.

Esta concepción subyace en las teorías que relatan la historia de la escritura desde una perspectiva evolucionista. Según estas teorías, el camino que va desde las pri-

meras inscripciones en tablillas de arcilla, los ancestrales sistemas pictóricos, pasando por los sistemas fonológicos hasta llegar al sistema alfabético es una historia progresiva para lograr representar el habla.

Sin duda, la escritura es un instrumento de comunicación, un modo de transmisión de un mensaje distinto a la oralidad. Pero la escritura, además, nos permite reflexionar sobre el lenguaje mismo en la medida en que, al fijarlo sobre una superficie, lo convierte en objeto.

La escritura como herramienta cognitiva

La distancia que posibilita la fijación de los textos por escrito permite que los escritos puedan ser revisados y examinados, los abre a la reflexión crítica. El investigador americano David Olson sostiene que, al fijar la palabra, la escritura permite distinguir entre algo que se presenta de manera autónoma, el texto, y algo que puede considerarse subjetivo, la interpretación del texto.⁴

La escritura, entonces, en tanto convierte al lenguaje en objeto, permite la reflexión tanto sobre el mundo como sobre el lenguaje mismo. E incluso, nos permite

3. De Saussure, F. (1994): *Curso de Lingüística general*. España, Madrid, Alianza.

4. Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel*. España, Barcelona, Gedisa.

reflexionar sobre el mundo a través del lenguaje. Muchas veces, mientras escribimos y dudamos entre diferentes opciones para designar un objeto o una persona, consideramos los diferentes usos de los términos, evaluamos su aplicación en función del objeto o la persona que queremos nombrar y reflexionamos sobre la existencia misma de esos objetos o personas. Por ejemplo, si estamos escribiendo un texto en el que debemos nombrar a un ladrón, consideramos si conviene denominarlo “delincuente” o “cleptómano”. Conocemos los alcances de una y otra palabra, reconocemos su diferencia y la evaluamos en relación con el texto que estamos produciendo y la persona que queremos designar. Al hacerlo, reflexionamos también sobre el mundo de los ladrones, sobre la diferencia entre una manía o una compulsión que una persona no puede evitar o las condiciones que llevan a un sujeto a ser delincuente.

La escritura, entonces, nos permite este tipo de reflexiones. Desde este punto de vista, su enseñanza cobra así una importancia fundamental, no sólo en lo que hace a la adquisición de conocimientos sino también por la reflexión sobre el lenguaje que la misma permite en el marco de una práctica que debe ser sostenida.

1.2. Características de la comunicación escrita

La escritura establece una comunicación diferida y a distancia. Esto supone que el escritor debe poder representarse al destinatario de su texto y adecuar el registro a utilizar, las palabras a seleccionar en función de un lector que no está presente en el momento de la escritura.

A diferencia de la comunicación escrita, la comunicación oral es inmediata: se produce en una situación en la que el hablante y el receptor comparten el mismo contexto. Esto posibilita que los interlocutores puedan dar por supuesto ese contexto, que utilicen gestos u otros elementos para su expresión cuando surge un malentendido que es necesario aclarar. En la comunicación escrita, las palabras, separadas de su contexto, se encuentran “solas”, y esto obliga al escritor a un esfuerzo adicional, pues el texto debe crear su propio contexto. Es esta una dificultad de la escritura que, por sí sola, debe hacerse cargo de la eficacia comunicativa del mensaje, debe prever un lector que pueda comprender el texto, debe reponer los elementos necesarios para asegurarse esa comprensión.

Pero la comunicación escrita también ofrece ventajas. El hecho de que las palabras se fijen en una superficie permite que puedan ser revisadas, modificadas e, incluso, eliminadas. Si un texto resulta confuso en una primera lectura, puede ser modificado; si el lector o la situación propuesta no fueron evaluados adecuadamente, el texto puede ser reescrito. Ahora bien, el hecho de que las palabras escri-

tas se encuentren aisladas del contexto no significa que los textos, una vez producidos, se conciban separados de una situación comunicativa concreta. Por el contrario, cada texto escrito se inserta en una situación real de lectura. En este sentido, un escritor debe no sólo representarse mentalmente al lector como destinatario del texto, sino también evaluar la situación comunicativa en la que el texto se inserta.

Guía de investigación

Educadores

Las siguientes propuestas de escritura fueron publicadas en distintos manuales y libros de texto escolares. A partir de ellas, le proponemos reflexionar sobre la situación de comunicación concreta de cada uno de los textos cuya escritura se propone a los estudiantes.

Lean las propuestas de escritura atendiendo a:

- La situación concreta de comunicación que cada una plantea.
 - El lector al que estaría dirigido el texto que se proponen escribir.
 - Teniendo en cuenta a sus alumnos, qué características de esas situaciones consideran que sería necesario trabajar previamente.
- a. En una hoja, cada participante escribe a una supuesta consultora sentimental de una revista su problema personal (puede ser real o imaginario) requiriendo su consejo.⁵
- Se mezclan las hojas y se reparten entre los alumnos.
 - Cada alumno contestará según su criterio y agudeza a la consultora que le haya tocado.
 - Se leerán las consultas con sus respectivas respuestas para toda la clase.

5. Lescano, M. y Lombardo, S. (1993). *Lengua y Literatura III*. Argentina, Buenos Aires, Ediciones del Eclipse.

b. Escribir una entrada enciclopédica para la palabra “hacker”:⁶

- que explique el origen de la palabra,
- que la defina,
- que explique qué cosas son capaces de hacer los hackers, los objetivos que se proponen, sus características psicológicas, promedio de edad, etc.
- que clasifique los tipos de hackers y enumere las características de cada tipo.

c. Tres actores mimos, dos hombres y una mujer, se encuentran en un espacio vacío en el que sólo hay una galera, un bastón y un ramo de flores. Imaginen cómo están vestidos los personajes, quiénes son, cómo serán utilizados los objetos, qué conflicto van a dramatizar.

A partir de esos elementos, escriban un texto dramático “mudo”, es decir, que sea una extensa acotación que indique lo que cada uno de los personajes hace en el escenario.⁷

6. Cortés, M. (2000): *Consignas de Escritura*. Taller de Expresión I, cátedra Alvarado, Facultad de Ciencias Sociales, Argentina, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

7. Lotito, L. y otros (2001): *Lengua 9*. Argentina, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

1.3. El proceso de producción del texto escrito

¿Qué actividades realiza un escritor desde el momento en que se enfrenta a una situación de escritura hasta que el texto está terminado? Los modelos que explican cómo funciona el proceso de escritura buscan dar respuesta a esa pregunta a partir de la observación y la investigación de las tareas que realizan los escritores expertos (aquellos que manejan un variado conjunto de estrategias) y los escritores no expertos o aprendices.

Una concepción que tuvo y tiene aún una larga incidencia en la práctica escolar es la que se conoce como *modelo de etapas*. Este modelo considera que escribir es una tarea que se resuelve en tres etapas bien diferenciadas: la pre-escritura, la escritura y la reescritura. Se trata de un modelo *lineal*, pues cada etapa está separada de las otras en el tiempo y, a su vez, se suceden hasta llegar a la elaboración final del texto. Esto supone que el escritor, una vez que piensa sobre qué va a escribir, redacta el texto; luego, lo revisa y lo corrige. Sin embargo, la práctica de la escritura no es una tarea tan

clara y sencilla. Muchas veces, mientras se escribe surgen ideas nuevas, en ocasiones, de tanto peso que obligan a modificar el plan original del texto; también, se acostumbra a revisar el texto a medida que se escribe, para modificar o reemplazar palabras, por ejemplo, para reescribir frases o reorganizar un párrafo.

Dentro del campo de las investigaciones cognitivas, los norteamericanos L. Flower y J. Hayes sostienen que el problema de ese tipo de modelos “es que dan cuenta del crecimiento del producto escrito, pero no del proceso interno de la persona que lo produce”.⁸ Dicho de otra manera, describen lo que se observa que hace un escritor desde afuera y la mirada se detiene en el texto. A partir de sus investigaciones, la atención deja de centrarse en las tareas observables desde afuera, para preguntarse por las operaciones mentales que el escritor realiza durante la escritura. Para eso, analizan los distintos borradores que un escritor produce y los protocolos de la escritura, esto es, textos que registran lo que el escritor *dice en voz alta* mientras escribe.

Los *modelos cognitivos* del proceso de escritura entienden que la escritura es una actividad compleja, que las tareas de planifica-

ción y de revisión no se suceden linealmente, sino en forma recursiva, pues irrumpen en diversos momentos, guiadas por diferentes objetivos que el escritor formula. No se trata de etapas, esto es, tareas que se cumplen y concluyen antes de iniciar otras, sino de operaciones mentales que se superponen, se interrumpen o se reiteran.

Descripción del modelo cognitivo

El modelo cognitivo más difundido, elaborado por J. Flower y L. Hayes consta de tres grandes unidades: la situación de comunicación, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.⁹

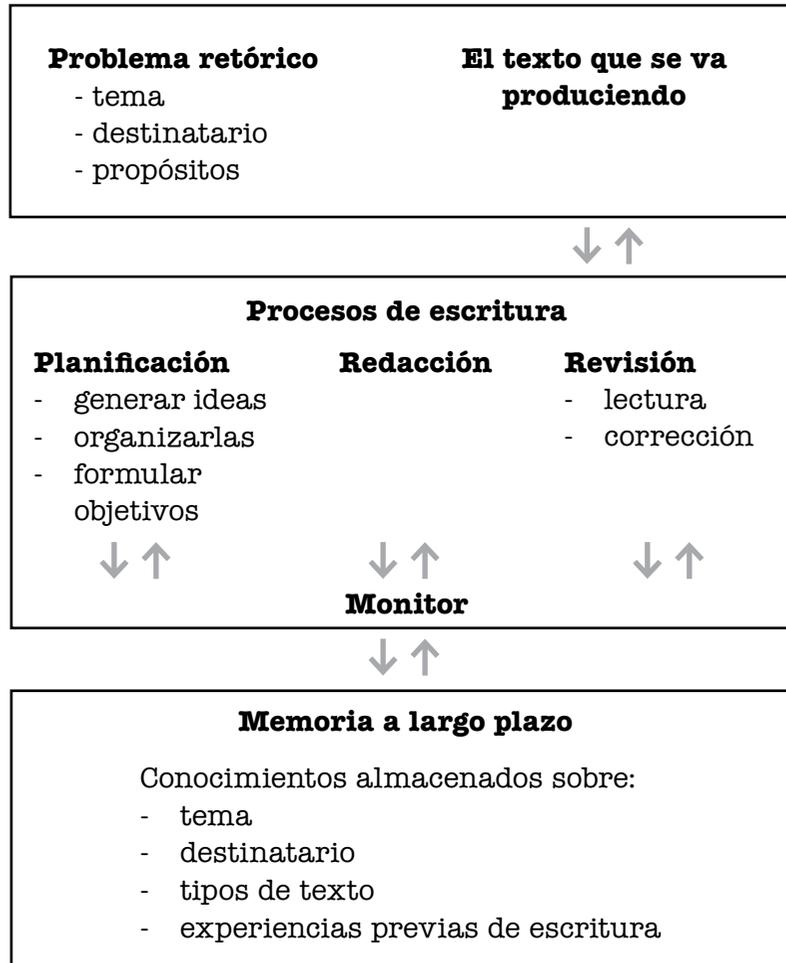
La *situación de comunicación* involucra las condiciones externas a la tarea del escritor e incluye todo aquello que está fuera del escritor: el *problema retórico* que se le plantea, esto es, considerar el lector al que se dirige, los objetivos, el tema y el texto mismo que se va produciendo, como una respuesta a ese problema. La *memoria a largo plazo* y los *procesos de escritura* son, en cambio, internos, esto es, procesos que tienen lugar en la mente del escritor. Por un lado, en la memoria, están almacenados los conocimientos que un escritor activa mientras escribe; por otro lado, el proceso de escritura se describe

8. Flower L. Y Hayes J. (1996): “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”. En *Textos en contexto 1*. Argentina, Buenos Aires, Lectura y Vida, pp. 75.

9. Flower L. Y Hayes J. (1996): op.cit.

a partir de los tres subprocesos: *planificar*, un *monitor*, que regula el funcionamiento de los demás procesos. *redactar* y *revisar*, controlados a su vez por

Situación de comunicación



Esquema del modelo cognitivo de escritura

Si bien la descripción del modelo así como la figura que la acompaña presentan los elementos en forma separada, esto no significa que ocurran efectivamente separados unos de otros. En este sentido, la figura debe leerse como un esquema que “congela” o “detiene”, con fines explicativos, una serie de procesos que funcionan de manera recursiva. Las flechas que aparecen en el esquema dan cuenta de esa recursividad.

El problema retórico

Escribir es una actividad retórica en la medida en que el escritor se dirige a un lector con un propósito determinado. Una carta se escribe para solicitar un trabajo, para comunicarse con un familiar, para pedir una colaboración, para ofrecer un servicio. Estos objetivos, que pueden variar incluso si tenemos en cuenta un mismo género (una carta) representan una exigencia para el escritor, tanto si el escritor se lo impone a sí mismo (un autor de textos literarios decide escribir un cuento policial con ciertas características) como si la exigencia obedece al pedido de otro (un alumno a quien el docente formula una propuesta de escritura).

Los escritores expertos son aquellos capaces de hacerse cargo de esa exigencia: son

conscientes del problema que se les presenta y entienden que, para resolverlo, deben considerar una serie de elementos que son externos a ellos. Algunos de esos elementos son inherentes a las características de la comunicación escrita. El escritor debe representarse mentalmente al destinatario, debe considerar cuál es el *tema* del texto y qué *objetivo* se propone (informar, convencer, etc.).

En este sentido, considerar el problema retórico exige evaluar un problema complejo, que supone una serie de decisiones para el que escribe. Flower y Hayes observan que los alumnos, en general, tienden a simplificar el problema retórico. “Tengo que escribir un cuento para la clase de Lengua”, suelen decir, o “La profesora me pidió un artículo de opinión”. En esas expresiones, es posible observar que el alumno simplifica una tarea, pierde de vista la situación retórica y la escritura, las más de las veces, no se resuelve adecuadamente.

Memoria y conocimiento

La memoria a largo plazo almacena los conocimientos que el escritor posee: saberes sobre la lengua, sobre los géneros discursivos y las estructuras textuales, sobre el mundo en general, junto con sus propias

creencias y valores. Estos saberes, que pueden complementarse con información que el escritor obtiene de otras fuentes (consultas en bibliotecas, lectura de otros artículos, etc.) suelen definirse como un “depósito de conocimientos” al que el escritor recurre en cada situación de escritura.

Cuando un escritor recurre a la memoria para recuperar conocimientos que tiene almacenados, los obtiene en una forma más o menos estructurada. Esto significa que recupera una serie de saberes organizados de forma similar a como fueron conservados. Si a un alumno se le pide que escriba un cuento, una red de saberes se activarán en su memoria: información sobre la trama narrativa, el narrador, los personajes; cuentos leídos en la escuela o en su hogar. Pero también cada nueva propuesta de escritura plantea para un alumno un nuevo problema retórico. Por eso, los conocimientos deben ser reorganizados y transformados en función del problema retórico al que debe responder su texto.

La planificación

Flower y Hayes definen la planificación como una representación mental, interna y abstracta, de las informaciones que conten-

drá el texto. Considerada como proceso, no se trata de un esquema previo y fijo al que, luego, el escritor deba ajustarse. La planificación se asemeja más a una imagen del texto a producir, bastante flexible, modificable durante el proceso de escritura. Al elaborar esta representación, intervienen tres subprocesos: la generación de ideas, la organización de esas ideas y la formulación de objetivos.

El proceso de *generación de ideas* supone la búsqueda de información en la memoria a largo a plazo. Estas ideas, que se vinculan con el problema retórico, son nuevamente reconsideradas; surgen nuevas ideas que compiten con las almacenadas en la memoria y afectan a la representación que el escritor construye del texto. Las ideas pueden aparecer de manera bastante estructurada; pero también se generan ideas o pensamientos fragmentarios. Es aquí donde interviene el proceso de *organización de las ideas*, que obliga al escritor a considerar una nueva estructura que las ordene, jerarquice o descarte las innecesarias.

El proceso de organización actúa orientado, a su vez, por los objetivos que el escritor se plantea. Decíamos antes que el problema retórico es un problema externo al escritor

que condiciona su tarea. Además, un escritor crea y formula objetivos propios de diversa índole: objetivos globales que afectan a todo el texto (“Tengo que escribir una carta en una página”) o locales, que inciden en una frase (“Esta frase es horrible, tengo que cambiarla”). La *formulación de objetivos* guía el proceso de escritura y afecta a distintos procesos. “Me gustaría que el texto cierre con una idea divertida”, puede decidir un escritor, y en ese caso, será necesario que active el proceso de generar ideas. “Quiero que quede claro cómo se une este párrafo con el siguiente”, puede formularse como un objetivo, y entonces deberá revisar lo que ya ha escrito. La capacidad de formular objetivos es mayor en los escritores expertos, pues son más conscientes de su tarea y están dispuestos a considerar otras soluciones a nuevos desafíos.

En los últimos años, han aumentado las publicaciones que proponen metodologías para trabajar el proceso de planificación. Generalmente, se detienen en los procesos de generación y organización de ideas. En cuanto a la *generación de ideas*, describen métodos cuyo objetivo es ‘destrabar’ el momento que suele definirse como “bloqueo de ideas”. Proponen, por ejemplo, la elaboración de listas de ideas (listado de palabras clave o

breves frases) la escritura de borradores iniciales a medida que ‘fluyen’ las ideas, las preguntas para reflexionar sobre el tema (qué, quién, cuándo, dónde, por qué) etc. En cuanto a la *organización de ideas*, se trabaja sobre los modos de establecer relaciones entre esas ideas. La más divulgada de estas propuestas es la elaboración de mapas de ideas.

Si bien estas propuestas pueden ser útiles para iniciar la tarea, y son fácilmente adaptables a la actividad escolar, es importante *no mecanizar* el *proceso de planificación*, como una mera aplicación de recetas, tendientes a lograr cierta supuesta efectividad. En este sentido, es necesario recordar que los planes iniciales deben ser representaciones lo suficientemente flexibles, que puedan reformularse las veces que el escritor considere necesarias durante el proceso de escritura.

La redacción

En la redacción las ideas se expresan en un lenguaje visible, lineal, que debe ajustarse a las convenciones de la lengua escrita, esto es, a la normativa ortográfica, a las restricciones que el género discursivo impone, a una selección del léxico adecuada al texto. Algunos escritores comienzan

a redactar con una planificación bastante definida; tienen incluso un registro de esa planificación que dan cuenta de la representación del texto a producir. Otros escritores, en cambio, tienen una imagen visual de ese texto futuro, que todavía no se tradujo en palabras. En la redacción, el escritor debe ahora traducir esas planificaciones previas, expandir y desarrollar esas palabras en un texto. De ahí que algunos autores denominen este proceso como “traducción” o “textualización”.



El uso de la lengua supone una serie de restricciones a las que el escritor se ajusta mientras redacta. Desde la ortografía hasta las características del género, la demanda de conocimientos y saberes que se ponen en juego puede resultar a veces excesiva para un escritor no experto. Si un alumno, por ejemplo, maneja adecuadamente la sintaxis oracional, esto es, las reglas que condicionan la construcción de una frase, resolverá automáticamente esa tarea y podrá destinarle más tiempo a revisar sus propios objetivos y planes mientras escribe. Si, en cambio, un alumno tiene dificultades para construir una oración, la atención que le demandará redactar cada frase le impedirá tener presentes los objetivos más generales que se había formulado.

La revisión

La revisión es un proceso que interviene varias veces mientras escribimos. En general, se tiende a considerar que la revisión sólo tiene lugar al final del proceso de escritura. Sin embargo, la revisión puede darse en cualquier momento de la escritura y no afecta sólo al texto que se produce sino también a los planes que el escritor se ha representado y a los objetivos que se ha formulado. Se revisan las ideas y se recon-

sideran en función del texto, se revisan los planes y se reorganizan los fragmentos ya escritos, se revisan los objetivos que, durante la escritura, pueden modificarse.

La revisión es un proceso complejo que comprende dos operaciones: la lectura y la corrección. Durante la *lectura*, se evalúan los planes del texto y el texto mismo, sean fragmentos o en una versión ya terminada, en función del problema retórico, se examina si se ajusta o no a las exigencias de la situación retórica planteada. También, se coteja el texto con la representación previa que el escritor construye. Se revisa la adecuación del texto a las reglas gramaticales y ortográficas. La *corrección*, por su parte, soluciona los problemas que se detectan en la lectura. En este sentido, puede suponer tanto una reescritura, si se evalúa que el texto no se ajusta al lector, al tema, si el texto requiere reorganizar lo ya escrito, como una sustitución de palabras, su agregado o su eliminación.

En relación con la escritura de los alumnos, la revisión plantea dos problemas a los

que habría que prestar atención. Por un lado, los escritores no expertos tienden a revisiones superficiales de sus textos, esto es, corrigen una palabra mal escrita, agregan otra, pero pocas veces leen y evalúan el texto globalmente y casi nunca consideran el problema retórico. Por otro lado, la revisión suele quedar en manos del docente que, además de leer el texto, debe calificarlo. Si uno de los objetivos de la enseñanza de la escritura es lograr que los alumnos desarrollen diversas estrategias, es fundamental que consideren la importancia de la revisión, esto es, que puedan manejarse como lectores competentes y críticos de sus propios textos, capaces de evaluar desajustes, problemas y errores, y que puedan solucionarlos. En este sentido, es importante entender que el proceso de revisión es parte del proceso de escritura, que durante la revisión también es posible el aprendizaje y la recuperación del docente de conocimientos y saberes. La revisión, en el trabajo del aula, lejos de ser considerada una instancia final de calificación, requiere ser incorporada como un proceso que forma parte del trabajo con la escritura.



2. La problemática de la enseñanza de la escritura

2.1. Representaciones de la escritura y de su enseñanza

Podemos pensar la enseñanza de la escritura como una problemática en tanto que, desde hace tiempo, circulan discursos que refieren a las dificultades o, directamente, al fracaso del aprendizaje de los alumnos en un campo del saber cuya transmisión constituye una tarea indelegable de la escuela. Así, es frecuente que los maestros evalúen los escritos de sus alumnos con comentarios del tipo “están plagados de errores de ortografía”, “no se adecuan a las características del género”, “el vocabulario no es apropiado”, “no tienen coherencia”, “no resultan originales”, comen-

tarios que encuentran su explicación en un problema atribuido al sistema escolar.

Tantas valoraciones negativas dan cuenta de unas expectativas que, por lo general, comparten los educadores con respecto a las producciones de los estudiantes y que responden, sin duda, a las representaciones acerca de la escritura y de su enseñanza, construidas a través de múltiples experiencias en su paso por la escuela como alumnos, en su formación profesional y en su tarea docente.

Para la psicología social, las *representaciones* son aquellas imágenes, ideas, creen-

cias que los sujetos construyen colectivamente sobre un objeto y que funcionan como esquemas de percepción. Aplicada a la escritura es posible decir que, a partir de las experiencias personales y de las tradiciones pedagógicas en las que se inscriben esas experiencias, los educadores van elaborando junto a otros una representación acerca de qué implica escribir y, también, enseñar y aprender a escribir. Pero no se trata de esquemas de percepción coincidentes; de acuerdo con la historia que cada educador haya transitado tanto en la propia escolaridad como en los espacios extraescolares, en la formación y en la tarea específica del aula, esas representaciones varían e impulsan muy diversas decisiones a la hora de enseñar a escribir.

Entre las representaciones más generalizadas figura la concepción de la escritura como “don” de unos pocos, asociada a la idea romántica de la necesidad de contar con “inspiración” para poder escribir y a la producción de textos a partir del dictado de una “voz” o de una musa inspiradora. Desde esa concepción, la escritura no se desarrolla ni se aprende, sino que algunos alumnos acceden a ella pues tienen condiciones innatas mientras que otros quedan al margen de esta posibilidad. Cuando un maestro,

por ejemplo, observa que a los escritos de sus alumnos de siete u ocho años “les falta fantasía”, su observación lleva implícita la idea de que tal característica aplicada a la escritura es innata.

Otras representaciones se vinculan a las líneas pedagógicas que se suceden con las reformas educativas y las prescripciones curriculares en distintas partes del mundo, cuestión comprobable en América Latina. Esto es, de acuerdo con la línea pedagógica vigente en los proyectos institucionales y en las planificaciones de los docentes, enseñar y aprender a escribir puede tener variados sentidos: emplear las figuras retóricas, dominar la normativa ortográfica, darle un lugar predominante al desarrollo del potencial creativo, apropiarse de la moral vigente, conocer las reglas de los géneros escolares (la descripción, la carta, etc.) ser experto en los variados géneros discursivos que circulan socialmente (biografía, noticia, cuento, instrucciones, etc.) manejar el lenguaje coloquial, dominar el lenguaje estándar, seguir los diferentes procesos de composición (planificación, redacción, revisión) o considerar exclusivamente el producto final.

Más allá de estas variantes, una representación común es, como ya hemos visto, la

que fija el lugar del educador como exclusivo destinatario de los escritos de sus alumnos y como corrector. Los estudiantes escriben con frecuencia en función de las expectativas de sus maestros y de su particular mirada a la hora de corregir y evaluar las producciones, a la vez que van construyendo su imagen como escritores a partir de las devoluciones de sus propias páginas con marcas en verde o en rojo y con comentarios al pie del tipo “¡qué lindo!”, “vocabulario pobre”, “preciosa historia”, “atención a la ortografía” o “falta el título”. Los maestros, por su parte, se hacen cargo de una tarea que suele resultarles poco “rentable”, puesto que los alumnos “vuelven a cometer los mismos errores” que ellos se han ocupado de señalar. Así los alumnos, ajenos a la corrección, no aprenden a revisar sus textos y los docentes quedan “atrapados” en una tarea que no resulta productiva para el aprendizaje de los alumnos.

A propósito de la corrección, una representación muy extendida es la asociación de la revisión del escrito a la corrección de la ortografía. Fue y sigue siendo el aspecto privilegiado de la revisión por muchas razones (implica una tarea mecánica y rápida para el docente, suele interpretarse como signo de respeto a las normas en general

por parte de los alumnos, es socialmente valioso, etc.) cuando en realidad son múltiples los aspectos a revisar en un texto: entre otros, la puntuación, la organización en párrafos, el empleo del léxico, la relación de concordancia entre sujeto y verbo, la construcción de las oraciones, el uso de los modos y tiempos verbales, la adecuación al género y al destinatario, la coherencia, la cohesión, la creatividad en el manejo del lenguaje y en la invención de historias, la legibilidad.

Otra creencia que suelen compartir los maestros de lengua, en particular los de los últimos años de la educación básica, es que la escritura es un saber que los alumnos deberían haber adquirido en los cursos anteriores y que no tienen por qué hacerse cargo del “fracaso” de los alumnos en ese terreno. Esta creencia se relaciona con la de muchos educadores de matemática o de ciencias que piensan que la enseñanza de la escritura le corresponde a un área del currículum, el área de lengua.

A estas ideas y concepciones se suman en las últimas décadas las que convoca el vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura con las nuevas tecnologías. Es decir, las creencias de muchos alumnos

de que el corrector ortográfico del procesador de textos les soluciona sus dificultades con las tildes y los grafemas o de que, con los procedimientos de “corte y pegue”, los fragmentos de textos tomados de los sitios de Internet se convierten fácilmente en el informe que ha solicitado el educador. En el

caso de los docentes, es habitual que sostengan que el lenguaje usado en el chat y en los mensajes de texto de los teléfonos celulares es el mayor responsable de la pobreza de vocabulario, de los errores ortográficos y de la inadecuación del registro que presentan los escritos de sus alumnos.

Guía de investigación

Educadores

En este apartado presentamos la noción de representación para pensar la problemática de la escritura. Sugerimos a los educadores señalar las representaciones de las diferentes etapas consideradas en sus propios recorridos. Es decir, especificar qué ideas acerca del significado de escribir, enseñar y aprender a escribir fueron construyendo en sus historias personales. Puede tratarse, desde ya, de algunas de las ideas expuestas en el apartado y de otras, próximas o más alejadas, que puedan reconocer.

	<i>Durante su paso por la escuela</i>	<i>Durante su formación profesional</i>	<i>En su tarea docente actual</i>
<i>Representaciones de la escritura</i>			

Estas representaciones no sólo refieren a creencias o ideas de educadores y estudiantes; también son compartidas por las familias de estos últimos y por la sociedad en su conjunto. Esto explica, por ejemplo, que cuando el padre de un alumno encuentra que el docente focaliza problemas sobre la construcción del sentido en un escrito de su hijo le reclame la corrección de la ortografía, y que la prensa gráfica incluya en su agenda anual artículos referidos a la ortografía como problema central de la escritura de los estudiantes en la escuela.

2.2. Historia de la enseñanza de la escritura

Para comprender las representaciones expuestas en el apartado anterior consideraremos el contexto histórico y cultural en el que tuvieron o tienen lugar, esto es, la historia de las prácticas de la escritura y de su enseñanza.

En un estudio que, si bien refiere específicamente a la Argentina puede aplicarse a otros contextos de Latinoamérica, la especialista en didáctica de la escritura Maite Alvarado presenta los enfoques o líneas vigentes en las prácticas de aula y en los libros escolares para la pedagogía de la escritura. Para Alvarado, entre las décadas de 1920 y de 1970, convivieron dos grandes enfoques de la enseñanza de la escritura: una pedagogía tradicional y una pedagogía de la libre expresión.¹⁰

La llamada *pedagogía tradicional* se basa en el modelo retórico que focaliza su mirada en las operaciones de invención (búsqueda de argumentos) disposición (organización del discurso en partes) y elocución (adorno del discurso con figuras) derivadas del arte de hablar en público, la antigua retórica, que enseñaban los griegos. De esas operaciones, la elocución fue la que sobrevivió en la for-

mación literaria escolar; las actividades de reconocimiento de figuras retóricas en los textos literarios para su posterior aplicación en las producciones dan cuenta de esa persistencia. A la vez, estas operaciones del modelo retórico dan lugar a propuestas de escritura que ponen en juego una secuencia de etapas de trabajo y, en ese sentido, le permiten al educador organizar u ordenar la tarea en el aula. Por otra parte, para esta pedagogía la originalidad de los textos y el desarrollo del potencial creativo de los alumnos no son valorados positivamente.

Las propuestas basadas en este enfoque toman del modelo retórico la organización de la tarea de acuerdo con las operaciones, pero no incorporan la orientación discursiva de la retórica clásica, que implicaba un entrenamiento sostenido en la elaboración de discursos adecuados a diversos destinatarios, temas y propósitos. Esto es así puesto que la producción escrita en la escuela, desde esta perspectiva, se reduce a descripciones de objetos o situaciones a partir de láminas. La descripción se convierte de este modo en la práctica escrita predilecta de las propuestas de la pedagogía tradicional, ya que desde la observación permite tanto la enseñanza de temas curriculares como la transmisión de normas y valores. Las lá-

10. Alvarado, M. (2001): *Entre líneas: teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires, Flacso-Manantial.

minas, que le posibilitan al docente “ordenar” y hasta “disciplinar” la observación, se combinan con otros dos recursos didácticos: los cuestionarios que le sirven para guiar la interpretación de las imágenes y las listas de palabras relacionadas con las figuras o los temas de las láminas, que lo ayudan a enriquecer el vocabulario de los alumnos.

De esta manera, en el intento de facilitar la enseñanza, se transforma el objeto discursivo en objeto escolar: la práctica de la escritura, fundamentalmente una práctica social (son múltiples las situaciones sociales de comunicación que exigen escritos como respuesta)

se convierte para este enfoque en una práctica escolar con características que dan cuenta de un contexto cultural específico.

Por su parte, la *pedagogía de la libre expresión* se desarrolla en el marco de la denominada *Escuela Nueva* y propone, desde un espíritu romántico, la centralidad de la libertad creadora del niño en las prácticas de enseñanza de la escritura. Maite Alvarado se detiene en dos modelos escolanovistas, el de Marta Salotti y Carolina Tobar García y el de Luis Iglesias, cada uno de los cuales hace aportes diferentes a una misma concepción didáctica.

Guía de investigación

Educadores y estudiantes

Las representaciones de la escritura son construcciones subjetivas y, por tanto, variables. Sugerimos a los educadores que confronten las ideas y creencias de sus alumnos con las propias, dando respuestas a estas preguntas:

Interrogantes para formular a los estudiantes:

¿Qué implica para ustedes aprender a escribir en la escuela? ¿Qué suponen que deberían aprender sobre la escritura en su paso por la escuela y con qué propósitos?

Interrogantes para los educadores:

¿Qué implica para ustedes enseñar a escribir a los estudiantes? ¿Qué tareas incluye? ¿Qué expectativas tienen al respecto? ¿Con qué dificultades y logros se encuentran?

Salotti y Tobar García, a partir de diversas experiencias llevadas a cabo con docentes argentinos de distintas regiones, presentan en un libro, *La enseñanza de la lengua* (1938), un método para la enseñanza de la escritura. Éste consiste centralmente en la recuperación de la oralidad cotidiana de los alumnos en tanto posibilita poner en escena las voces de los niños y su subjetividad y, al mismo tiempo, abandonar la lengua “artificial” impuesta por la escuela; en la preferencia por el diálogo como género adecuado a la representación de la lengua oral; en la incorporación de recursos que favorecen la “vivacidad” en la producción de diálogos (entre otros, interjecciones, onomatopeyas, exclamaciones) en la selección de temas con fuertes resonancias afectivas para los niños (¡qué risa!, mi libro de lectura, etc.) en lugar de los temas abstractos y la transmisión de normas y valores de la pedagogía tradicional; en la supresión de cuestionarios-guía que coarten la libertad creadora de los alumnos y en el predominio de la libre expresión por sobre la hegemonía de la gramática para la enseñanza de la lengua.

Luis Iglesias, por su parte, representa la denominada “pedagogía del texto libre” que se difunde en América Latina entre las décadas de 1960 y 1970 y se inspira en las

propuestas de Célestin Freinet (Francia, 1920). La novedad que introduce respecto de la línea desarrollada por Salotti y Tobar García es la circulación y la socialización de los escritos de los alumnos. Desde esta propuesta no se destinan las producciones exclusivamente al maestro, sino a los compañeros de curso y, también, a los niños de otras escuelas y a la comunidad. Por otro lado, como en esta pedagogía se prefiere que los géneros sean familiares para quienes escriben, el diario personal y la carta pasan a tener un lugar destacado en las actividades que generan los educadores. Otro aporte de esta propuesta escolanovista es la necesidad de corregir y “poner a punto” los textos a través de una reflexión que no los ajuste a una norma neutra, sino a una “gramática vivencial”, que dé respuesta de un modo simple a las dudas y necesidades de revisión de los niños.

Entre 1920 y 1970, entonces, las propuestas de escritura se enmarcan en estas líneas pedagógicas. Pero ¿qué ocurre en las dos últimas décadas del siglo XX?

A partir de la década de 1970 comienzan a funcionar tanto en la Argentina como en otros países de Latinoamérica los primeros talleres de escritura cuya modalidad

de aprendizaje, por un lado, privilegia la invención y, por otro, supone la producción de textos junto con la lectura y el comentario de las producciones. Esta pedagogía se sostiene teóricamente en las experiencias de los surrealistas y del grupo francés OuLiPo¹¹, los postulados del grupo Grafein¹² y las propuestas de “taller” para el marco escolar.¹³ Ahora bien, aunque esta modalidad ingresa tanto en las prácticas de los educadores como en buena parte de los libros escolares, nunca se integra por completo en el dictado del área de Lengua, quedando relegada al ámbito extracurricular en algunas instituciones que la consideran importante o a una sección de los manuales o libros escolares correspondientes al área.

En estas últimas dos décadas también llegan a las aulas propuestas de enseñanza vinculadas a los aportes de las investigaciones sobre los procesos de escritura, que hemos desarrollado en el capítulo anterior, e implican un regreso al enfoque de la retórica. En particular, por la necesidad de superar las situaciones escolares de escritura (textos producidos para un mismo destinatario, el docente; escritos con el mismo propósito, satisfacer las expectativas del educador; sobre temas de escaso interés para los alumnos) y de proponer a los estu-

diantes una práctica que atienda las múltiples situaciones sociales o contextos de uso del discurso escrito. A estos aportes, se suman los estudios sobre los tipos y clases de textos (que ofrecen información sobre la diversidad de formatos, características y funciones de los textos; saberes con que los estudiantes tendrían que contar para responder adecuadamente a las distintas situaciones de comunicación) y la pedagogía de la escritura por proyectos (que implica la producción de una serie de textos en función de un objetivo específico; por ejemplo, organizar una feria de libros).

2.3. La cultura escolar en torno a la enseñanza de la escritura

La historia de la enseñanza de la escritura podría leerse como una sucesión de perspectivas teóricas y sus correspondientes aplicaciones en las propuestas escolares. Sin embargo, muchas de esas perspectivas o líneas coexisten, ya que ninguna desplaza a la otra por completo en el lento proceso de cambios que suele darse en las aulas. Así, por ejemplo, es muy probable que docentes de una misma institución generen propuestas que respondan a diversos enfoques. En ese sentido, es necesario leer esa historia considerando la *cultura escolar* con la que se entreteje.

11. Queneau, R. (1999): *Ejercicios de estilo*. Madrid, Cátedra.

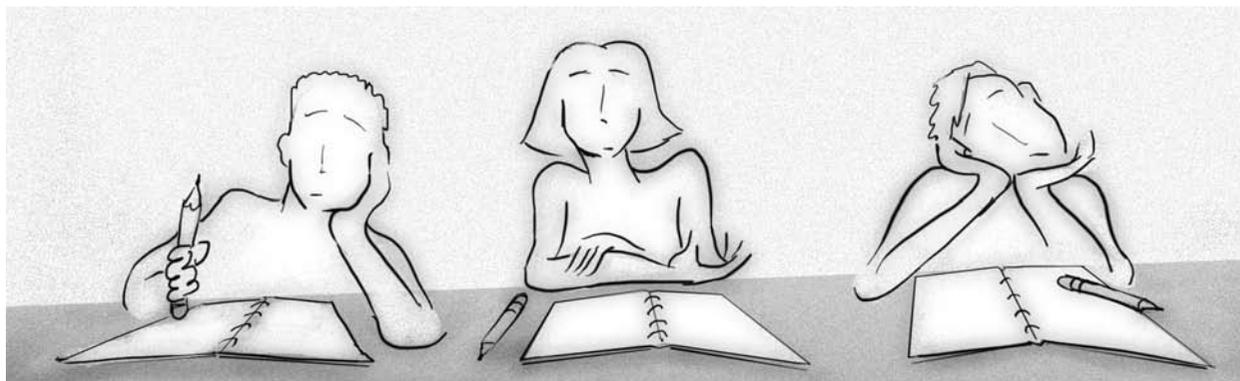
12. Grafein (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid, Altalena.

13. Pampillo, G. (1981): *El taller de escritura*. Buenos Aires, Plus Ultra; Rodari, G. (1985): *La gramática de la fantasía*. Barcelona, Reforma de la escuela.

El historiador español de la educación Antonio Viñao Frago caracteriza la *cultura escolar* como un conjunto de teorías, ideas, normas, rituales, inercias, hábitos, mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo en las instituciones educativas.¹⁴ Se trata, en efecto, de unas tradiciones y reglas de juego compartidas que proporcionan estrategias para interactuar en esas instituciones, llevar adelante las tareas del aula y adaptarse a las sucesivas reformas curriculares.

En la trama de la cultura escolar es posible comprender, más allá de los enfoques teóricos vigentes en cada época, la persistencia de un tipo de propuesta para enseñar a escribir: la llamada “composición tema”. La denominación responde a consignas o propuestas de escritura que depositan en

la selección temática la orientación para la producción, como si esa restricción fuera suficiente para los alumnos. Y, por otra parte, desde las tradiciones y regularidades propias de la cultura escolar, los temas elegidos se repiten en las sucesivas generaciones de educadores, en los manuales o cuadernillos de actividades y en las diversas instituciones, pese a que por lo general despiertan escaso interés en los estudiantes: las vacaciones, la madre, el mejor amigo, la mascota, el día de (la bandera, el himno o la efeméride próxima a celebrarse) etc. En el mejor de los casos, se propone que el tema del escrito sea “libre”, con la consecuente desorientación que implica para quienes, porque están aprendiendo a escribir, requieren consignas e intervenciones de los educadores que los orienten en su proceso de aprendizaje.



14. Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata.

Guía de investigación

Educadores

Las consignas de escritura formuladas por los docentes o incluidas en los libros escolares, en los sitios de Internet que proveen de recursos didácticos para la tarea en el aula, dan cuenta de una cultura escolar. Les sugerimos contrastar las propuestas que siguen considerando qué tradiciones y reglas de juego vinculadas con la enseñanza de la escritura y compartidas por educadores e instituciones supone cada una de ellas. En cada caso, es posible analizar los enfoques o líneas pedagógicas que les dan marco, las escenas de escritura a las que dan lugar y el tipo de intervención docente que requieren.

- a. Pedir a los niños y niñas que traigan imágenes de personajes notables chilenos o de su personaje favorito; también puede ser una fotografía de un amigo, de un familiar o de su mascota. Luego de la lectura de distintos textos que describan personas o personajes, solicítenles que hagan su propia producción descriptiva.¹⁵
- b. Noticias locas ¹⁶

1. Lee la noticia y contesta a las preguntas.

NUEVO RÉCORD

El viernes pasado, el granjero Pedro Domado estornudó diez veces seguidas. El asombroso hecho se produjo en su granja ante la presencia de su vecino el señor Rodillo. El récord de estornudos lo sostenía hasta ahora la señora Calzas, que había conseguido estornudar ocho veces seguidas en el transcurso de un ataque de alergia.

¿Qué pasó? / ¿Cuándo? / ¿Dónde? / ¿Quién fue el protagonista?

2. Escribe tú una noticia loca.

- c. Abracadabra¹⁷

“... Y, como tenía boca, Carmela hablaba. Hablaba como hablan todos. Y eso era lo malo. Porque a Carmela, así como así, las palabras se le volvían cosas.

15. En http://www.ediba.com/ediba/ChI/_archivos/chIVJ4-LC.pdf.

16. En <http://www.santillana.com.ar/02/lengua/egb1/4noticias.pdf>.

17. En <http://re-descolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/doctos/elnuevoescrituron.rtf>.

Las cosas que decimos no siempre corresponden con la realidad. Por ejemplo, si mi tía Eulalia le dice a su hijo Confucio “Te voy a matar!”, nadie piensa que lo vaya a hacer realmente.

Pero en “El problema de Carmela”, Graciela Montes cuenta el curioso caso de doña Carmela, a la que se le hace realidad todo lo que dice. Un día le dio por decir que iba a llover “a cántaros” y en ese instante “Las nubes negras se volvieron decididamente negrísimas. Y cuando el aire se puso oscuro y espeso empezó a llover. Aunque llover no es la palabra. Caían chorros, cataratas, paquetes de agua desde el cielo, que reventaban las macetas y agujereaban los paraguas. Los gatos de Carmela quedaron bastante maltrechos y, como conocían el problema de su dueña, la miraron de costado y le dijeron: ¡Uff!...”¹⁸

1. ¿Qué habrá pasado el día que doña Carmela dijo “Me muero de risa”? ¿Y cuando dijo “Esta casa está helada”? ¿O “Hace mil años que no la veo”? ¿O “Toqué el cielo con las manos”? ¿O “Se me hace agua la boca”? ¿O “Me van a sacar canas verdes”? ¿O “Me estás poniendo los pelos de punta”? ¿O “En un suspirito me les voy.
2. Escribe un texto en el que utilices expresiones de uso común y que, por supuesto, no sean reales.

Ejemplo:

El escuincle siempre había hablado hasta por los codos, pero ahora sí lo habían agarrado en curva. No supo qué decir cuando chocaron; se quedó mudo.

“Ahora sí me cayó el chahuiztle” pensó. Miles de veces había hecho su agosto dejando a la gente chiflando en la loma. Estaba que se lo llevaba el tren. Si aquello lo había dejado medio muerto.

“Me tengo que desaparecer —se dijo— antes de que me llueva sobre mojado. No me queda de otra.”

18. Montes, G. (1990) “El problema de Carmela”, en *Amadeo y otra gente extraordinaria*. Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.



3. La promoción de la cultura escrita en la escuela

3.1. La enseñanza de la escritura: una responsabilidad compartida

Entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX se consolidó la conformación de las disciplinas escolares en tanto saberes legítimos que la escuela debía ofrecer. En ese proceso, la enseñanza de la escritura quedaba incluida en el área de lengua y esto implicaba que dentro de la carga horaria correspondiente a ese campo disciplinar, los alumnos debían aprender los aspectos que integraban el “buen escribir”, la caligrafía, la ortografía y la composición. Más allá del devenir en las concepciones de ese “buen escribir” a lo largo del tiempo, a partir de las

modificaciones impuestas por las distintas corrientes didácticas y por la cultura escolar, la enseñanza de la escritura, desde la alfabetización inicial en adelante, se instaló como patrimonio del área de lengua.

En la actualidad, suele asociarse la enseñanza del buen escribir a una práctica que pone en escena el desarrollo de habilidades vinculadas al dominio de *géneros o clases de textos*. Así, narraciones, descripciones, cartas, diálogos son géneros que han transitado y transitan los alumnos en su paso por las horas de Lengua durante la educación básica y son motivo de enseñanza. Pero la escritura en la escuela no se reduce a estas

clases de textos; el resumen de una explicación de Ciencias Naturales, la resolución de un cuestionario de Ciencias Sociales, la redacción de una respuesta a un problema de Matemática y, también, los informes o las reseñas de lectura solicitados por los educadores de las diferentes áreas son prácticas de escritura de circulación escolar.

Con frecuencia, estos últimos textos, a los que la investigadora Adriana Silvestri denomina *géneros conceptuales*,¹⁹ son motivo de evaluación más que de enseñanza, ya que a las representaciones construidas en la escuela, y presentadas en el capítulo anterior, se suma la de que los conocimientos sobre las disciplinas escolares y la comunicación escrita de esos conocimientos pueden dissociarse. Esto es, como en la escuela se ha naturalizado que a las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Matemática no les corresponde hacerse cargo de la enseñanza de la escritura específica (o, en todo caso, se la considera secundaria respecto de la enseñanza de los contenidos de la asignatura) los alumnos esperan aprender a escribir sólo con el docente de Lengua (o suponen que la práctica realizada por lo general con géneros ficcionales en el área de lengua puede traspolarse “mágicamente” a los escritos que tienen que resolver para otras asignaturas).

Sin embargo, tal como vimos en el primer capítulo, la escritura es una herramienta cognitiva en tanto nos permite la reflexión sobre el mundo y sobre el lenguaje. En ese sentido, estudios provenientes del campo de la psicología cognitiva como los de John Bereiter y Marlene Scardamalia,²⁰ que analizan la relación entre la adquisición de habilidades para escribir y el *proceso de apropiación del conocimiento*, llegan a conclusiones que cuestionan la habitual disociación entre los saberes de las disciplinas escolares y su comunicación escrita: confirman que aprender a escribir consiste justamente en pasar de estadios inmaduros en los que se “vuelca” un conocimiento ya adquirido a estadios maduros en los que se transforma ese conocimiento. Esto implica que, en el camino de adquisición de tal madurez en la escritura, los alumnos se apropian de un campo del saber y, a la vez, de las estrategias discursivas y del lenguaje de ese campo.

Así, por ejemplo, cuando en el curso de la educación básica, los alumnos estudian en Ciencias Naturales los animales vertebrados e invertebrados pueden aprender a escribir una explicación que incorpore el recurso de la clasificación, o la forma particular de descripción propia de los textos de las ciencias; cuando analizan en Ciencias

19. Silvestri, A. (1998): *En otras palabras*. Argentina, Buenos Aires, Cántaro.

20. Bereiter, C. y Scardamaglia, M. (1992): “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”. En *Infancia y Aprendizaje*, No. 58. Barcelona.

Sociales la Revolución Francesa, pueden aprender cómo se expresan por escrito las causas y las consecuencias; o cuando practican cálculos en Matemática pueden aprender a enunciar situaciones problemáticas que supongan la resolución de esos cálculos.

De ahí que propongamos pensar la enseñanza de la escritura (del mismo modo que la lectura) como una responsabilidad compartida por los docentes de todas las áreas y de todos los niveles del sistema escolar.

Por otra parte, es necesario que el desarrollo de la práctica de la escritura en todas las disciplinas y a lo largo de las diversas etapas escolares esté sostenido por acuerdos de los educadores respecto de la evalua-

ción de esa práctica. Un acuerdo central es el que refiere a la concepción de la revisión como instancia que favorece el aprendizaje en tanto ofrece orientaciones precisas a los estudiantes para la reescritura. En este marco, el señalamiento de las dificultades de los escritos debe hacerse con el propósito de darles la oportunidad a los alumnos de resolverlas en nuevas versiones. Otro acuerdo importante es el que aportan los baremos (conjuntos de criterios y formas de revisión y corrección de los escritos) contruidos por consenso entre los educadores de una escuela, puesto que dan coherencia a la tarea docente y a la vez posibilitan que los estudiantes perciban que todos los maestros atienden a la revisión de sus escritos (no sólo el docente de Lengua) y los orientan en el camino a seguir con las mismas pautas.



Guía de investigación

Educadores

En este apartado nos referimos al lugar de la escritura en la enseñanza para pensar su promoción en la escuela. Sugerimos a los educadores, en primer lugar, responder a las preguntas completando un cuadro como el que sigue.

<i>¿Qué producciones escritas se solicitan habitualmente en las distintas áreas de las instituciones donde desarrollan sus tareas?</i>	<i>¿Qué propuestas de enseñanza orientan esas producciones?</i>	<i>¿Cómo se evalúan los escritos en cada área?</i>	<i>¿Qué relación se establece entre las propuestas de enseñanza y la evaluación de los escritos?</i>

En segundo lugar, sugerimos construir un baremo que les permita a los educadores de todas las áreas y niveles de la institución revisar y corregir los escritos de los estudiantes con criterios comunes. Para hacerlo, les proponemos acordar entre los docentes de las distintas disciplinas y niveles los criterios que guiarán la revisión (por ejemplo, la adecuación al propósito, al género y al registro; la distribución de la información; la organización de los párrafos; la selección del léxico; el uso de conectores; la corrección gramatical; la ortografía; la puntuación; etc.) y las marcas o signos de corrección (por ejemplo, abreviaturas o símbolos matemáticos que agilicen la tarea de los docentes y favorezcan la comprensión por parte de los alumnos). Por último, reúnan los criterios y las marcas en una tabla para ubicar en la cartelera del aula, de manera tal de comunicar estos acuerdos a los estudiantes.

3.2. Situaciones retóricas y géneros diversos en las propuestas

Por otra parte, para promover la cultura escrita en la escuela es necesario pensar la escritura en tanto *práctica social*. Esto supone generar propuestas que superen las tradicionales redacciones o “composiciones” estancadas en temas, géneros y situaciones comunicativas que sólo tienen un significado en el marco de la cultura escolar y que, en consecuencia, cercenan el universo de posibilidades que ofrece la práctica de la escritura.

Nos referimos a generar propuestas enmarcadas en situaciones de comunicación reales o simuladas, pero siempre relacionadas con la multiplicidad de temas, destinatarios y propósitos a los que dan lugar los diversos *contextos de uso del lenguaje escrito*. Las situaciones de comunicación pueden ser reales, por ejemplo, si se les propone a los alumnos escribir una cartelera con recomendaciones de lecturas que les harían a sus compañeros o tomar notas de la exposición del maestro sobre un tema específico para pasárselas a un compañero que estuvo ausente durante una clase. Las situaciones de comunicación pueden ser simuladas si se les formula a los estudiantes una propuesta del

tipo “Escriban una carta a las autoridades locales con la intención de solicitar la instalación de semáforos desde la perspectiva de un grupo de vecinos indignados por las dificultades para circular por las calles de la ciudad”. La producción de las recomendaciones, la toma de notas y la redacción de la carta dan cuenta de contextos que ponen en escena la escritura en tanto práctica social.

En cuanto a los referentes recomendamos explorar tanto los campos de las disciplinas como los temas de actualidad o los que dan lugar a la invención. Del mismo modo, es importante generar propuestas que tengan distintos destinatarios (escribir para los estudiantes de otra escuela, para un familiar que vive lejos, para los lectores de un periódico escolar, para el director de la escuela, para una escritora admirada, para sí mismos, etc.) que les permitan a los alumnos ensayar cómo adecuarse a cada uno. Otro aspecto importante a considerar en la elaboración de las consignas es la multiplicidad de propósitos que se ponen en juego cuando escribimos (informar, convencer a otro, divertir, conmover, plantear una queja, criticar, elogiar, dar instrucciones, etc.).

Resultan muy productivas las consignas que proponen reescribir un texto, cambian-

do el destinatario o el propósito. Por ejemplo, solicitar la reescritura de un artículo de divulgación científica destinada al público general para que pueda ser publicado en una revista para niños o solicitar la reescritura de un graffiti en el que un joven lamenta su reciente separación de manera tal de convertirlo en una declaración de amor.

En estas propuestas, la experimentación con situaciones retóricas diversas (esto es, definir para quién se escribe un texto, qué efectos de lectura se quieren suscitar en el lector y qué objetivos se persiguen en cada caso) favorece en los estudiantes el desarrollo de estrategias de escritura que atiendan a esa diversidad.

Por otro lado, para superar los tradicionales escritos que sólo tienen lugar en la escuela y transformar la práctica de la escritura en un aprendizaje valioso para la vida, las propuestas han de vincularse con los géneros de circulación social más adecuados al nivel de los estudiantes. Entre muchos otros, textos instructivos como reglas de juegos, recetas, reglamentos de convivencia, consignas; narrativos como biografías, crónicas periodísticas, crónicas históricas, diarios de viajes, cuentos, novelas; argumentativos como cartas de lectores, notas

de opinión, editoriales, reseñas bibliográficas, ensayos, monografías y explicativos como informes, textos de divulgación, entradas de enciclopedia.

Veamos un ejemplo que intenta revertir las propuestas tradicionales tomando como eje uno de los géneros favoritos en la historia de la enseñanza de la escritura, la descripción. Si les pedimos a los estudiantes que describan su mascota, es probable que obtengamos como resultado textos que no satisfagan del todo nuestras expectativas (tal vez porque esperamos una descripción informativa y los alumnos escriben un texto centrado en las emociones y en el vínculo que tienen con la mascota o tal vez porque esperamos una descripción literaria y los alumnos escriben un texto con palabras que emplean habitualmente en la conversación cotidiana). En cambio, si les proponemos a los alumnos que escriban la descripción de su mascota de manera que pueda incluirse como entrada de una enciclopedia destinada a los niños, precisamos que el texto ha de tratar sobre las características físicas, las costumbres, los desplazamientos y la alimentación específicos de la especie y los orientamos en la búsqueda de modelos textuales y de la información necesaria para la tarea, es probable que obtengamos como

resultado producciones más satisfactorias que con la consigna anterior.

Con frecuencia, las respuestas insatisfactorias o satisfactorias dadas a las consignas se relacionan más con la formulación de las propuestas que con las dificultades de los estudiantes para resolverlas. En efecto, las consignas han de incluir instrucciones

precisas para que los estudiantes aprendan a escribir textos inscriptos en géneros de circulación social. Esta práctica les permitirá a los estudiantes explorar las características (estructuras, lenguajes, intenciones comunicativas, soportes, destinatarios, etc.) propias de los textos que se leen y se escriben dentro y fuera de la escuela.

Guía de investigación

Educadores

En este apartado nos referimos a la formulación de propuestas desde la concepción de la escritura como práctica social. Sugerimos a los educadores producir cuatro consignas destinadas a sus estudiantes que impliquen situaciones retóricas diversas y géneros de circulación social diversos, llevarlas al aula y, por último, escribir un texto que les sirva para reflexionar sobre la tarea realizada (¿en qué se parecen y diferencian estas propuestas de las que formulan habitualmente?; ¿cuáles de las cuatro consignas resultaron más productivas y por qué?; ¿qué aprendieron sus alumnos sobre la escritura con esas consignas?).

3.3. La gramática y la ortografía en la enseñanza de la escritura

Un tercer aspecto relativo a la promoción de la cultura escrita en la escuela es la articulación entre la escritura y dos contenidos tradicionalmente asociados a la enseñanza del código de la lengua, pero no a

la enseñanza de la escritura: la gramática y la ortografía.

Para pensar tal articulación, nuevamente es necesario remitir a los vaivenes de las propuestas didácticas y de la cultura escolar que situaron estos saberes en distintos lugares de importancia a lo largo de

la historia de la enseñanza. En particular, el vaivén que se dio con el paso del modelo estructuralista al modelo del enfoque comunicativo de la lengua y el que provocaron las pedagogías de la creatividad.

Con respecto a la enseñanza de la gramática (entendida como conjunto de elementos y de reglas que conforman el sistema de la lengua agrupados en cuatro niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico) las investigadoras María del Pilar Gaspar y Laiza Otañi²¹ consideran que la llegada del estructuralismo a la escuela focalizó el estudio de la lengua en tanto sistema invariable; la asociación de la gramática con uno solo de los cuatro niveles, la sintaxis, y de la sintaxis, una forma de trabajo en particular, el análisis sintáctico; el supuesto de que la competencia en la escritura devenía “naturalmente” del estudio de la gramática entendido desde la reducción al análisis sintáctico.

Con respecto a la enseñanza de la ortografía, además del salto del enfoque estructuralista al enfoque comunicativo, las pedagogías que han priorizado el desarrollo de la creatividad de los alumnos (en particular, en las últimas dos décadas del siglo XX) motivaron su desplazamiento. En efecto, durante

mucho tiempo aprender a escribir suponía la apropiación de las convenciones ortográficas; pero, entre otras razones, la convicción de que las prácticas de la lectura y la escritura convocarían “espontáneamente” esta apropiación junto con el prejuicio de que el trabajo sobre la ortografía podía atender contra la creatividad y la invención de los alumnos relegó la ortografía al lugar de la evaluación sin que mediara el necesario proceso de enseñanza.

De este modo, tanto la gramática como la ortografía pasaron de ocupar el lugar hegemónico en la enseñanza de la lengua a tener relevancia sólo en instancias de evaluación y a tener el espacio de la enseñanza incidental. Esto es, la enseñanza ocasional convocada por las consultas o los interrogantes de los alumnos a los docentes en sus prácticas de escritura y de lectura. Sin embargo, según la investigadora Guiomar Ciapuscio relegar la enseñanza de la gramática y de la ortografía a intervenciones incidentales en el momento de la revisión resulta muy azaroso y, por otra parte, no es posible revisar ciertos fenómenos si no se los conoce previamente.²²

En estos últimos años, a partir de las reflexiones sobre esta pendularización di-

21. Gaspar, M. del P. Y Otañi, L. (2004): “La gramática”. En *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires, Universidad de Quilmes Editorial.

22. Ciapuscio Guiomar, E. (2004): “Los conocimientos gramaticales en la producción de textos”. En *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

dáctica sumadas a la preocupación generalizada por las bajas competencias de los estudiantes en ortografía y en gramática y por un deterioro en la valoración de la escritura correcta, se ha considerado la necesidad de enseñar estos aspectos de la lengua de manera sistemática y en articulación con las prácticas de escritura y de lectura.

Pero, ¿cuáles son las estrategias adecuadas para lograr estos propósitos? En relación con la enseñanza de la gramática, la propuesta es enseñar los contenidos seleccionados para cada nivel escolar y abrir la discusión a partir de la *intuición lingüística* de los alumnos; es decir, problematizar y reflexionar sobre cómo funcionan los elementos y las reglas del sistema de la lengua en textos concretos y en situaciones de comunicación reales. Esto es, promover la reflexión sobre distintos aspectos de los textos.

Son múltiples las propuestas que pueden hacerse en este sentido: entre muchas otras, darles a los alumnos textos breves en los que el docente haya modificado la concordancia entre verbos y sujetos (*Las luciérnagas es insectos capaces de emitir luminosidad. Cada especie de luciérnaga tienen un sistema de señales propia, consti-*

tuido por destellos luminosos, que sólo dura una fracción de segundos) o textos en los que haya modificado la concordancia entre sustantivos y adjetivos (*Entre abejas laboriosa, hormigas trabajadores y vaquitas de San Antonio que traen suerte, la cucaracha es, sin duda, el insecto más detestada*) para que los alumnos analicen los problemas y los reescriban aportando otras soluciones posibles; solicitar a los estudiantes que preparen una extensa lista con hipónimos del hiperónimo “juego” y que escriban luego las instrucciones correspondientes a alguno pensando en que puedan ser comprendidas por alguien que desconoce ese juego; proporcionar un texto breve (*Los juegos olímpicos nacieron en la ciudad de Olimpia, en Grecia*) para expandirlo a partir del agregado de datos seleccionados por el docente (*los juegos olímpicos comenzaron en el año 776 a. C.; la celebración de los juegos se hacía cada cuatro años; se realizaban durante seis días; desde diferentes ciudades del mundo griego llegaban atletas para enfrentarse en los juegos*). En todos los casos, la intención es vincular los contenidos de gramática con la escritura promoviendo en los estudiantes la reflexión sobre los fenómenos, los usos y los cambios de significado que implican las distintas operaciones en la producción de textos.

En relación con la enseñanza de la ortografía, la propuesta es promover la reflexión metalingüística a partir de las dudas que se les plantean a los alumnos al escribir, vinculando la escritura correcta con el significado, la formación, la función que cumplen, la historia y los usos de las palabras en los textos.

Como en el caso de los contenidos de gramática, son múltiples las propuestas para favorecer la apropiación de la ortografía: entre muchas otras, proponer textos que puedan generar dudas respecto de la escritura correcta (*VENTA DE JUGUETES ANTIGUOS. Muñecas antiguas con cabeza de porcelana, cochecitos laqueados y mueblecitos en roble. Tratar en Ábaco 231. Te.: 458-653. // AL AUSENTARSE FAMILIA VENDE. Urgente vendo adornos, copas y vasitos de cristal inglés para licor, cuadros y vajilla completa. Cuesta del Naranja 209*) para enseñar los sufijos en la formación de las palabras; solicitar la consulta de la historia de las palabras en el diccionario para establecer el parentesco en la escritura y en el significado de algunos términos (por ejemplo, entre ´barril´ y ´barrilete´); dar tres conjuntos de palabras que denominen comidas (agudas como ´riñón´, graves como ´mostaza´ y esdrújulas como ´brótola´), soli-

citar la reunión de dos palabras de distintos conjuntos de manera de crear una comida fantástica (por ejemplo, ´ñoquis de anís´) y para luego imaginar y contar el origen y la historia de ese plato; cotejar el significado que da un diccionario de uso escolar a un término de las Ciencias Sociales como ´tributo´ (*Lo que se paga para contribuir a los gastos públicos*) con el significado que le da un texto de estudio de la disciplina (*Los señores obligaban a los campesinos a pagar un tributo. Este tributo consistía fundamentalmente, en entregar una parte de los bienes que producían en su parcela; algunas veces, también, en la obligación de trabajar para el señor. Los campesinos debían pagar, además otros tributos para, por ejemplo, poder usar el molino o explotar los bosques*).



Guía de investigación

Educadores

En este apartado nos referimos a la articulación de la gramática y de la ortografía en la enseñanza de la escritura. Sugerimos a los educadores indagar, en primer lugar, las propuestas que hacen habitualmente a sus estudiantes referidas a estos contenidos.

	Vinculación de las propuestas con la enseñanza de la escritura
Ejemplos de propuestas de enseñanza de la gramática	
Ejemplos de propuestas de enseñanza de la ortografía	

En segundo lugar, sugerimos escribir sus reflexiones acerca de las dificultades y los aciertos que encuentran en sus propuestas considerando el desarrollo conceptual de este último tramo del capítulo.



4. La pedagogía del taller de escritura

4.1. El taller de escritura como modalidad de enseñanza

En el apartado “Historia de la enseñanza”, hemos mencionado el taller de escritura es una modalidad pedagógica que privilegia la producción de los textos. Desplegada en el marco del aula y por sus características, permite que los alumnos se enfrenten a la tarea de escribir, que compartan y comenten con sus pares los aciertos y las dificultades que la tarea implica, que se conviertan en lectores de los escritos de otros. Un taller de escritura es siempre un espacio destinado a la producción, a la elaboración y reelaboración permanente de los escritos. De ahí que

se trate de una propuesta que posibilita el desarrollo del proceso de escritura de cada alumno, que lo pone de manifiesto a la mirada del docente quien, de ese modo, puede acompañar ese proceso e intervenir a través de sugerencias que orienten el trabajo y evaluarlo.

Si bien en sus inicios, esta modalidad de trabajo se centró en la producción de textos literarios, en el espacio escolar, las actividades no se circunscriben a un género discursivo determinado. Antes bien, se trata de un modo de producción de textos que permite el abordaje de distintos géneros, tales como: cuento, leyenda, biografía,

cartas, diarios, un artículo de investigación o enciclopédico, etc.

Desde el punto de vista de su dinámica, en un taller de escritura se reconocen cinco instancias fundamentales de trabajo, a saber:

- a) la formulación de la propuesta;
- b) la escritura;
- c) la lectura;
- d) el comentario;
- e) la evaluación.²³



23. Pampillo, G. (1982): *El taller de escritura*. Argentina, Buenos Aires, Plus Ultra.

El docente es quien, en su rol de coordinador de la tarea, *formula la propuesta* de escritura. A diferencia de las propuestas de escritura libre, la consigna permite conjurar el “temor a la página en blanco”. Para los alumnos se traduce en una orientación y una guía, que si bien en apariencia puede atentar contra la libertad de expresión, permite encauzar la tarea, dispara las primeras ideas y evita el *no saber sobre qué escribir*. Las consignas se presentan como un desafío a resolver por parte de los alumnos, un disparador privilegiado de la escritura que permite la reflexión, la experimentación y el juego con el lenguaje.

Formular la propuesta no es sólo presentar la consigna a los alumnos. Es conveniente que la consigna sea leída en voz alta en el grupo, que se destine un tiempo a responder las primeras dudas que pueda generar, a despejar el objetivo de la tarea. Se trata éste de un primer intercambio guiado por el docente durante el cual suelen surgir las primeras ideas sobre el texto a producir.

Una vez formulada la propuesta, el aula se convierte en un espacio donde los alumnos escriben. La *escritura* puede realizarse en forma individual o grupal y es ésta una

decisión a tomar por parte del docente, en función del grupo de alumnos, de las habilidades de escritura que ya han desarrollado y de los propósitos que lo guíen. Con los alumnos más pequeños, pueden formarse grupos reducidos (de tres o cuatro integrantes) en los que el rol del escriba se alterna entre ellos. Con los más grandes, si bien se trata de alumnos que por lo general han logrado cierta autonomía en relación con la práctica de la escritura, las propuestas de escritura grupal les permiten observar y discutir con otros diversos modos de resolución de problemas, distintas formas de comenzar un texto, de continuar una frase, de cerrar un párrafo. En este sentido, la escritura grupal propicia el intercambio de esos aprendizajes.

La *lectura* de los textos en el espacio de un taller supone la apertura a múltiples lectores. Es una instancia fundamental en la que se presentan primeras versiones de los textos y los alumnos funcionan en un doble rol de escritores de sus textos y de lectores de los escritos producidos por otros. Como lectores, los alumnos intercambian los *comentarios* sobre esos textos, sus opiniones y sus impresiones y, como escritores, reciben los comentarios de otros lectores. Esos comentarios compartidos permiten que

puedan releer sus textos no sólo a partir de las sugerencias que el docente y otros compañeros les han aportado, sino también a partir de las observaciones propias que han realizado en los textos de los otros. Si entendemos que el dominio de la escritura supone también aprender a leer la propia escritura, el taller se abre como espacio pedagógico donde esa práctica puede ejercitarse. En esta instancia, la tarea no debería centrarse exclusivamente en señalar las dificultades, sino también en discutir los diversos modos de resolverlas. El intercambio, entonces, puede guiarse, desde el docente, a la observación de aciertos y desaciertos a partir de la lectura, pero también, a pensar y discutir modos posibles de reformulación de un mismo texto.

Por último, la *evaluación* del docente se centra en el proceso de escritura de los alumnos antes que en el producto final. No se trata sólo de valorar la adecuación del texto como respuesta a la propuesta, sino también de analizar, junto con cada alumno, las estrategias de escritura que llevó adelante: la forma de elaborar ideas, ordenarlas, el modo en que aprovechó las sugerencias y comentarios para releer su texto y el aprendizaje de los hábitos de composición que fueron incorporando.

El taller de escritura se convierte así, como modalidad pedagógica, en una instancia que permite el trabajo sostenido, a partir del cual los educadores podemos fomentar el ejercicio de una práctica por parte de los estudiantes.

El docente como coordinador y como lector

En la modalidad de trabajo que propone un taller de escritura, el docente funciona como coordinador y como lector. La coordinación del docente supone la organización de las tareas, el acompañamiento de los alumnos durante la escritura y el seguimiento de sus producciones. Mientras escriben y en función del modo en que se desarrolla el trabajo, el docente puede intervenir para colaborar en la forma en que los integrantes

de un grupo generan ideas, sugerir modos de organizarlas según los objetivos que se han planteado así como resolver dudas relacionadas con la escritura del texto. Cuando lee los textos, señala aspectos que requieren una revisión, interroga la relación entre el texto y la situación retórica en la que se inserta, considera su organización e, incluso, puede sugerir nuevas ideas u objetivos que implicarán una revisión y, en ocasiones, una nueva planificación del texto por parte del escritor. El docente asume así algunos de los subprocesos involucrados en la composición de los textos e interviene en ellos. Según el grado de autonomía que los estudiantes desarrollen en relación con su escritura, el docente puede decidir colaborar en forma continua en esas tareas, de manera que los alumnos se familiaricen progresivamente con ellas.

Guía de investigación

Educadores

1. Para reflexionar sobre la forma en que el docente interviene en la enseñanza de la escritura, les proponemos leer el siguiente texto:

Roles de maestro y de alumno

Los maestros detentamos la autoridad absoluta en el aula. Lo decidimos todo: qué tiene que escribir el alumno, sobre qué tema, cuándo, de qué forma, en cuánto

tiempo, cuándo tiene que entregarlo, cómo lo corregiremos, qué nota le pondremos, etc. El alumno tiene el deber de obedecer todas las instrucciones y sólo el derecho de pedir aclaraciones. Trabaja como si fuera un secretario o un escriba a las órdenes de un jefe autoritario. ¿Puede realmente sentirse interesado por la escritura, en estas circunstancias? ¿Tendríamos nosotros mismos ganas de escribir en su posición?

Para que el alumno pueda experimentar en profundidad la escritura, debe gozar de más libertad. Los maestros tenemos que ceder parte de nuestra autoridad para que los alumnos puedan asumir los derechos y las obligaciones derivadas de la tarea de autor. Como el artista que trabaja solo en su estudio, amo y señor de sus lienzos, así mismo el alumno debe poder elegir el tema, el tipo de texto, la manera de trabajar, el estilo, etc. El maestro no puede usurpar el protagonismo del autor en su obra. Debemos convertirnos en asesores o críticos de la tarea: leer, comprender el texto, contrastar nuestra interpretación con las intenciones del autor. Tenemos que actuar como un guía de montaña que marca el camino a seguir y ofrece recursos y técnicas para escalar mejor. Debemos reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en que maestros y alumnos negociemos la actividad del aula”.

Cassany, Daniel (1993)

2. ¿Cuáles consideran los derechos y obligaciones derivados de la tarea del escritor? Tal vez, para responder a esta pregunta, sería conveniente reflexionar sobre el modo en que transitamos nuestros propios procesos de escritura.
3. Teniendo en cuenta los estudiantes que están a su cargo, ¿cuáles les parecen los recursos y estrategias vinculadas a la escritura que requieren mayor trabajo? Sería interesante compartir las respuestas a estas preguntas con otros educadores.

El intercambio de las producciones escritas que posibilita un taller de escritura propicia el encuentro con otros lectores. Y es a partir del intercambio con otros que un escritor toma distancia de sus propios

textos y puede verlos él mismo como un lector. Asumir ese rol de lector es, para el que escribe, una instancia fundamental en la medida en que le permite desarrollar estrategias cada vez más autónomas.

De los borradores a la versión final: lectura, relectura y evaluación

Escribir un texto es el resultado final de un largo proceso que supone una serie de borradores, de pruebas, de revisiones. Sin embargo, sostiene Cassany, “nuestra cultura escrita sólo valora, publica o difunde el producto terminado”.²⁴ Leemos textos en su versión final: libros, periódicos, revistas, publicidades, olvidando las marchas y contramarchas que esa escritura atravesó, las formulaciones previas, la cantidad de borradores que fueron necesarios. También nuestros alumnos suelen tener una concepción de que los escritos se hacen “directamente” o “de una vez”.

El taller de escritura es un espacio donde las distintas versiones de un texto hasta llegar al producto final pueden tener cabida. Si lo pensamos como un genuino lugar de trabajo con la escritura, cada encuentro de lectura compartida puede ser la ocasión para que los intercambios con otros se traduzcan en una escucha abierta a las críticas, al señalamiento de problemas en el texto que permiten volver sobre lo que se ha escrito. Los alumnos, como escritores en el taller, pueden vivir esos momentos como instancias para “probar el texto”, esto

es: para ver si se entiende, para comprobar si lograron los efectos que pretendían en el lector, si les resulta placentero, intrigante o aburrido, para ver “cómo suenan” las frases, las palabras.

El rol del coordinador que habilita esos comentarios, que los estimula en un marco de trabajo respetuoso con los otros, permite que los alumnos aprendan que escribir es un trabajo con las palabras, con las frases que siempre tiene en cuenta un lector y posibilita, a la vez, que ganen confianza en el desarrollo de la tarea. De ahí la importancia de generar situaciones en las que puedan leerse borradores o versiones intermedias de los textos.

El docente, además, debe evaluar los aprendizajes de los alumnos. Ya hemos dicho que desde la perspectiva pedagógica que entiende la escritura como un proceso, es tan importante evaluar el producto final de un alumno, el texto terminado, como el proceso de escritura que ese alumno transitó hasta llegar a la versión final. Para eso, los alumnos pueden disponer de una carpeta de trabajos en la que guarden los borradores, las versiones intermedias de los textos, con sus tachaduras y enmiendas, con las indicaciones del docente y los comentarios

24. Cassany, D. (1993): “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”, en *Cuadernos de pedagogía*, Nro. 216, España, Barcelona, pp. 82-84.

recibidos, junto con las versiones finales. Para el educador, al finalizar una etapa o un curso, la lectura de esos trabajos le permitirá observar el recorrido realizado. Para los alumnos, los borradores conservados tendrán otro valor que pondrá en evidencia el trabajo que han realizado.

4.2. Las consignas

Las consignas de escritura son las propuestas de trabajo que desencadenan la tarea. Gran parte de éxito con que se desarrollen las actividades en un taller depende de su correcta formulación. Una consigna debe ser precisa, clara y, al mismo tiempo, abierta. Debe ser precisa en tanto delimite la tarea a realizar; clara, para que el alumno comprenda qué se le pide escribir; y abierta, esto es, que posibilite una resolución creativa, que despierte las ganas de escribir.

“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”.²⁵ Como punto de partida, la consigna es una propuesta que delimita un hacer: propone un tema, un procedimiento, propone un género a trabajar

y, en este sentido, permite que la tarea se inicie. Como punto de llegada, proporciona un marco de referencia compartido desde el cual serán comentados y leídos los textos.

Para los alumnos, la consigna debe presentarse como un desafío a resolver, una propuesta que despierte su imaginación, que los provoque a pensar, a desplegar las herramientas de la lengua, a experimentar con los usos de las palabras, a jugar con ellas. En todas ellas, se destacan la predisposición al juego y a la invención, casi siempre provocados por la irrupción de una palabra extraña, un uso desacostumbrado o un procedimiento que obliga al escritor a explorar el lenguaje y sus recursos.

Veamos algunas a modo de ejemplo: la primera es una clásica consigna de origen surrealista; la segunda, del grupo OuLiPo.

Cadáver exquisito (escritura colectiva)²⁶

Los participantes se sientan alrededor de una mesa (seis o siete). El primero toma un papel y escribe una frase, luego lo pliega dejando ver la última palabra. El segundo participante escribe otra frase a partir de la palabra que el jugador anterior había dejado descubierta, y así sucesivamente hasta terminar la ronda. Si se desea se

25. Grafein (1981):
Teoría y práctica de un taller de escritura. España, Madrid, Altalena, p. 13.

26. Setton, Y. (1990):
La revuelta surrealista. Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, p. 49.

puede repetir la operación cuantas veces se quiera. Terminadas las vueltas, se desdobra el papel y se lee lo escrito. La primera vez que los surrealistas jugaron este juego, obtuvieron la siguiente frase: “El cadáver exquisito beberá el vino nuevo”. De ahí el origen del juego.

Lipograma

Esta consigna se basa en la prohibición de utilizar una letra, un signo de puntuación en un texto. La prohibición puede recaer en la “a”, en la “e”, vocales muy usadas en nuestra lengua y que impiden que el uso de un mayor número de palabras; también, puede proponerse escribir un texto sin usar comas, o palabras graves, o algún tiempo verbal.

Las propuestas de clasificación de las consignas son innumerables y, en algunos casos, se trata de diversas miradas que apuntan a destacar un procedimiento puesto en juego. Detenernos a pensar cada consigna teniendo en cuenta ese procedimiento puede ser útil a la hora de diseñar propuestas didácticas.

Las consignas de invención

Las consignas de invención son aquellas que ponen el acento en la creatividad, en la

invención entendida esta como juego, como posibilidad de encontrar formas nuevas de decir, de nombrar las cosas. Se trata de consignas que, por lo general, exigen un trabajo con la materialidad del lenguaje, con las palabras mismas, con las letras. Este trabajo con la materialidad de las palabras provoca un distanciamiento de las palabras que usamos cotidianamente, un extrañamiento de los usos habituales que permite volver sobre el mismo lenguaje con otra mirada.

Creación de palabras

El primer paso de esta consigna es inventar palabras nuevas, palabras que agreguen a un verbo o un sustantivo un prefijo que no lleva (por ejemplo: desllover, anteñas) o un sufijo (por ejemplo: llorecer, lunador) o ambos a la vez (amandarínarse, acucharar); o bien inventar palabras que surjan de la unión de otras dos palabras (por ejemplo: escrito + crítico: escríptico).

Una vez inventadas las palabras, elijan dos y escriban sus definiciones. La definición debe incluir un breve texto que ejemplifique su uso (a saber: una estrofa de un poema, un grafiti, un refrán, un slogan publicitario, una pequeña anécdota, una adivinanza, etc.).

Dado que la invención, la experimentación con el lenguaje, es una de las constantes en la práctica de un taller de escritura, casi todas las consignas apuestan a ponerla en juego. Pero también podemos considerar las consignas según otros criterios.

Las consignas de reformulación

Una consigna puede proponer la escritura de un texto nuevo o bien reformular uno ya existente. La siguiente consigna propone reescribir un texto dado a partir de un procedimiento divertido que enfrenta al escritor a los usos de las palabras, del lenguaje al que antes hacíamos referencia.

S+7 ²⁷

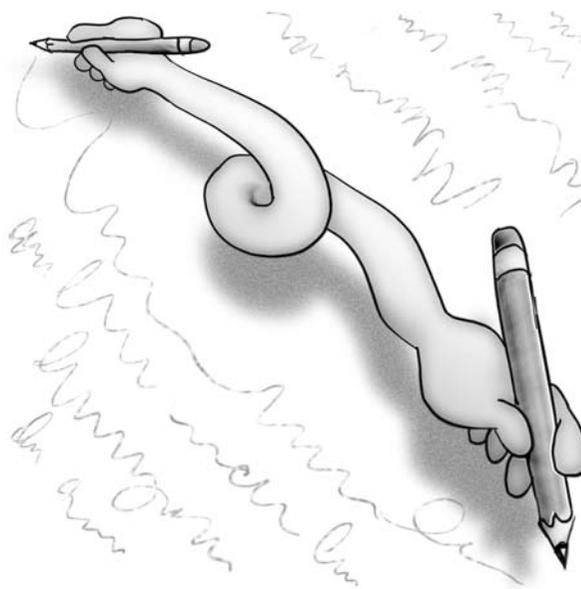
Reemplazar cada sustantivo de un texto por el que se encuentre en séptimo lugar después de él en el diccionario.

Para que la consigna resulte productiva, conviene tomar algunas precauciones:

- a) cuando el sustantivo cambia de género, se recomienda efectuar los ajustes gramaticales necesarios;
- b) si el texto contiene el último sustantivo del diccionario elegido, es obligatorio retomar el diccionario desde el principio;

- c) si el sustantivo no se encuentra en el diccionario, se elige el primero que se encuentre tras el lugar donde debería hallarse.

Consignas de reformulación son también aquellas que proponen la traducción imaginaria de un texto dado o, incluso, aquellas que plantean la reescritura de un texto a partir de algunas modificaciones puntuales, por ejemplo: reescribir un cuento comenzando por el final; escribir una nueva versión ocultando algunos datos, sin nombrar al protagonista, etc.



27. Fernández Ferrer, A. (1993): "Introducción". En Queneau, R. (1993): *Ejercicios de estilo*, España, Madrid, Cátedra, p. 26.

Las consignas y los géneros discursivos

Una consigna puede también tener como objetivo centrarse en un género discursivo determinado. Esto permite la exploración de las características principales de ese género, sin perder de vista el desafío propio de la consigna.

Instrucciones imposibles / imaginarias

Escribir instrucciones para hacer alguna de estas cosas:

- hacer silencio
- tropezar en la calle
- reír
- olvidar
- soñar lo mismo tres noches consecutivas
- comer fideos

En este ejemplo, el género a trabajar es el instruccional. Puede partirse de acciones cotidianas y habituales para “desmenuzarlas” en las posibles microacciones que comprende (como lavarse los dientes o mirarse a un espejo). Puede partirse de acciones imposibles de realizar siguiendo algunos pasos prescritos (como soñar u olvidar) o bien de acciones imprevistas, que provoquen risa, etc. Cualquiera sea la opción, se

trata de acciones para las cuales no solemos contar con instrucciones que nos indiquen cómo llevarlas a cabo y allí radica el desafío de la consigna.

Las consignas y el proceso de escritura

Una consigna, al mismo tiempo que enuncia el procedimiento a trabajar o el género que se solicita escribir, puede pautar las tareas a realizar. En estos casos, se introducen sugerencias o recomendaciones, se enumeran los pasos a seguir para resolver la consigna, formas de buscar información o de generar ideas, de manera que los alumnos puedan organizarse.

¿Cómo aparecieron los piojos en el mundo?

1. Busquen información sobre los piojos: cómo se reproducen, en qué condiciones viven, cuál es el ambiente propicio, de qué se alimentan, etc.
2. Escriban una leyenda que explique su origen. Pueden incluir descripciones con los datos que averiguaron para que el relato sea más creíble. Pero respondan la pregunta sobre su origen. Después de todo, ¡alguna explicación debe haber!

Guía de investigación

Educadores y estudiantes

A continuación, les proponemos una serie de consignas para reflexionar sobre el procedimiento que ponen en juego.

¿Cucurucho o palito?²⁸

A veces pasa que uno no encuentra la lapicera y resulta que la tiene en la mano. A veces pasa que de tanto ver una cosa nos olvidamos de cómo es exactamente. Te desafiamos a que describas con la mayor precisión posible (y sin mirar previamente):

- La rueda del colectivo que tomás todos los días.
- La puerta de la casa del vecino.
- La canilla de agua caliente del baño.
- El collar de tu perro o gato (si tenés).
- Una naranja.
- La perilla que controla el volumen de tu televisor.

Rellenando espacios

Escribir un texto uniendo entre sí las siguientes palabras. Cada palabra corresponde a un renglón y no vale agregar nuevas líneas.

lluvia mandarina días
pies cuando pero despacio ruleta
 cuerdas.

Cuentos y frases

Escribir un cuento que incluya las siguientes frases en el orden dado:²⁹

- Ella me gustaba mucho, pero mucho en serio, y quería impresionarla con algo.
- Me levanté hecho una fiera para ver quién había sido el bruto.
- La playa es amplia y se ve lejos.

28. Alvarado, M., Bombini, G. y otros (1993): *El nuevo escritorio*. Argentina, Buenos Aires, El Hacedor, p. 11

29. Las frases fueron tomadas de "El piedrazo", en Pescetti, Luis (2006): *El pulpo está crudo*. Argentina, Buenos Aires, Alfaguara.

Conclusiones

Las distintas perspectivas que hemos desarrollado nos permiten confirmar que la enseñanza de la escritura es una actividad compleja. Por un lado, las propuestas didácticas a las que dan lugar suponen diferentes representaciones de los educadores, construidas en las múltiples experiencias y marcos teóricos y, también, en las tradiciones entretejidas a través de la cultura escolar. Por otro, esas representaciones impulsan diversas tomas de decisión a la hora de enseñar a escribir: proponer consignas que atiendan a las etapas del proceso de composición, adoptar la modalidad de producción en taller, vincular la práctica con la enseñanza del código de la lengua, combinar estas propuestas, entre otras. Además, la escritura en la escuela supone una tarea continua y sistemática, responsabilidad de los docentes de las diferentes áreas curriculares, en tanto atraviesa y promueve la apropiación de los saberes de todas las disciplinas.

En síntesis, enseñar a escribir implica estar abiertos a reconocer, en cada tarea que llevamos adelante en el aula, cuáles de esas representaciones están presentes, qué marcos teóricos se dan por supuestos y qué propuestas pedagógicas están funcionando.

Glosario

Consignas de escritura

Las consignas de escritura son las propuestas de escritura que los alumnos resuelven. Pueden ser consignas de invención, de reformulación; consignas vinculadas a un género discursivo, etc.

Cultura escolar

Conjunto de teorías, ideas, normas, rituales, inercias, hábitos, mentalidades y comportamientos sedimentados a lo largo del tiempo en las instituciones educativas que proporcionan estrategias para interactuar, llevar adelante las tareas del aula y adaptarse a las sucesivas reformas curriculares.

Enfoque comunicativo

Perspectiva de la didáctica de la lengua que tiene como meta lograr una adecuada competencia comunicativa de los alumnos, esto es, lograr que

los alumnos sean competentes en la comprensión y producción de textos adecuados a las distintas situaciones de comunicación.

Problema retórico

Comprende la situación retórica en la que un texto se inserta: a qué lector se destina, cuál es el tema; en qué situación de comunicación se produce.

Procesos de escritura

La escritura se entiende como un proceso en la medida en que se considera una actividad recursiva, que comprende una serie de subprocesos.

Representaciones de la escritura

Imágenes, ideas, creencias, valoraciones que elaboran educadores y alumnos acerca de qué implica escribir y, también, enseñar y aprender a escribir en la escuela.

Bibliografía comentada

Alvarado, Maite (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Argentina, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

Este libro se compone de cuatro capítulos que trazan un recorrido histórico por las propuestas de enseñanza de la lengua y la literatura que han llegado a la escuela en los últimos dos siglos. Se trata de una obra que, por un lado, les permite comprender a los educadores el contexto desde el que generan su práctica diaria para el aula, y, por otro, los convoca a repensar las formas de la enseñanza.

Daniel Cassany, (2000): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. España, Barcelona, Grao.

Desde la idea de que escribir es reescribir y de la necesidad de enseñar a reescribir, el autor de este libro aborda los procesos de revisión y corrección y los de reparación o reescritura de los textos producidos. Desarrolla un análisis en torno a las prácticas de corrección de los docentes y, también, una propuesta para trabajar con los estudiantes tales procesos.

Cassany, D. (1994): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España, Barcelona, Paidós.

En este libro, su autor parte de las características que diferencian la comunicación escrita y la oral, y describe el modelo cognitivo que explica cómo funciona el proceso de escritura. Se trata de un texto de divulgación que difundió la propuesta de Flower y Hayes.

Queneau, Raymond (1993): *Ejercicios de estilo*. España, Madrid, Cátedra.

En la introducción, Antonio Fernández Ferrer presenta la historia del grupo OuLiPo, las consignas más famosas que sus integrantes inventaron para escribir textos. Y a continuación, encontrarán un excelente ejercicio de reescritura del autor Raymond Queneau. Partiendo de un relato muy breve, de apenas doce líneas, lo reescribe de 99 maneras diferentes a la vez que ofrece un listado de otras variantes posibles.

Rodari, Gianni (1995): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argentina, Buenos Aires, Colihue.

A través de técnicas simples y variadas, con explicaciones que reflexionan sobre las operaciones que las consignas ponen en juego, Rodari presenta una serie de propuestas. Es un libro que, poniendo en juego la imaginación y la creatividad, sirve no sólo para conocer dichas propuestas sino también para animarse a inventar nuevas consignas.

Silvestri, Adriana (1998): *En otras palabras*. Argentina, Buenos Aires, Cántaro.

En este libro, la autora analiza las tareas de escritura que tienen lugar habitualmente en la escuela en las diferentes disciplinas y propone promover en los estudiantes el desarrollo de habilidades de reformulación, en tanto constituyen una capacidad básica para poder resolver esas tareas con eficacia.

Bibliografía

Alvarado, M. (2003): *Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura*. Argentina, Buenos Aires, Universidad de Quilmes.

Alvarado, M. (2003): "La resolución de problemas". En *Propuesta Educativa*, Año 12 N° 26, Argentina, Buenos Aires, FLACSO - Ediciones Novedades Educativas.

Alvarado, M. (2001): *Entre líneas. Teorías y enfoques de la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Argentina, Buenos Aires, Flacso-Manantial.

Alvarado, M. y Yeannoteguy, A. (1999): *La escritura y sus formas discursivas*. Buenos Aires, Eudeba.

Alvarado, M. y otros (1993): *El nuevo escriturón*. Argentina, Buenos Aires, Ediciones El Hacedor.

Alvarado, M. y Pampillo, G. (1988): *Talleres de escritura. Con las manos en la masa*. Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Bereiter, C. y Scardamaglia, M. (1992): "Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita". En *Infancia y Aprendizaje*, No. 58. España, Barcelona.

Camps, A. (1993): "La enseñanza de la composición escrita". En *Cuadernos de Pedagogía*, No 216, Julio-Agosto, España, Barcelona.

Caruso, M. (1999): “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”: En Caruso, Marcelo y Dussel Inés (1999): *La invención del aula*. Argentina, Buenos Aires, Santillana.

Cassany, D. (1993): “Ideas para desarrollar los procesos de redacción”. En *Cuadernos de Pedagogía*, Nro. 216, España, Barcelona.

Cassany, D. (2000): *Reparar la escritura*. España, Barcelona, Grao.

Cassany, D. (1994): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. España, Barcelona, Paidós.

Charolles, M. (1986): “L’analyse des processus rédactionnelles: aspects linguistiques, psychologiques et didactiques”. En *Pratiques* N° 49, Francia, Paris, Metz, Mars.

Gaspar, M. del P. Y Otañi, L. (2004): “La gramática”. En *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Argentina, Buenos Aires, Universidad de Quilmes Editorial.

Ciapuscio Guiomar, E. (2004): “Los conocimientos gramaticales en la producción de textos”. En *Homenaje a Ana María Barrenechea*. Argentina, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Dussel, I. Caruso, M. y Pineau, P. (2001): *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Argentina, Buenos Aires, Paidós.

Fernández Ferrer, A. (1993): “Introducción”. En Queneau, R. (1993): *Ejercicios de estilo*, España, Madrid, Cátedra.

Ferreiro, E. (2000): “Leer y escribir en un mundo cambiante”. Disponible en Web: http://carreraedicion.com.ar/materias/int_act_editorial/leer_escribir_mundo_cambiante_emilia_ferreiro.htm.

Flower L. Y Hayes J. (1996): "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". En *Textos en contexto 1*. Argentina, Buenos Aires, Lectura y Vida.

Gelb, I. (1987): *Historia de la escritura*. España, Madrid, Alianza.

Grafein. (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. España, Madrid, Altalena.

Gaspar, M. del P. Y Otañi, L. (2004): "La gramática". En *Problemas de enseñanza de la lengua y la literatura*. Argentina, Buenos Aires, Universidad de Quilmes Editorial.

Gomes de Morais, A. (1988): "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendizaje y acción didáctica". En *Textos en contexto 4*. Argentina, Buenos Aires, Lectura y vida.

Olson, D. y Torrance, N. (comp.) (1995): *Cultura escrita y oralidad*. España, Barcelona, Gedisa.

Olson, D. (1998): *El mundo sobre el papel*. España, Barcelona, Gedisa.

Ong, W. (1993): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México, Fondo de Cultura Económica.

Pampillo, G. (1982): *El taller de escritura*. Argentina, Buenos Aires, Plus Ultra.

Pampillo, G. Y Alvarado, M. (1986): *Taller de escritura con orientación docente*. Argentina, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

Pescetti, Luis (2006): *El pulpo está crudo*. Argentina, Buenos Aires, Alfaguara.

Pineau, P. (2005): *Relatos de escuela*. Argentina, Buenos Aires, Paidós.

Queneau, R. (1993): *Ejercicios de estilo*. España, Madrid, Cátedra.

Rodari, G. (1995): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Argentina, Buenos Aires.

Saussure, Ferdinand (1994): *Curso de Lingüística general*. España, Madrid, Alianza.

Setton, Y. (1990): *La revuelta surrealista*. Argentina, Buenos Aires, Libros del Quirquincho.

Silvestri, A. (1998): *En otras palabras*. Argentina, Buenos Aires, Cántaro.

Viñao Frago, A. (2002): *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid, Morata



IESALC
Instituto Internacional
para la Educación
Superior en América
Latina y el Caribe

Lenguaje y escritura desde la escuela