Propuestas para el aula
es una colección destinada a docentes,
integrada por un conjunto de cuadernillos
que presentan actividades correspondientes
a las distintas áreas disciplinares
y a los distintos ciclos de enseñanza.

Las actividades han sido diseñadas
a partir de una selección
de contenidos relevantes, actuales y,
en algunos casos, contenidos clásicos
que son difíciles de enseñar.

Las sugerencias de trabajo
que se incluyen cobran sentido
en tanto sean enriquecidas,
modificadas o adaptadas de acuerdo
a cada grupo de alumnos
y a los contextos particulares
de cada una de las escuelas.

Índice

Introducción 2

Propuestas didácticas

Nº 1: La reformulación por sustitución 4

Nº 2: La reformulación por reducción 6

Nº 3: La reformulación por ampliación 8

Nº 4: Variaciones sobre un mismo tema 10

Nº 5: El trabajo con la sintaxis 12

Nº 6: El trabajo con el vocabulario: la morfología 16

Nº 7: El trabajo con el vocabulario: léxico y texto 18

Nº 8: La cohesión y la coherencia textuales 20

Nº 9: Integración: corrección y autocorrección 22

Introducción

Las nueve propuestas de aula que aquí se presentan constituyen una muestra de una modalidad de trabajo para el área de Lengua en el Tercer Ciclo de la EGB. En las propuestas para EGB 1 y EGB 2 el trabajo está centrado en las prácticas lingüísticas, y la reflexión metalingüística aparece enmarcada en esas prácticas y subordinada a ellas. En este conjunto de propuestas la ecuación se invierte: la reflexión metalingüística y la sistematización de recursos específicos ocupan el centro de la atención, aunque aparezcan enmarcadas en actividades de producción o de comprensión de textos. Las razones de esta inversión son fundamentalmente dos: a) este ciclo representa el fin de la escolaridad obligatoria, por lo que se hace imprescindible sistematizar los conocimientos que se han adquirido a partir de la práctica pero se hallan dispersos y a los que los alumnos no suelen acceder en situaciones comunicativas que los requieran; b) la edad de los alumnos los habilita para enfrentar con éxito actividades de conceptualización y reflexión metalingüística de mayor envergadura.

En cuanto a la modalidad de trabajo, se privilegian las estrategias didácticas basadas en dos procedimientos básicos: reformulación y análisis. Se trata, en los dos casos, de procedimientos conocidos para los docentes, ya que tienen una larga tradición escolar.

En el caso de la reformulación, esa tradición se remonta al maestro de retórica Quintiliano, quien en el siglo I d.C. presenta una serie de ejercicios que consisten en manipular los textos "como se remueve la tierra", con el fin de que los alumnos se apropien de los medios de expresión necesarios para producir discursos eficaces. En nuestro país, durante la primera mitad del siglo XX, distintos pedagogos incluían ejercicios de reformulación en sus propuestas para enseñar composición, con los objetivos de ampliar el vocabulario de los alumnos, entrenarlos en la búsqueda de la palabra más adecuada para cada situación, desarrollar estrategias para suprimir repeticiones, revisar la organización del texto, etc. Insistían en que los docentes realizaran detalladamente las tareas de corrección, para que sus indicaciones guiaran a los alumnos en el momento de reescribir los propios textos. La reformulación es una práctica lingüística y discursiva, que desarrolla habilidades necesarias para la comprensión y la producción de textos orales y escritos. En palabras de Catherine Fuchs: "Entrenarse en reformular es también aprender a marcar las diferencias semánticas y estilísticas entre expresiones emparentadas y a reconocer no solo aquellas posibles o imposibles en contexto, sino también las más apropiadas a la situación". La tradición de esta actividad sufrió una larga interrupción, durante la cual el trabajo escolar con la lengua estuvo centrado en la descripción del sistema, fundamentalmente en los ejercicios de análisis sintáctico. Actualmente, a partir de la revalorización de las prácticas de lectura y escritura como eje del trabajo en Lengua, se está devolviendo a las actividades de reformulación la importancia que tenían históricamente. Las cuatro primeras propuestas de esta serie hacen eje en este procedimiento que pone en juego los conocimientos sobre la lengua y sobre los textos. Este trabajo, además, permite la explicitación de esos saberes y su posterior sistematización. Como el docente podrá comprobar leyendo las propuestas, las actividades de reformulación pueden aplicarse a unidades más o menos extensas, desde oraciones hasta textos, y su realización puede ser escrita u oral. En cualquier caso, el pizarrón es un auxiliar indispensable.

En cuanto al análisis, se trata de un procedimiento común a varias áreas, que consiste en la descomposición de un todo en partes o elementos. Específicamente en el área de Lengua, el objetivo es explorar la composición de ese todo (cualquiera sea su extensión) y las reglas que la rigen, de manera de poder valerse de ese conocimiento para comprender y producir en situaciones nuevas. El análisis está en la base de las actividades de reformulación y de corrección.

Las propuestas de aula de EGB 3 interactúan y se complementan. Esto significa que la numeración no prescribe un orden de presentación o implementación y que en el transcurso de una clase se pueden articular actividades incluidas en las distintas propuestas de aula. El docente podrá comprobar, por ejemplo, que durante el desarrollo de una clase de reformulación (Propuestas Nº 1, 2, 3 y 4, LA REFORMULACIÓN POR SUSTITUCIÓN, LA REFORMULACIÓN POR REDUCCIÓN, LA REFORMULACIÓN POR AMPLIACIÓN y VARIACIONES SOBRE UN MISMO TEMA, respectivamente) puede proponer una actividad de análisis léxico (Propuestas Nº 6 y 7, EL TRABAJO CON EL VOCABULARIO: LA MORFOLOGÍA y EL TRABAJO CON EL VOCABULARIO: LÉXICO Y TEXTO); o bien que el trabajo con la oración (Propuesta Nº 5, EL TRABAJO CON LA SINTAXIS) y con el texto (Propuesta Nº 8, LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA TEXTUALES) combinan ambos procedimientos. La propuesta de cierre (Propuesta Nº 9, INTEGRACIÓN: CORRECCIÓN Y AUTOCORRECCIÓN) integra los contenidos del conjunto en el marco de una actividad de corrección.

Puesto que las propuestas están centradas en procedimientos básicos que ponen en juego distintos contenidos de Lengua, las actividades que en ellas se proponen pueden adecuarse a los distintos años del ciclo y a grupos diversos, si se varía la complejidad de las unidades sobre las que se trabaja y de los contenidos involucrados, así como la profundidad de la reflexión que se promueve y las expectativas de logro correspondientes. En todos los casos, las actividades que aquí se presentan pueden adaptarse a propósitos de evaluación de distintos aprendizajes específicos del área.

Bibliografía básica

En los siguientes libros se pueden encontrar más actividades para trabajar con los alumnos:

Alvarado, Maite y Cortés, Marina. *Los hacedores de textos 7*. El Hacedor, Buenos Aires, 1997.

Alvarado, Maite; Bombini, Gustavo, Feldman, Daniel e Istvan. *El nuevo escriturón. Curiosas y extravagantes actividades para escribir*. El Hacedor, Buenos Aires, 1993.

Estos diccionarios pueden servir de ayuda para encontrar listados exhaustivos de campos semánticos, afijos, raíces cultas, etc. Son especialmente útiles sus versiones en CD:

Moliner, M. (varias ediciones). *Diccionario de uso del español*. Gredos, Madrid.

RAE (varias ediciones). *Diccionario de la Real Academia Española*. Espasa, Madrid.

Para consultar cuestiones teóricas:

Sobre reformulación, y para una caracterización del texto:

Cortés, Marina y Bollini, Rosana. *Leer para escribir*. El Hacedor, Buenos Aires, 1994.

Calsamiglia Blancafort, Helena y Tusón Amparo. *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Ariel, Barcelona, 1999.

Silvestri, Adriana. *En otras palabras*. Cántaro, Buenos Aires, 1998.

Queneau, Raymond. *Ejercicios de estilo*. Cátedra, Madrid, 1993.

Sobre gramática (morfología y sintaxis):

Álvar Ezquerra, M. *La formación de palabras en español*. Arco/Libros, Madrid, 1993.

Di Tullio, Ángela. *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Edicial, Buenos Aires, 1997.

Gaspar, Ma. del Pilar y Otañi, Laiza. *El gramaticario. Diccionario de términos de gramática*. Cántaro, Buenos Aires, 1999.

1

LA REFORMULACIÓN POR SUSTITUCIÓN

Introducción

Si bien el conocimiento de la sintaxis y de la normativa es un aspecto importante del dominio de la lengua materna, por sí solo no asegura un uso eficaz. Esta eficacia se manifiesta cuando un hablante o escritor es capaz de elegir, en cada situación, qué decir o escribir y cómo hacerlo y, también, cuando un oyente o lector comprende lo que escucha o lee. Es en este sentido que la reformulación, como procedimiento que permite transformar un texto en otro, contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa.

En la escuela, hay diversas situaciones en las que, casi sin advertirlo, se realizan actividades de reformulación:

- los alumnos reformulan sus propios escritos tachando, borrando, insertando nuevas partes, moviendo de lugar fragmentos completos hasta llegar a una versión final;
- también reformulan cuando resumen textos, en forma oral o escrita, y cuando deben dar cuenta de sus conocimientos en una prueba;
- el docente reformula lo explicado cuando advierte que lo que dijo o expuso no fue comprendido.

El objetivo de esta propuesta y de las que siguen es reflexionar acerca de los procedimientos de reformulación que involucran estas prácticas habituales, y proponer algunas actividades.

Existen cuatro estrategias básicas de reformulación: sustitución, expansión, reducción y recolocación. En este propuesta nos ocuparemos específicamente de las tres primeras.

La sustitución

La sustitución consiste en presentar de forma diferente una frase, una oración, un párrafo o un texto completo, sin alterar la información (es decir, sin agregar ni quitar información).

Nuestra lengua ofrece distintas opciones para referirse a lo mismo:

- los sinónimos. Por ejemplo, para referirnos a un ser humano varón, que no es adulto ni bebé, podemos optar entre 'niño', 'pibe', 'nene', 'chico', etc.; sin embargo, hay algunas palabras más adecuadas que otras para una situación comunicativa determinada;
- los hiperónimos o palabras de significado más general. Por ejemplo, 'arma' es hiperónimo de 'revólver', 'fusil', 'espada', 'escopeta', entre otras;
- los pronombres, ciertos adverbios ('aquí', 'allí', 'ahora') y las palabras de referencia muy generalizada ('hacer', 'cosa', 'persona', 'tal') son formas que pueden sustituir palabras, expresiones o partes completas de un texto. Por ejemplo: "Retomé las clases de portugués. Mi amigo también *lo hizo*";
- las paráfrasis. Muchas veces no existen sinónimos o hiperónimos para una palabra, por lo tanto, es necesario sustituirla por una frase que signifique lo mismo, es decir que utilizamos una paráfrasis. Por ejemplo: "Luis *cabeceó* la pelota. Después de *pegarle con la cabeza*, la pateó y metió un gol".

Cuando escribimos, no sólo sustituimos palabras por palabras o por frases, sino también frases por otras frases. Por ejemplo, en los casos donde una frase contiene una palabra que ya fue escrita, cuando se detectan problemas sintácticos o cuando al que redacta no le gusta "cómo queda".

Si bien en muchos casos se sustituyen palabras o frases para evitar repeticiones, este procedimiento no siempre es posible. Muchos términos especializados ('cromosoma', 'gen', 'prefijo') no admiten sinónimos. Y si queremos sustituirlos por paráfrasis, es necesario conocer muy bien el tema. En el siguiente ejemplo puede verse una sustitución de ese tipo: "Muchos vegetales tienen raíces gemíferas, es decir, raíces capaces de producir nuevas partes aéreas".

En otros casos, la repetición es intencional y se usa, por ejemplo, para enfatizar o destacar algo, como en: "Y ya no teníamos escudos, ya no teníamos macanas, y nada teníamos que comer, nada comimos" (E. Galeano).

Propuestas

La sustitución puede practicarse en forma escrita y oral, con diferentes objetivos: facilitar y/o evaluar la comprensión de un texto propuesto para la lectura, enriquecer el vocabulario de los alumnos, enseñarles a corregir sus propios escritos.

Una secuencia posible para trabajar la reformulación oral basada en la sustitución es la siguiente.

- Al preparar la clase, el docente elige un texto y selecciona frases y palabras (términos especializados, pronombres, conectores, palabras de referencia generalizada) que considere claves para la comprensión del texto y/o que le interese incorporar al vocabulario de los alumnos.
- En la clase, se realizan actividades de anticipación a partir del título, la lectura del texto completo y una puesta en común sobre la comprensión global.
- Se listan en el pizarrón, una debajo de la otra, las palabras y frases que el docente haya seleccionado –los alumnos pueden incorporar más– y se buscan distintas maneras de decir lo mismo. Las opciones se escriben en el pizarrón junto a las palabras y/o frases que les corresponden.
- Se vuelve al texto y se discute cuál es la forma más adecuada para sustituir las palabras y frases seleccionadas. En la discusión surgirán reflexiones más o menos intuitivas sobre cuestiones como la adecuación al registro o variedad de la lengua utilizada, al estilo, al objetivo y la función del texto, al género.
- Se relee el texto y se revisa la interpretación inicial a la luz de estas reflexiones.

El objetivo final de esta actividad no es proponer una reescritura del texto fuente, sino utilizarlo como base para ejercitar la comprensión, ampliar el vocabulario y problematizar la noción de adecuación.

2

LA REFORMULACIÓN POR REDUCCIÓN

Introducción

El resumen es un texto producido a partir de la reformulación de un texto fuente más extenso. La especificidad del trabajo de resumen consiste en reducir la información del texto de partida, preservando lo esencial de esa información, y lograr que ese nuevo texto pueda ser comprendido sin necesidad de recurrir al texto fuente.

Las actividades de resumen se constituyen en una de las maneras privilegiadas para evaluar las habilidades de comprensión de los alumnos y de retención de información en la memoria de corto y de largo plazo. Las evaluaciones escritas y la exposición oral acerca de un determinado tema, así como la posibilidad de relacionar contenidos provenientes de diversas fuentes, requieren frecuentemente de la puesta en juego de esta habilidad. Se trata de una tarea muy compleja, que precisa una fuerte participación del docente hasta que los alumnos adquieran esta destreza en la que se cruzan habilidades cognitivas y lingüísticas. Resumir es una actividad que debe iniciarse una vez que está asegurada la comprensión del texto de base; ésta es una condición necesaria para poder decidir qué se puede suprimir. Por ejemplo, en un texto informativo se pueden suprimir las opiniones, cosa que no puede hacerse cuando se resume un texto de opinión. Por otra parte, al suprimir información, el texto fuente se "desarma", lo que significa que hay que acordar para el nuevo texto formas de cohesión (*véase* Propuesta Nº 8, LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA TEXTUALES), puntuación, cambios en los tiempos verbales, paráfrasis resumidoras, etc., de modo que el nuevo texto pueda, como ya hemos dicho, ser leído con independencia del texto fuente.

Propuestas

Actividades previas al resumen propiamente dicho

- Presentar a los alumnos un corpus de textos completos y de buenos resúmenes de esos textos para analizar, mediante el cotejo, qué procedimientos se pusieron en juego al resumir. Es conveniente elegir como punto de partida textos narrativos, con informaciones explícitas, en los que no haya ruptura del orden lógico y cronológico, que no exijan un conocimiento preciso de la situación de enunciación. También es conveniente que los textos resumidos mantengan lo más literalmente posible la información esencial del texto fuente.
- Antes de iniciar la lectura del texto que se ha seleccionado para que los alumnos resuman, será conveniente activar los conocimientos previos, aquellos que usted considera necesarios para la comprensión del texto, mediante preguntas, a fin de verificar si poseen esos conocimientos o si éstos son completamente nuevos para ellos. En cualquier caso, siempre es necesario el acompañamiento del docente, tanto para ampliar lo que los alumnos ya conocen como para exponer y explicar lo que no conocen. Puede proponerse, además, la lectura de los paratextos, a fin de que los alumnos formulen hipótesis sobre el contenido, la función y la clase de texto.

Actividades de resumen

- Se lee el texto completo. Se confirman o rectifican las hipótesis formuladas en la instancia anterior.
- Se guiará a los alumnos para que resuman el texto en dos etapas: en la primera aplicando la regla de supresión, y en la segunda, la de generalización.

a • **Supresión**. Implica la selección de la información esencial. Se trataría de preparar a los alumnos para que puedan responder a la pregunta: "¿Qué informaciones pueden ser suprimidas sin que esto afecte la comprensión del texto?". En el caso de un texto narrativo, se atenderá especialmente al modo en que en él se jerarquiza la información y se analizará cómo, a través del encadenamiento lógico y temporal, se mantiene el tema global. Se verá, por ejemplo, si es pertinente suprimir comentarios, evaluaciones, descripciones, ejemplos, aclaraciones o especificaciones por considerar que son procedimientos para hacer más comprensible la información básica, pero que no agregan información nueva. El paso siguiente es tomar nota de los fragmentos de texto seleccionados.

Primera redacción. Como resultado de la operación antes descripta, los alumnos van a enfrentar un nuevo desafío: convertir esos fragmentos en un texto. Como ya hemos señalado, en esta tarea de composición es esencial el acompañamiento del docente, pues hay que guiarlos para que organicen como texto esa información fragmentaria. Hay que acordar cómo conectar la información entre oraciones y entre párrafos: retomar lo anterior por medio de pronombres, sinónimos, paráfrasis, etc. o restablecer las conexiones lógico-temporales mediante la inclusión de conectores, etc. (*véanse* las Propuestas Nº 1 y Nº 8, LA REFORMULACIÓN POR SUSTITUCIÓN Y LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA TEXTUALES).

b • **Generalización.** El nuevo texto puede ser sometido a nuevas reformulaciones con el propósito de hacerlo aún más breve. Es el momento en que pueden aplicarse otras operaciones de resumen, tales como sustituir una información extendida por otra más general o que interprete globalmente lo que en el texto aparece detallado. Por ejemplo, se tratará de que los alumnos adviertan que un término como "peripecias" globaliza una extensa zona del texto donde se narran las aventuras y desventuras por las que atraviesa un personaje para alcanzar una meta; lo mismo ocurre con frases resumidoras como "Luego de superar una serie de obstáculos" o "Logró vencer a los enemigos". Que noten que un enunciado como "Se anunció un aumento de las tarifas, rebaja de sueldos, recorte de fondos, etc." puede ser interpretado mediante la frase "Se anunció un severo ajuste", en la que el término 'ajuste' resume una serie de acciones.

La reformulación hiperonímica ("útiles escolares" por "cuadernos, lápices, gomas, cartucheras", etc.); la transformación de verbos en sustantivos ("descubrimiento" por "descubrieron", "ruptura" por "rompieron") y la sustitución por palabras generalizadoras (como "acontecimiento", "hecho") deben ser objeto de ejercitación más allá de las actividades de resumen, pues exigen poner en juego operaciones de conceptualización (ir de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto, de la extensión a la comprensión), que a los alumnos, como sabemos, les resultan muy difíciles si no se practican asiduamente.

Segunda redacción. Esta nueva reformulación exige atender a la cohesión y a la coherencia del texto final (*véase* la Propuesta Nº 8).

Es conveniente plantear una situación comunicativa donde el resumen cumpla alguna función. Por ejemplo, que se lo escriba para un compañero que no ha podido leer el texto completo, como parte de un examen escrito, como informe de lectura, como texto previo para la exposición oral. En el caso del resumen de una novela, se lo podría incluir en la reseña de un libro o en una imaginaria contratapa.

3

LA REFORMULACIÓN POR AMPLIACIÓN

Introducción

En la práctica escolar es conveniente presentar las actividades de ampliación de un texto combinadas con la exploración de otros textos en los que los alumnos puedan encontrar la información necesaria y pertinente para llevarla a cabo. Son, como podrá advertirse en las propuestas, actividades que exigen poner en juego competencias muy variadas, tanto textuales como gramaticales. En principio, tanto la selección como la redacción de la información a insertar son tareas que deben realizarse en el aula, con la ayuda del docente, quien irá anotando en una parte del pizarrón el texto resultante y, en otra, aquellos contenidos de orden textual, gramatical, normativo, etc., que al finalizar la tarea desee sistematizar o vincular con los contenidos ya enseñados. En la resolución de este tipo de ejercicios se combinan actividades de lectura, de selección de la información, redaccionales y de análisis gramatical, puesto que los pedidos de expansión pueden ser de diversa índole: expandir por medio de explicaciones-especificaciones, descripciones, ejemplos, definiciones, resúmenes, notas al pie, discursos directos o indirectos, entre otras posibilidades (*véase* la Propuesta Nº 5, EL TRABAJO CON LA SINTAXIS).

Propuestas

1. Ampliar un breve texto mediante explicaciones o aclaraciones

Esta actividad permite ejercitar la construcción de oraciones subordinadas y el uso de la coma, si se pide que parte de la información a insertar se incluya dentro de las oraciones del texto de base, a modo de especificación o aclaración. Por ejemplo, dada la siguiente invitación:

La fogata de San Juan en la plaza San Martín

El próximo sábado, en la plaza San Martín,
se realizará la tradicional fogata de San Juan.
Los vecinos convocan a todos los que quieran participar a llevar
maderas y cartones a la plaza, desde temprano, para armar los muñecos.

Se puede solicitar a los alumnos que inserten en la primera oración la siguiente información.

"La plaza San Martín está ubicada entre las calles Las Lilas y Rosales. Las calles Las Lilas y Rosales pertenecen al barrio El Cerrito."

Para hacerlo, tendrán que suprimir palabras y utilizar formas de cohesión (*véanse* las Propuestas Nº 1, Nº 2 y Nº 8). Se puede proponer insertar otras informaciones, tales como:

"La actividad comenzará a partir de las 18 hs; organiza la Sociedad de Fomento de El Cerrito; los muñecos serán quemados al atardecer según marca la tradición."

2. Ampliar el texto mediante descripciones o notas al pie

Una propuesta de este tipo requiere haber trabajado previamente la descripción y las funciones que cumplen las notas al pie. Por ejemplo, a partir del siguiente texto:

> **Asterix**
>
> Asterix es un personaje de cómic creado por René Goscinny y Albert Uderzo. Siempre acompañado por su amigo Obelix y por el perro Idefix. Este guerrero galo nació en la revista *Pilote*, en octubre de 1959. Las primeras aventuras de Asterix fueron editadas bajo el título *Asterix el galo* en 1961. Tuvieron tanto éxito que se publicaron otros treinta álbumes hasta 1977.
>
> Las aventuras de Asterix transcurren en un poblado galo situado en Armónica, que mantiene en jaque al invasor romano y a su jefe, el emperador Julio César.

Se les puede solicitar que expandan el texto con breves descripciones de Asterix y de su amigo Obelix. Esto implicaría, como trabajo previo, redactar las descripciones a partir de imágenes extraídas de las historietas, para luego insertarlas en el texto. En esta instancia, se discutirá con los alumnos la extensión que debe tener la descripción, cómo "engancharla" (Propuesta Nº 8), el léxico adecuado (Propuesta Nº 7), la puntuación, los tiempos verbales, la ortografía, etc. Por otra parte, se les solicita que amplíen la información en dos notas al pie. Se tratará de que los alumnos comprendan por qué no es pertinente que la información que se inserta en la nota al pie figure dentro del texto (tema textual-digresiones). Esto exige un conocimiento que pueden adquirir a través de la consulta de otros textos y de una reflexión guiada por el docente acerca de la relación entre el cuerpo central del texto y los márgenes o la periferia.

3. Ampliar mediante resumen

Luego de leer una noticia a la que le falta el primer párrafo (o párrafo resumen), se puede pedir a los alumnos que lo redacten , informando globalmente acerca del hecho, los participantes, el lugar, el tiempo (qué, quién, dónde, cuándo, etc.).

En todos los casos, es fundamental que el docente, al proponer estas actividades de ampliación, se asegure de que el texto resultante mantenga coherencia en relación con el tema, el género y el estilo. Para ello, será conveniente que: a) elija un texto en el que se puedan suprimir ciertas zonas; b) lo reescriba borrando esas partes; c) utilice la información que suprimió (y que sólo él posee) para proponer las consignas de expansión; d) inicie en forma conjunta con los alumnos el trabajo de "reconstrucción" del texto.

4

VARIACIONES SOBRE UN MISMO TEMA

Introducción

En el libro *Ejercicios de estilo*, Raymond Queneau, un escritor francés formado en el surrealismo, propone, a partir de una anécdota breve y trivial, decenas de variaciones sobre el mismo tema, como una forma de experimentación con el lenguaje, en las que conviven lo serio y lo lúdico, la imaginación y el ingenio. Queneau cuenta que estas ideas se le ocurrieron al escuchar el *Arte de la fuga* de Bach, una obra construida por medio de infinitas variaciones en torno de un tema bastante nimio. Y pensó, entonces, que sería interesante hacer algo semejante en el plano literario. Otra fuente de inspiración, según dice, fue una escena de *Cyrano de Bergerac* de E. Rostand, en la que un vizconde se burla de la nariz de Cyrano. El protagonista le "devuelve la estocada" sugiriéndole una variedad de formas ingeniosas de proferir "la misma ofensa". Lo que sigue es un fragmento de esa escena:

"Eso es muy corto; yo os abono
que podíais variar el tono. [...]
Por ejemplo: Descriptivo:
'¿Es un cabo?, ¿una escollera?
Mas ¿qué digo? Si es una cordillera!' [...]
Brutal: '¿Podéis fumar sin que el vecino
–¡fuego en la chimenea!– grite?'
Fino: 'Para colgar las capas y sombreros
esa percha muy útil ha de seros.'
Solícito: 'Compradle una sombrilla:
el sol ardiente su color mancilla.'
Previsor: 'Tal nariz es un exceso:
buscad a la cabeza contrapeso.'"

Propuestas

Los "ejercicios de estilo", a la manera de Queneau, son una versión lúdica de las actividades de reformulación. La primera condición para que el ejercicio sea productivo será seleccionar o elaborar un buen texto de base, que admita diversidad de reescrituras. Debe ser un texto breve, que narre una anécdota o describa una situación simple, en la que haya seres humanos involucrados. Una segunda condición es que las reescrituras que se propongan sean posibles, que estén al alcance de los alumnos. Por último, las consignas de reescritura deberán ser muy claras; aun así, quizá sea conveniente incluir un ejemplo en cada una, donde se muestre el procedimiento. Algunas variaciones posibles son:

- de género: que reescriban el texto en verso, como noticia, como parte de un cuento popular, de un mito, de una entrevista, en forma de diálogo, etc.;
- de narrador y de registro: cambiar el narrador e imitar su modo de hablar (algún personaje conocido, un docente, un locutor de noticiero, un personaje típico de una región, de algún barrio o distrito, *un rockero*, un adolescente, etc.);

- de tono (burlesco, serio, ampuloso, aniñado, agresivo, etc.);
- por predominio de alguna vocal o consonante, de palabras esdrújulas, etc.;
- por medio de ampliaciones: sustituir cinco palabras por las definiciones que da el diccionario, introducir hipótesis interpretativas, descripciones, etc.;
- reescribir empezando por el final, buscando que cada palabra comience con la letra final de la palabra anterior; al "vesre", etc.

Supongamos que inventamos un texto como el siguiente:

> Viaje en tren Constitución-La Plata. Parada estación Bosques. Al costado derecho de la estación, una tupida arboleda. En la copa de un árbol, un anciano de barba amarillenta, camiseta de frisa agujereada y zapatones desacordonados. Vocifera, agitando sus brazos como aspas de molino. Al pie del árbol, recostado sobre el tronco, un chico de unos doce años lee tranquilamente. Una mujer teñida, sentada en la primera ventanilla del cuarto vagón, le dice a su compañero de asiento "¿Estás ciego, o qué...?".

La tarea puede consistir, por ejemplo, en que los alumnos escriban la misma anécdota imaginando que el narrador es:

- un "botánico pedante", interesado sobre todo en describir los árboles del lugar, utilizando términos científicos;
- un "ecologista fanático", preocupado por el daño que puede sufrir el árbol al tener que soportar en su copa a un ser humano;
- un adolescente que se expresa en una jerga muy particular;
- un detective que despliega una serie de hipótesis acerca del chico y del viejo, motivaciones, vínculos, propósitos, razones por las que se encuentran en ese estado, etc.

Que la reescriban como:

- una noticia periodística de estilo sensacionalista;
- la introducción de un cuento popular o una leyenda;
- un poema en versos octosílabos;
- un diálogo entre la mujer teñida y su compañero de asiento, que tiene que incluir la frase "¿Estás ciego, o qué...?", pronunciada por la señora de marras.

5

EL TRABAJO CON LA SINTAXIS

Introducción

Una pregunta que solemos hacernos los docentes es si vale la pena estudiar gramática y, más específicamente, si el estudio del sistema tiene repercusiones importantes en la comprensión y la producción de textos. Si bien es obvio que los conocimientos sobre la gramática no garantizan una buena redacción, sí colaboran de manera directa o indirecta en el desarrollo de tales competencias.

La gramática es el estudio del sistema de la lengua. A su vez, comprende varias subdisciplinas, una de las cuales es la sintaxis, que se ocupa de investigar cuáles son las reglas que rigen la combinación de distintos elementos (palabras y construcciones) para formar la oración.

Un presupuesto que comparte la mayoría de los alumnos es que la sintaxis es lo mismo que el análisis sintáctico. La causa de esta incorrecta generalización es que masivamente los docentes adoptamos el análisis sintáctico como única estrategia didáctica para trabajar el tema. Sin embargo, hay muchas otras posibilidades. En esta propuesta intentamos acercarle algunas.

Propuestas

Expansiones

- Dada una oración, expandirla a partir de ciertos datos que el docente selecciona. Por ejemplo, partir de:

  Los primeros restos fósiles de un dinosaurio fueron encontrados en 1818.

  Datos a incluir en la oración anterior:

  Los restos fueron encontrados por los obreros de una cantera de pizarra. La cantera de pizarra se hallaba en las cercanías de Woodstock, Inglaterra.

  Resolución posible:

  Los primeros restos fósiles de un dinosaurio fueron encontrados en 1818 por los obreros de una cantera de pizarra, en las cercanías de Woodstock, Inglaterra.

- Dada una oración, "engordar" el sujeto, el predicado u otras construcciones, agregando los modificadores pertinentes.

Reordenamiento sintáctico

- Un modo de afianzar la competencia gramatical es proponer ejercicios de reordenamiento sintáctico para que los alumnos ordenen de otro modo las estructuras oracionales. Si conocen las funciones oracionales, se les puede pedir, por ejemplo, que coloquen en posición inicial el O.D., el C.T., etc. Si aún no las conocen, se les da un comienzo para que, a partir de ese "pie", recuperen el resto del texto. Esto significa que se trata de un tipo de ejercitación que puede iniciarse desde muy temprano, pues no está necesariamente supeditada a que los alumnos sepan análisis sintáctico. Si, por ejemplo, se propone la siguiente oración:

Los primeros restos fósiles de un dinosaurio fueron encontrados en 1818 por los obreros de una cantera de pizarra en las cercanías de Woodstock, Inglaterra.

Puede pedírseles que reescriban tres veces la misma oración, empezando por:

- el **agente** (si conocen la función) o por: "Los obreros de una cantera de pizarra...";
- el **circunstancial de tiempo** o por: "En 1818...";
- el **circunstancial de lugar** o por: "En las cercanías de Woodstock, Inglaterra...".

Este tipo de ejercitación hace que los alumnos tengan que resolver una variedad de problemas: puntuación, cambios de voz activa a pasiva (y viceversa), cambios en los tiempos verbales, uso de las preposiciones. Al mismo tiempo, les permite reflexionar acerca de la jerarquización de la información (a qué se le da mayor relevancia en cada caso). Es un interesante paso previo para la adquisición progresiva del metalenguaje gramatical.

Condensaciones

- Dadas dos oraciones o más, transformarlas en una, por medio de coordinación o subordinación. Dadas, por ejemplo:

  El dueño de una casa en México 345 hacía refacciones. Exploró un pozo y encontró vasijas indígenas, vajilla inglesa y botellas del siglo pasado. Tiene guardadas las piezas y no sabe qué hacer porque la comuna no las analiza por falta de presupuesto.

  Podemos transformarlas en dos oraciones

  Mientras hacía refacciones, el dueño de una casa situada en México 345 exploró un pozo donde encontró vasijas indígenas, vajilla inglesa y botellas del siglo pasado. No sabe qué hacer con las piezas ya que la comuna no las analiza por falta de presupuesto.

  O en una sola:

  Mientras hacía refacciones, el dueño de una casa situada en México 345 exploró un pozo y encontró vasijas indígenas, vajilla inglesa y botellas del siglo pasado, piezas que tiene guardadas y con las que no sabe qué hacer, porque la comuna no las analiza por falta de presupuesto.

Segmentaciones

- Dada una oración, transformarlas en dos o más. Esta actividad debería partir de una oración de variada complejidad sintáctica (con distintas proposiciones coordinadas o subordinadas):

  Fragmentos de vajilla inglesa, restos de vasijas indígenas y botellas rotas de la época de la Revolución de Mayo son algunos de los elementos que un vecino de San Telmo encontró en el fondo de una antigua vivienda que ahora funciona como local comercial.

  Una posible transformación:

  Un vecino de San Telmo encontró varios elementos en el fondo de una antigua vivienda. Se trata de fragmentos de vajilla inglesa, restos de vasijas indígenas y botellas rotas de la época de la Revolución de Mayo. Actualmente, la vivienda funciona como local comercial.

Este tipo de trabajos involucra diversas operaciones: segmentar el párrafo inicial, incorporar signos de puntuación y seleccionar recursos cohesivos apropiados. Como este tipo de tareas admite varias soluciones, el intercambio, que gira en torno a las diversas propuestas que hacen los alumnos, va acompañado por la reflexión acerca de la sintaxis y el significado de cada una de las soluciones.

Ambigüedades

Detectar la ambigüedad de oraciones como:

La mujer se acercó al joven con los anteojos.

(¿Quién tenía los anteojos: la mujer o el joven?)

José piensa en el trabajo.

(¿Sobre el trabajo o mientras trabaja?)

Vi al hermano de Daniel, quien acaba de perder el trabajo.

(¿Quién acaba de perder su trabajo: Daniel o su hermano?)

Encontré la pollera amarilla.

(¿Era amarilla o se puso amarilla?)

Este tipo de actividades puede completarse realizando los análisis pertinentes para cada interpretación (si es que los alumnos tienen los conocimientos necesarios).

Comparación de estructuras oracionales

- Observar en qué secciones de un mismo diario (deportes, política, economía...) se usan sujetos expresos y en cuáles tácitos. Verán que hay tendencias muy definidas, por ejemplo, que las noticias de la sección deportiva suelen tener más sujetos expresos que otras secciones.
- Investigar los índices de libros de cuentos o los títulos de varios libros de un mismo autor: ¿se puede reconocer una tendencia en la elección de las estructuras sintácticas?

Los sujetos en cuestión

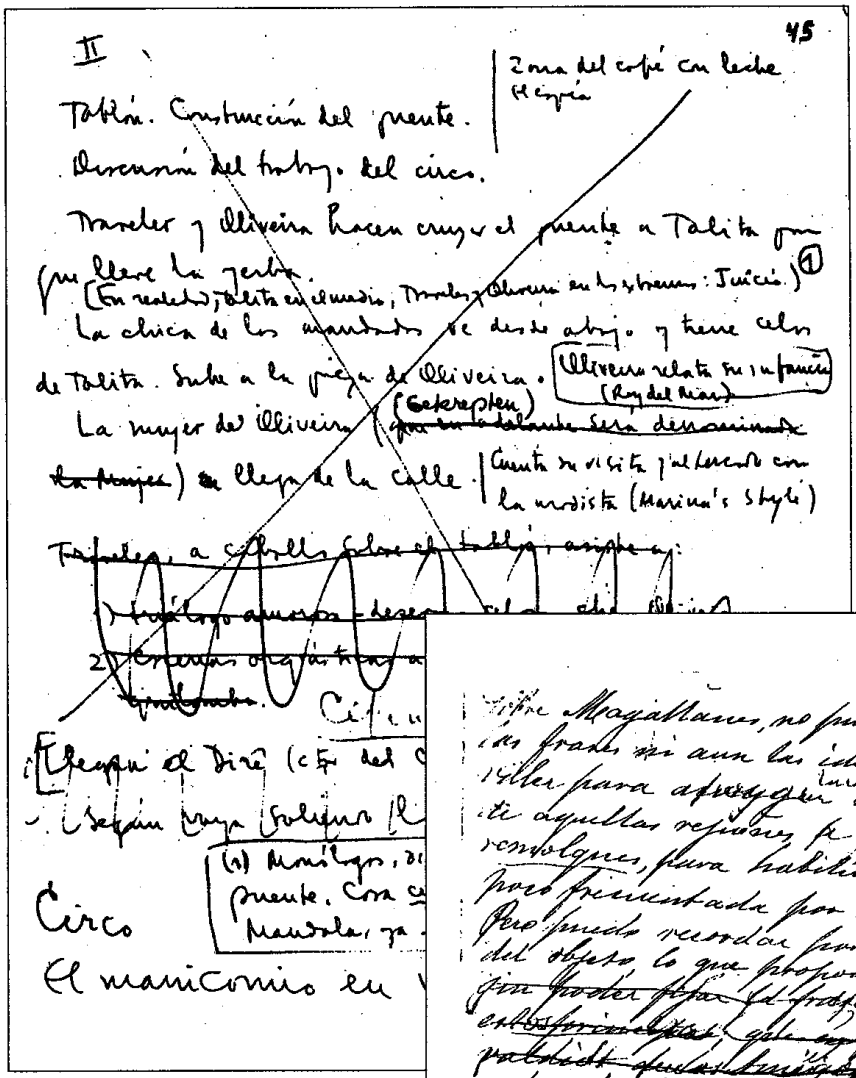
Indagar las distintas formas de borramiento del sujeto: sujeto tácito, nominalización, formas impersonales. Partir de algo simple, por ejemplo: ¿qué diferencia existe entre los siguientes enunciados: "Juan rompió el florero", "Se rompió el florero" o "Rompieron el florero"?

Pedir a los alumnos que planteen en qué situaciones suelen utilizarse unas y otras formas, sobre todo en los medios (periódicos, televisión, radio). Por ejemplo:

Un grupo de arqueólogos de la Universidad de Glasgow halló en Inglaterra una piedra que probaría que el rey Arturo existió. **/Fue hallada/Se halló/Hallaron** *en Inglaterra una piedra que probaría...* **/El hallazgo** *en Inglaterra de una piedra probaría la existencia del rey Arturo.* **/Hallazgo** *en Inglaterra.*

Dicen/aseguran/ *que la tuberculosis ya es un problema mundial* **/La OMS asegura que...**

Todas estas actividades apuntan, por un lado, a trabajar la sintaxis como el resultado de manipulaciones (tal como lo hacen los especialistas) y, por otro lado, a formular e intentar sistematizar relaciones entre la estructura y el sentido.



Una página del *Cuaderno de Bitácora de Rayuela*, de Julio Cortázar.

La reformulación permite trabajar con distintas unidades: la palabra, la oración, el texto. Si bien es una estrategia de enseñanza, también es un momento del proceso de escritura, momento o momentos que emplean los escritores expertos y que es necesario instalar en el aula.

Fragmento de una carta de Domingo F. Sarmiento.

6

EL TRABAJO CON EL VOCABULARIO: LA MORFOLOGÍA

Introducción

Como tantas otras definiciones dentro de la disciplina (¿qué es la literatura?, ¿qué es el lenguaje?, ¿qué es una oración?), la definición de "palabra" no es sencilla. Si bien el hablante medio alfabetizado "sabe" qué es una palabra, también advierte que se la usa con diferentes sentidos en enunciados como:

Tengo que escribir un resumen con 300 palabras.

Este diccionario tiene más de 10.000 palabras.

Hacé una pausa entre palabra y palabra, que no te entiendo.

En realidad, 'quepo', 'cupiste' y 'cabe' pertenecen a una sola palabra.

'Dámelo', no es, en realidad, una palabra, sino tres.

Esta variedad de sentidos da cuenta de los diversos niveles en los que es posible definir el término en cuestión: grafemático, léxico-semántico, fonológico, morfológico y sintáctico. En esta propuesta nos ocuparemos de la palabra como construcción morfológica.

Si bien podemos considerar las palabras como unidades (y unidades muy importantes), la mayoría de ellas está constituida por unidades menores con sentido: los morfemas. Éstos son los elementos mínimos que articulan un significado y un significante. Por ejemplo, si analizamos la palabra 'ilegales', podremos segmentarla en: 'i-leg-al-es', y distinguiremos una raíz, que porta el significado léxico: 'leg-', y tres afijos: 'i'-, '-al' y '-es'.

En español, dentro de los afijos es posible reconocer dos tipos: 1) los prefijos, que se ubican delante de la raíz, y 2) los sufijos, que se posponen a la raíz.

A su vez, hay otra distinción relevante: por un lado, hablamos de a) afijos de flexión: aquellos que evidencian las relaciones entre las palabras, especialmente de concordancia, y que indican categorías morfológicas (género, número, tiempo, modo, persona, caso y aspecto) y, por otro, de 2) afijos de derivación: aquellos que sirven para formar nuevas palabras en el sistema.

Todos los prefijos son afijos de derivación, pero los sufijos pueden pertenecer tanto al caso a) como al caso b). Así, en la palabra 'ilegales' reconocemos: un prefijo 'i-' (afijo de derivación), un sufijo '-al' (de derivación) y un sufijo '-es' (de flexión).

Propuestas

El trabajo con la morfología puede recorrer, entre otros, dos caminos: de la palabra a los morfemas (actividades de segmentación) o de los morfemas a la palabra (actividades de construcción).

En el primer tipo de tareas se puede proponer inicialmente la segmentación de palabras compuestas, como 'bocacalle', 'sacapuntas', 'musicología', 'filosofía' y 'angloparlante'. Luego, dedicarse a palabras complejas por derivación, como 'justificable', 'destornillador' o 'desaprensivo'.

Si desarrollamos esta actividad con alumnos del Tercer Ciclo, seguramente surgirá una desordenada lista similar a la siguiente, que también se puede ampliar si permitimos que usen distintos tipos de diccionarios:

nariz	comunicación	terrestre	cetáceo	aletas
día	pulmones	vigilia	delfín	mar
científicos	conocimiento	respirar	mamífero	superficie
oxígeno	noche	agua	ballena	marino
cuidar	branquias	grupo	orificio	peces
sueño	respiración	océano	delfincito	exhalar
ejemplo	inhalar	conclusiones	flotar	marítimo
ballenato	pulmonar	aire	dormir	cabeza
		acuático	investigación	

¿Qué conocimientos supone esta tarea?

- Conocimiento enciclopédico: implica, por ejemplo, saber que los delfines y las ballenas son mamíferos acuáticos y que, por lo tanto, respiran aire de la atmósfera, no del agua como los peces.
- Conocimiento lingüístico: implica la posibilidad de enunciar los antónimos ('noche', 'día'), el hiperónimo ('cetáceo' frente a 'delfín' y 'ballena'), usar la misma familia de palabras para aumentar la cantidad ('mar', 'marítimo', 'marino') o tener en cuenta que los artículos, ciertas preposiciones y las conjunciones son palabras muy abundantes en los textos, ya que pertenecen a clases cerradas (también denominadas palabras no léxicas).
- Conocimiento acerca de los textos: implica tener en cuenta que en los textos, por ejemplo, se hacen comparaciones, por lo que aparecerán antónimos o complementarios ('marino', 'acuático') y que también se intenta mantener la cohesión evitando las repeticiones y así se emplearán sinónimos ('aletargarse', 'soñar', 'dormir', 'dormitar', 'descansar') o hiperónimos. Un conocimiento más específico lo constituye el de las clases de textos, que implica tener en cuenta en este caso, por ejemplo, que en la divulgación científica se suele hacer referencia al trabajo de investigación previo al resultado que se comunica, por lo que aparece un campo semántico relacionado con este proceso: 'conocimiento', 'investigador', 'descubrir', 'científico'.

Si bien estos saberes pueden ser empleados inconscientemente para resolver la consigna, el trabajo no termina aquí. Es deseable que se pida a los alumnos que expliciten sus razonamientos y también que el docente haga sugerencias para aumentar la cantidad de palabras propuestas a través de preguntas.

A partir de la lista desordenada, se pueden realizar subagrupamientos, teniendo en cuenta los campos semánticos y las nociones de sinonimia, antonimia e hiperonimia, etc.

Una tarea como la anterior tiene varios sentidos. Por un lado, se realiza un trabajo explícito de enriquecimiento del vocabulario, pero sin descuidar el hecho de que, en realidad, las palabras se utilizan en los textos, por lo que siempre habrá restricciones acerca de qué y cómo decir algunas cosas (seguramente en un artículo de divulgación no aparecerán expresiones como 'chabón', 'bicho', 'no-ni-noni'). Por otro lado, es una tarea de anticipación lectora, ya que en el momento de leer efectivamente el texto en cuestión, estarán activados todos los conocimientos previos de los lectores y podrán confrontarlos más conscientemente con la información que aporta el texto.

8

LA COHESIÓN Y LA COHERENCIA TEXTUALES

Introducción

Cuando, durante la década del sesenta, el texto se constituyó decididamente en objeto de estudio de la lingüística, una de las preguntas –tal vez la más importante– planteada en torno de él fue ¿cuáles son las propiedades que diferencian un texto de un no texto? Dentro de la variadas respuestas que se dieron a esta cuestión, hubo bastantes acuerdos en cuanto a que las propiedades de coherencia y de cohesión son dos puntas del ovillo para aclarar el tema.

Tradicionalmente, se establece una distinción básica entre los términos "cohesión" y "coherencia": mientras que la cohesión se pone de manifiesto en la superficie de los textos, esto es, en las palabras y expresiones que los conforman y en las relaciones que mantienen ellas entre, la coherencia se relaciona con aspectos globales que el receptor "descubre" o "construye" durante el proceso de comprensión.

A grandes rasgos, un texto es coherente en la medida en que se le pueda asignar un tema o asunto, en otras palabras, si podemos descubrir "de qué se trata". Por tanto, para que un texto sea coherente es fundamental que los conceptos presentes en él establezcan entre sí relaciones, como las de causa-efecto, temporalidad y posibilidad, entre otras, y que no haya contradicciones internas. Por ejemplo, si en una narración se afirma que es martes por la mañana y, sin indicar el transcurso de tiempo, dos renglones después se habla de la luna, o del frío de la noche, veremos que hay problemas en las relaciones de temporalidad, y por lo tanto hay una contradicción que hace incoherente el relato. Ahora bien, si en el mundo representado en el relato en cuestión nunca hay "día", sino que se trata de una "noche permanente", entonces no hay contradicción interna y el texto es perfectamente coherente (siempre y cuando las características de ese mundo representado estén establecidas claramente en el texto).

La cohesión consiste en el resultado de la aplicación de un conjunto de mecanismos que permiten establecer relaciones semánticas (de significado) entre los elementos verbales (palabras, frases) que conforman los textos. Así, podemos diferenciar dos grandes grupos de mecanismos cohesivos: 1) los que sirven para "compactar la superficie del texto", es decir, evitar repeticiones innecesarias (se encuentran especificados en la Propuesta Nº 1, LA REFORMULACIÓN POR SUSTITUCIÓN) y 2) los que sirven para evitar ambigüedades, es decir, mantener en la mente del lector los elementos de la superficie del texto que le permiten percibirlo como una unidad (repetición de palabras y expresiones en forma idéntica o con ligeras variaciones, paralelismos y muchas veces también paráfrasis).

Propuestas

La mayoría de las propuestas que siguen incluyen manipulación y reformulación de textos o fragmentos, dado que consideramos que los conceptos de coherencia y cohesión deben tener, en el aula, un espacio eminentemente práctico.

Un trabajo muy productivo es el que se puede realizar a partir de los conectores. Las relaciones entre las partes que conforman los textos pueden explicitarse por medio de estas palabras o expresiones que indican causa (*porque, ya que, debido a...*), consecuencia (*por lo tanto, por eso, así que...*) y relaciones temporales (*primero, después, más tarde...*).

Relaciones posibles (exploración de conectores)

Pedir a los alumnos que utilicen conectores para unir dos o tres proposiciones dadas por el docente. El objetivo es explorar las relaciones que éstos establecen, a partir de su uso en distintos ejemplos:

Su familia estaba preocupada. Ella no salía de su habitación.

Algunas posibilidades de resolución son:

Su familia estaba preocupada porque ella no salía de su habitación.
Mientras su familia estaba preocupada, ella no salía de su habitación.
Aunque su familia estaba preocupada, ella no salía de su habitación.
Su familia estaba preocupada, a pesar de que ella no salía de su habitación.

Otras posibilidades, cambiando el orden:

Ella no salía de su habitación, sin embargo, su familia estaba preocupada.
Ella no salía de su habitación debido a que su familia estaba preocupada.

Cada uno de estos encadenamientos permite generar hipótesis acerca de la situación contextual de la que forma parte el ejemplo trabajado.

Mundos posibles (coherencia interna)

Dado un texto, indicar cuáles, de un conjunto de oraciones o fragmentos, son posibles en el mundo representado en él. Se puede partir de textos literarios:

"En la Tierra, los seres humanos ya no tienen padres: nacen a partir de probetas. Durante el proceso de formación, cada bebé recibe la cantidad de oxígeno y alimento necesarios para desarrollar un nivel de inteligencia determinado. Por ello, cada niño nace perteneciendo a una clase: existen los hombres y mujeres alfa (los más inteligentes), los beta, los gama, los delta y los épsilon. Durante la infancia, cada uno recibe la educación adecuada a su clase y, más tarde, el trabajo correspondiente. Todos los seres humanos desean sólo lo que pueden tener, por tanto, todos son felices.

(Características pensadas por A. Huxley para *Un mundo feliz*.)

Algunos hechos para evaluar como posibles o imposibles en ese mundo podrían ser:

a • un alfa es infeliz e intenta rebelarse contra el sistema;

b • un épsilon es feliz;

c • dos gamma se dedican a explotar a los épsilon;

d • los delta y los épsilon superan en inteligencia a los alfa.

Si bien en el mundo pensado por Huxley sólo es absolutamente coherente la opción b), seguramente habrá alumnos que consideren posibles otras. Pero para justificar su posición necesitarán hacer una narración, por ejemplo, indicar qué le sucedió al alfa de la opción a) para ser infeliz, o qué pasó para que sucediera d) pese a que siempre los delta y los épsilon son menos inteligentes. Si todos coinciden en que sólo b) es posible, será el docente quien plantee la pregunta de cómo se podría hacer para que todos los hechos enumerados pudieran "encajar" en la descripción inicial. A partir de esto se puede trabajar, justamente, la noción de coherencia: para que los hechos a), c) o d) tengan lugar, será necesario que se agreguen otros hechos u otros elementos en la descripción del mundo imaginado, es decir, pensar en otras nuevas relaciones, en una nueva coherencia.

9

INTEGRACIÓN: CORRECCIÓN Y AUTOCORRECCIÓN

Las diferentes propuestas que hemos ido presentado ponen en juego dos tipos de procedimientos: el análisis (descomposición y jerarquización de las partes de la palabra, la oración y el texto) y la reformulación, aplicada a las mismas unidades (palabra, oración y texto). En la mayoría de los casos, la resolución de las actividades sugeridas supone la aplicación combinada de ambos procedimientos. En ambos se sustenta esta última propuesta, destinada a las actividades de corrección de los textos escritos.

En relación con la tarea de corrección, actualmente existe un amplio consenso entre los docentes de Lengua en considerar que reparar los errores al corregir los textos de los alumnos no ayuda a que éstos puedan revertirlos. El desafío consiste, justamente, en encontrar "un método" que inste a los propios alumnos a reparar de manera paulatina y autónoma los errores que presentan sus textos. Una de las formas es establecer un código compartido (entre el docente y los alumnos), que permita clasificar los errores y que, al mismo tiempo, brinde una orientación clara para su resolución. Por otra parte, en tanto la reescritura y la corrección de un texto ponen en juego estrategias de reformulación, los alumnos entrenados en este proceso estarán en mejores condiciones para resolver con éxito la tarea. En efecto, la reescritura de un texto implica:

- borrado (de lo que es redundante, de las digresiones que impiden seguir el tema del texto, de los comentarios no pertinentes, etc.);
- inserción (de aclaraciones, ejemplos, explicaciones, etc., en textos muy breves, elípticos, que no brindan la información esperada de acuerdo con la situación comunicativa o con el género propuesto en la consigna, etc.);
- sustitución (de palabras y de frases mal construidas, inadecuadas o repetidas, por sinónimos, paráfrasis, pronombres, etc.);
- reordenamiento (de las frases o del texto, a fin de evitar la repetición de una misma estructura o de lograr una jerarquización más apropiada de la información).

Estas estrategias, aplicadas a la tarea de autocorrección, no sólo ponen en juego conocimientos relativos a los textos, a los modos cómo presentan y organizan la información según sus funciones y a los propósitos que persiga el escritor, sino también el conocimiento de la gramática, del léxico y de la ortografía.

Del dominio de estos últimos dependerá, a su vez, la posibilidad de acordar un código de corrección compartido con los alumnos, que permita identificar errores y guiar el proceso de reescritura. ¿Cómo informamos a un chico que el problema que presenta su texto consiste, por ejemplo, en que hay oraciones incompletas, que carecen de predicado, o que no hay concordancia entre el núcleo del sujeto y el del predicado, o que no usa correctamente el punto para delimitar las oraciones, si no maneja la sintaxis y la morfología? ¿Cómo le indicamos que usó mal un pronombre o que puede sustituir un sustantivo por un pronombre, si no reconoce el pronombre como clase de palabra?

Una propuesta posible

- Es una consigna de escritura grupal: cada grupos arriba a un texto final consensuado por los integrantes.
- Una vez terminado, se lo entregan a otro grupo (antes de entregarlo, tienen que tener tiempo para revisarlo, y así lograr que circule con la menor cantidad posible de errores). El grupo receptor lo lee y señala los errores que encuentra, valiéndose del código de corrección compartido.
- El texto vuelve a manos de los autores, para que reparen aquello que se marcó o discutan las marcas con quienes las hicieron. Una vez que se ha comprendido en qué consisten los problemas, se procede a la reformulación del texto. Finalizada la tarea, se entregan los textos al docente. En cada uno deberán figurar los nombres de los autores y los de quienes lo corrigieron.

Este tipo de trabajo permite al docente llevar a cabo una tarea diferenciada con cada uno de los grupos, en la que evaluará no sólo los problemas que presentan los textos, sino también el modo como los alumnos los clasifican y les "ponen nombres". Esta propuesta, como cualquier otra de autocorrección o de co-corrección a partir de un código común, cobra sentido si se lleva a cabo de manera sistemática. Para ello hay que organizar un cronograma, seleccionar la consigna de escritura y la clase de texto que se propondrá producir en cada caso y la modalidad de resolución (grupal o individual).

Un posible modelo de código para orientar la autocorrección

xx	Las cruces en el margen de la hoja indican la cantidad de errores ortográficos que hay en cada renglón.
X	Las cruces grandes sobre alguna zona del texto indican problemas de puntuación.
T.V.	Estas abreviaturas colocadas sobre el verbo indican que hay algún problema en el uso de los tiempos verbales.
(?)	Un signo de interrogación entre paréntesis indica que falta algo.
Co.	Significa que hay problemas de cohesión entre oraciones o entre párrafos.
S	Marca que existen problemas sintácticos.
L	Indica problemas en el uso del léxico.

Hay problemas que requerirán que el docente haga notas al pie del texto: propuestas (de ampliación, de reordenamiento, de consulta de diccionarios, por ejemplo), preguntas que orienten la reflexión acerca de los problemas, etc. No todos los errores de los textos son reducibles o traducibles a un código o a claves de corrección. Y, en muchos casos, no alcanza con marcarlos: es necesario guiar a los alumnos en la reformulación.

El éxito, en términos cognitivos, de las tareas de corrección (para que los chicos puedan "aprender de sus errores") dependerá de un trabajo previo en torno a los contenidos que la escritura –y cada consigna en particular– pone en juego. Desde este punto de vista, es fundamental instalar en la clase de Lengua un espacio para los ejercicios de reformulación y de análisis léxico y sintáctico.