

Trabajo Final

Seminario de Enseñanza de la lengua I

María Martínez

Docente a cargo: Gustavo Giménez

Fecha de entrega: martes 19 de julio de 2011

Para este trabajo final, decidimos hacer una reformulación de un módulo creado por el Ministerio de Educación de la Provincia para el Programa de Educación a Distancia de Nivel Medio de Adultos. El módulo nº 3 del área Lengua trabaja la comunicación escrita desde el tipo de texto descriptivo o lo que en la tipología de Werlich sería la base textual descriptiva. Sin embargo, nosotros hemos optado por hacer una reformulación en base a un contexto particular donde son usados estos módulos: una escuela campesina en las cercanías de Cruz del Eje. Esta escuela tiene un sistema de funcionamiento semipresencial, que alterna clases una vez por semana con consultas durante la semana. Por ello hemos tratado de formular una propuesta que tenga en cuenta estas dos instancias: que explote el espacio del aula en toda su productividad, y al mismo tiempo permita cierto trabajo autónomo en los momentos en que los y las estudiantes jóvenes y adultos se enfrenten solos a la consigna y al libro escrito.

Fundamentación conceptual

Históricamente, los conceptos de lenguaje han reducido a éste a su manifestación oral. La consecuencia de la hegemonía de la oralidad, tanto en el campo científico como en el aula, es la reducción de la escritura a un mero código, a una notación del habla. Sin embargo, desde hace algunas décadas el campo de la investigación ha comenzado a reconocer a la escritura como un proceso cognitivo distinto al de la producción oral del lenguaje, con reglas propias de formación y consecuencias específicas en la actividad mental de un individuo o bien de las sociedades.

Desde Lev Vigotsky hasta Walter Ong, entre muchos otros, han caracterizado a la escritura como un acontecimiento cognitivo que abre inmensas posibilidades de pensamiento, de procesamiento, y que modifica radicalmente otras funciones mentales, tales como la memoria o la concepción del tiempo. Desde perspectivas filogenéticas y ontogenéticas, desde la psicología, la historia, la lingüística y la antropología llueven evidencias de que la escritura es algo mucho más complejo de lo que en un principio se sospechaba y, fundamentalmente, de que es un sistema con relativa autonomía respecto de la oralidad.

Pero, no quedándose con eso, muchas investigaciones postulan que durante el proceso de

escritura se *aprende*, esto es, escribir no es ni remotamente sólo poner por escrito algo que ya sabemos, sino que organiza ideas, redefine conceptos e incluso crea ideas nuevas.

Por ello, la enseñanza de los procesos relacionados con la escritura -la comprensión y producción de textos- exige el diseño de propuestas didácticas específicas que estén a la altura de tal complejidad. Esto implica que las propuestas incorporen en sus bases conocimientos sobre procesos cognitivos y psicológicos, que permitan comprender y superar las dificultades más frecuentes en el aprendizaje de dichos procesos en pos de generar escritores competentes.

Hasta ahora hemos estado repitiendo insistentemente la palabra proceso. Esto responde al hecho de que los modelos cognitivos de enseñanza hacen hincapié en comprender el aprendizaje como un proceso: no se aprende a leer cuando logran decodificarse todas las letras del alfabeto, ni se aprende a escribir cuando finalmente se consigue dibujarlas. De hecho, nunca acabamos de aprender: son destrezas que nunca terminan de crecer en complejidad.

Para poder pensar la escritura como proceso cognitivo complejo tomamos el modelo teórico de Flower y Hayes. Éste manifiesta los procedimientos que se realizan a la hora de escribir, esto es, hace explícitas y conscientes las operaciones que suceden en la psiquis.

El modelo de producción de Linda Flower y John Hayes nos permite adentrarnos en la complejidad del proceso de escritura proponiendo una clasificación de las operaciones intelectuales vinculadas a la tarea de producción. A estas operaciones las identificaron como procesos y subprocesos mentales.

El modelo se articula a partir de tres componentes:

- El entorno de la tarea o la **situación de la comunicación**, que incluye la situación externa, el problema retórico y el mismo texto.
- La **memoria a largo plazo** del escritor: los conocimientos almacenados, datos o saberes previos que el escritor los retoma y prepara para las nuevas necesidades, audiencias, intenciones;
- El **proceso de escritura** mismo. Éste implica tres subprocesos: planificación, traducción o traslación, revisión.

- La *planificación* hace referencia a las representaciones mentales de la información: una palabra clave, una imagen visual, un esquema mental. Es el momento de la generación y la organización de ideas, de fijar objetivos que guíen el proceso. La planificación resulta de suma importancia en el trabajo de los escritores novatos, ya que es donde se encuentran las mayores diferencias de destreza con los escritores expertos.

- La *traducción* traslada al lenguaje escrito y lineal las anteriores representaciones. Es el momento de redacción y la puesta en escritura de las ideas.

- La *revisión* se asienta en la tarea de examinar todo lo planificado (objetivos, ideas) y lo

escrito. Para ello se tienen en cuenta quiénes son o podrían ser los receptores, las intenciones, el contexto de producción, etc. Aquí se producen cambios y correcciones.

Existe también la función permanente de *monitoreo* que regula los tiempos para cada proceso y subproceso, las interrupciones y revisiones, la consideración y reformulación de objetivos.

Todos estos procesos y subprocesos no se suceden uno tras otro en un orden lineal, sino que pueden actuar en cualquier momento de la composición.

La propuesta es que este modelo teórico sirva para estructurar las actividades dirigidas a quienes no tienen experiencia en la escritura de textos. Para guiar el desarrollo de las destrezas cognitivas que implica la producción de textos, es central tener un modelo de qué es lo que sucede dentro de la mente cuando escribimos. Hacer explícitos los estadios de gestación de un texto nos permite tomar conciencia de las estrategias de decisión y selección que llevamos a cabo, y de las dificultades que se nos presentan.

De este modo llegamos a la currícula: desglosar la escritura en procesos y subprocesos nos facilita la tarea de diseñar actividades que apunten específicamente a cada instancia. Al principio las funciones deben estar coordinadas por quien tenga más experiencia en la escritura, pues la carga cognitiva que genera tener que hacer funcionar varios procesos distintos alternándolos no siempre es resuelta con felicidad de manera autónoma. Además, especificar pautas para los procesos de planificación y evaluación ayuda a que éstos no sean pasados por alto, como es habitual que suceda con los escritores novatos.

Por otra parte, el modelo postula que tanto la red de objetivos con que el escritor lleva adelante el proceso, como el texto que se va gestando y los conocimientos almacenados imponen sus restricciones a la composición. Coordinar estos tres elementos que "compiten" es una tarea ardua que también debe ser incluida como una destreza a aprender.

Pero además del diseño de actividades, hay aspectos del modelo de Flower y Hayes que es productivo transmitir en el aula: la noción de que la escritura es un proceso complejo y no la consecuencia de un don divino, que corregir no es el resultado de una equivocación sino una necesidad intrínseca de la escritura, que planificar y tener objetivos claros facilita la toma de decisiones.

Luego, para generar escritores competentes, "expertos", es necesario dotarlos de herramientas para que se vayan autonomizando de las actividades propuestas, e interiorizando el proceso. Es importante que sean capaces de establecer evaluaciones de su producción y de la de otros a partir de criterios relevantes a la tarea.

Hacia un proceso integrador en la escritura de la descripción

El módulo III del área Lengua del Programa de Educación Media- Nivel Medio de Adultos se centra en el texto descriptivo como modelo de la comunicación escrita. A continuación transcribiremos una propuesta alternativa de cómo abordar el tema, pensado a partir de una situación particular de enseñanza que explicamos en la introducción a este trabajo. Esta situación nos presenta dos diferencias fundamentales con los objetivos que guiaron el diseño del módulo original: en primer lugar, reformula la modalidad a distancia en semipresencial; en segundo lugar, el contexto no es urbano sino rural.

Buscaremos hacer un contrapunto entre las reformulaciones propuestas y la fundamentación de las mismas.

- El manual presenta cinco descripciones diferentes como ejemplos de la variedad de “referentes” que puede tener una descripción. Sin embargo, no lo especifica. Se limita a un escueto “Podemos describir, entre otras cosas:”, y sueltan los textos. Entendemos que, para un módulo cuya mayor parte -sino en su totalidad- debe ser resuelto en el hogar, sin apoyo de un docente, es decir en el trabajo autónomo de un receptor novato, debe contener más explicaciones sobre la forma en que se organizan los contenidos. Es importante que quien se enfrente al texto tenga una idea de qué es lo que va a leer y qué relación tiene con los contenidos anteriores, para estructurar la comprensión con algún objetivo. Por eso proponemos reformular esta presentación de los ejemplos:

Como notamos en los ejemplos al principio del módulo, las descripciones se utilizan en muchos formatos distintos y con objetivos muy diferentes. Sus características varían según si es parte de un texto literario, si describe las características de un planeta en un libro de Ciencias Naturales o si en cambio pretende presentar un producto para venderlo.

Hasta el final de nuestro módulo, vamos a aprender cómo se realizan descripciones. Para ello, vamos a comenzar analizando textos breves que describen distintos tipos de cosas.

- Al final de los ejemplos, el módulo salta directamente a trabajar en la producción. Esto saltea una parte importante del proceso de aprendizaje de la escritura, que está centrada en la comprensión: sólo con leer un tipo de texto no se vuelven necesariamente explícitas sus características, y por lo tanto sus reglas de formación. Para producir escritores competentes apuntamos a que puedan explicitar las reglas de formación, las estructuras canónicas de los textos, para que puedan disponer de ellas, corregir, evaluar, hacer un uso productivo e independiente de ese conocimiento. Por ello es necesario dedicar un espacio en la clase para

abordar la descripción como forma, en base a algunas consignas que proponemos a continuación:

Luego de leer atentamente los ejemplos, analicen y discutan en grupos:

- 1) ¿Qué objetivo persigue cada uno de los textos? ¿les parece que logra alcanzar cada objetivo?
- 2) Podemos decir que un texto descriptivo se enfoca en distintos elementos de aquello que está describiendo. Analicen y den ejemplos de las distintas “partes” que cada texto va presentando.
- 3) ¿Encontraron palabras que no conocían o que no usan habitualmente? ¿son muchas? ¿son importantes para lograr la descripción?
- 4) ¿Para qué otras cosas utilizarían descripciones? Extraigan algunas características de los ejemplos que podrían servirles para planificar estos nuevos textos descriptivos.

- Luego de este segmento, el módulo hace una pequeña definición -primero en un texto, luego en un esquema- de la forma en que se estructura habitualmente la descripción de un objeto, tomando el primero de los ejemplos dados: el celular. La propuesta es finalizar este texto ya comenzado, agregándole un párrafo final que describa su utilidad. Sin embargo, entendemos que es difícil agregar un párrafo a un texto que en sí una unidad cerrada: un esquema visual donde cada parte está señalada en el dibujo y descripta brevemente, de manera fragmentaria. En lugar de eso, proponemos tomar el esquema del celular y, en un primer trabajo colectivo en el aula, convertir el esquema en un texto breve. Esto responde al objetivo de hacer explícitos ciertos pasos en la producción de un texto. El esquema que nos proporciona el ejemplo funcionaría como fuente de datos -nos presenta el contenido- para poder dedicarnos de manera enfocada a la forma que vamos a darle al texto. Además, es un primer ejercicio muy estructurado, muy conducido, para que los escritores novatos puedan poner a jugar las características que han observado en los ejemplos en un contexto de mínimo estrés y que reduzca la carga cognitiva que implica tomar muchas decisiones al mismo tiempo.

Ahora vamos a reconstruir entre todos el texto descriptivo acerca del celular, transformado el esquema en un texto, de manera que podamos prescindir del dibujo para “pintar con palabras” este pequeño artefacto. Imaginemos que vamos a explicar por escrito a alguien mayor, que ha decidido finalmente usar un celular, las características generales y más importantes de éste para que pueda comenzar a usarlo. Debe ser un texto breve y

general.

- 1) Observen el esquema del celular y jerarquicen la información que allí aparece. ¿Qué nos es útil para describir el celular según nuestro objetivo? ¿Qué está de más y qué le hace falta? Si consideran que hay elementos o características que no aparecen en el esquema y que son necesarios, anoten las ideas.
- 2) Planifiquen el orden. ¿Por dónde empezamos? ¿qué es más general y qué es más específico? ¿hay algunas características que dependen de otras para ser comprensibles?
- 3) Ahora a escribir. ¿Qué vocabulario es el más adecuado para lograr nuestro objetivo? Recuerde, además, que es importante intentar construir oraciones claras.
- 4) Una vez finalizado, evaluemos. ¿Creemos que nuestro texto logra el objetivo propuesto inicialmente? ¿le falta algo? ¿hay información innecesaria? ¿las oraciones son claras? Reescriban el texto en sus carpetas haciéndole los cambios que consideran necesarios.

- Hasta aquí, hemos llevado adelante dos actividades áulicas que pueden constituir una o dos clases. A partir de ahora, el módulo avanza en reflexiones sobre clases de palabras a partir de los ejemplos dados en las descripciones de lugar. Sin embargo, creemos que es importante no desvincular las nuevas reflexiones al trabajo realizado, creando conceptualizaciones que sirvan para pensar todo lo hecho hasta el momento, aunque luego se focalice en un ejemplo particular. Por eso creemos importante reformular la síntesis y las actividades de la siguiente manera:

En todas las descripciones podemos observar, por un lado, las características de los objetos (forma, color, tamaño, virtudes, defectos) y por otro lado los distintos elementos que el texto descompone para presentar lo que describe. En una persona, esos elementos pueden ser físicos, o psicológicos; en un objeto -como vimos- podrán ser las partes con las que ha sido construido, y en la descripción de un hecho serán los distintos aspectos que influyeron en el desenlace.

Pero cada descripción tiene sus particularidades y selecciona otra información que es importante aportar. Un objeto describirá también su función, un lugar, su ubicación, un personaje, su fecha de nacimiento o ubicación en la Historia, etc.

- Conservamos el esquema sobre las partes que conforman la descripción de un lugar, como síntesis y ejemplificación de lo que acabamos de conceptualizar, y como pie para un

ejercicio futuro. A la actividad 3 la dejamos como está, excepto por un pequeño agregado que permite volver al texto producido, esta vez de manera individual:

(Cita) Como los adjetivos siempre están acompañando a un sustantivo¹, tienen el mismo género (masculino o femenino) y número (singular o plural) que éstos. (va cuadro con ejemplos. Ver página 23)

(Propuesta nuestra)

b) ¿Hay adjetivos calificativos en el texto que armaron sobre el celular? ¿qué sustantivos modifican? Verificá si concuerdan en género y número. Si creés que sería útil agregar algún otro adjetivo, hazlo.

c) Completá el siguiente cuadro con los adjetivos calificativos que indiquen características de los elementos, en base a ejemplos que encuentres en el texto El matadero y en nuestro texto sobre el celular.

- A continuación, el módulo reflexiona sobre la intención que implica la elección de ciertos adjetivos sobre otros. Para ello da como ejemplo dos textos de Sarmiento. Creemos que sería más apropiado trabajar sobre ejemplos que describan lugares, porque eso es lo que se comenzó a trabajar, y en vistas al tema siguiente, que es la utilización de adverbios, cuyos ejemplos están centrados en los adverbios de lugar. Elegimos dos ejemplos tomados de *Una excursión a los indios ranqueles* de Lucio V. Mansilla, para encontrar descripciones de paisajes no urbanos:

Ejemplo de una descripción que intenta dar una imagen negativa:

"Leubucó es una laguna sin interés -quiere decir *agua que corre, leubú, corre, y co, agua*. Queda en un descampado a orillas de una ceja de monte, en una quebrada de médanos bajos. Los alrededores de aquel paraje son **tristísimos**, es lo más **yermo** y **estéril** de cuanto he visto; una soledad ideal."

Ejemplo de una descripción que intenta dar una imagen positiva:

"Allí habían preparado asientos. Consistían en cueros de carneros, negros, lanudos, grandes y **aseados**; dos o tres formaban el lecho, otros tantos arrollados, el respaldo. Estaban colocados en dos filas y el espacio intermedio acababa ser **barrido** y **regado**. Una fila era para los recién llegados, otro para el

1 Nota: el sustantivo ya ha sido tratado como contenido en el módulo anterior, dedicado a la narración del tipo literaria.

dueño de casa, sus parientes y visitas. La fila que me designaron a mí miraba al naciente; a la derecha, en la primera hilera, veíase un asiento, que era el mío, más **elevado** que los demás, con respaldo ancho y alto con dos rollos a derecha e izquierda, formando almohadones."

ACTIVIDAD 4: Después de leer los dos textos y reflexionar acerca de los adjetivos destacados en negrita, respondé:

¿Qué sensaciones transmiten los adjetivos? ¿Qué otros elementos contribuyen a construir esa sensación en el texto?

Imaginá qué otros adjetivos podrían agregarse para fortalecer las imágenes positivas y negativas dadas de cada lugar.

- Luego de la actividad 5 y 6 que trabajan sobre adverbios y giros adverbiales, el módulo da una lista de indicaciones a tener en cuenta para realizar una descripción. Sin embargo, no hay ninguna actividad concreta de producción de texto donde todos los contenidos vistos hasta el momento se pongan a funcionar efectivamente. Por ello, antes de pasar a reflexionar sobre los verbos, creemos importantes volver a la situación de escritura, esta vez individual, e insistir en la necesidad de la corrección y la reformulación del texto. Es importante que haya una instancia en clases, después de las actividades anteriores, donde se explique la consigna y se saquen dudas al respecto. Una de las razones de especificar tanto los “pasos” en la producción, es poder guiar en un marco de estructuración los primeros pasos de nuestro escritor novato, para que pueda tener referencias a la hora de tomar las decisiones, y no se encuentre solo con su instinto ante la hoja en blanco. Esta instancia de producción del texto es una actividad para realizar fuera del aula.

Ahora vamos a escribir un borrador de un texto descriptivo, esta vez acerca de un lugar.

Elegí un lugar que te sea familiar y que conozcas bien, tratando de que no sea tan general y abierto, sino más bien que tenga características específicas: la escuela, el corral, la laguna de retención, etc son algunos ejemplos. Podés elegir otros que te gusten más o que te hagan sentir más cómodo escribiendo.

Pensá que tenés que describir este espacio para que lo lea alguien que vive muy lejos, en una ciudad, y no conoce el campo. El objetivo es convencer a quien lo lea de que es un lugar agradable para vivir, trabajar o estudiar.

Distribúyanse los lugares elegidos de modo que no se repita demasiadas veces el

mismo, o que todos se repitan en una proporción similar. Cuando consideremos que los textos están suficientemente bien contruidos, vamos a hacer una antología o varias, y mandarlo a un CENMA de la capital. La idea es intercambiar con ellos las antologías.

Una vez elegido el lugar que vas a describir, seguí los pasos de las páginas 27 y 28, tratando de tener claro el objetivo de nuestro texto.

Cuando el borrador ya esté armado, vamos a leer el texto completo una vez, y revisarlo haciéndonos algunas preguntas:

- ¿Creés que el texto responde a los objetivos?
- ¿Es comprensible para alguien que nunca haya estado en el campo? ¿Hay palabras específicas del ámbito campesino? ¿Están explicadas? Si creés que hace falta explicar más alguna que puede complicar la comprensión, hazlo.
- ¿Es un texto fácilmente legible? ¿Hay oraciones demasiado largas y complicadas? Si creés que es necesario, podés dividir la información en dos oraciones distintas, más cortas. Controlá además si todas las oraciones están completas, con su sujeto y su predicado.
- ¿Creés que lograste hacer una descripción positiva del espacio? ¿usaste adjetivos? ¿con qué objetivo? Si te parece que podés cambiar, agregar o quitar adjetivos para mejorar el texto, adelante.
- ¿Los componentes del espacio están relacionados entre ellos? ¿Usaste adverbios o giros adverbiales para indicar relaciones espaciales u otras relaciones? ¿Cuáles? ¿creés que podés agregar o cambiar alguno para que el texto sea más comprensible?
- Controlá la ortografía según las reglas vistas en el módulo uno.

- Es importante que se socialice en al aula cómo cada escritor sintió el proceso de producción de texto, qué dificultades encontraron, qué dudas surgieron y si lograron mejorar el borrador utilizando la guía de preguntas.
- Finalmente, el módulo reflexiona sobre la utilización de los verbos. Luego de la actividad 7, y en lugar de la 8 -que es fundamentalmente la actividad de producción que desarrollamos recién- es importante volver al texto producido para poner a funcionar estas propuestas en la utilización de verbos. Creemos que es un error proponer la producción al final de todo el desarrollo del contenido, pues es complicado para un escritor novato sostener tantos nuevos criterios al mismo tiempo. El texto no termina en el primer borrador, de modo que es posible seguir modificándolo una vez armado, en base a los contenidos que se van adquiriendo.

Revisá el texto que hiciste. ¿Hay verbos que se repiten? ¿creés que podrías cambiarlos por otros? ¿te parece que alguno de los verbos que hay en el recuadro puede ser más adecuado para tu descripción? ¿se te ocurren otros?. Cambiá aquellos que consideres necesario cambiar.

- Luego de este trabajo en clases, se presenta una nueva forma de describir, que es la forma “objetiva”. Creemos que esta distinción puede resultar confusa para desarrollar luego otros contenidos o para reflexionar en torno al lenguaje, ya que no hay objetividad ni subjetividad total, sino efectos y estrategias para mostrarlos. A fin de que estas categorías sean efectivamente funcionales para la comprensión y la producción de textos y no se conviertan en etiquetas simplificadas que entren en conflicto a la hora de categorizar textos reales, creemos que es más apropiado reformular la conceptualización:

Como vimos hasta ahora, las intenciones con que un texto es producido orienta sus características. En nuestro texto, intentábamos convencer a alguien que no conoce el campo de que éste tiene lugares que son agradables para desarrollar distintas actividades. Hay principalmente dos formas de construir esa descripción: una es dejando ver que describimos el espacio desde nuestra vivencia y sentimientos singulares, es decir dándole mucha importancia a nuestro punto de vista. A menudo decimos que es una forma **subjetiva** de presentar aquello que describimos.

También se puede describir algo haciendo hincapié en sus características y no en nuestras valoraciones, o en lo que nos despierta. Vimos ejemplos de esta descripción en el esquema sobre el celular y en la descripción del hecho policial. También el texto *El matadero* tiene estas características. En ellos, el efecto es de neutralidad, como si quien escribiera no opinara nada acerca de lo que describe. Se llama a esta forma descripción **objetiva**.

Una descripción puede ser más objetiva o menos, más subjetiva o menos, según los objetivos que se haya planteado el escritor.

- Nos parece bien conservar el ejemplo de la nota policial que el módulo presenta. Sin embargo, agregamos una pequeña actividad para trabajar en clase:

¿Para qué podría servir la descripción muy objetiva de un lugar? ¿Y una muy subjetiva? ¿Dónde podemos encontrar cada una de éstas?

Volvamos a nuestros textos: ¿qué estrategia usaste para que tu texto describiera

un lugar agradable? ¿creés que tu descripción es más subjetiva o es más objetiva? Es posible que hayas usado un poco de cada una de estas formas.

Volvé a pensar en el objetivo de describir el lugar que elegiste: ¿Te parece que sería apropiado volver más objetivo o más subjetivo tu texto? ¿por qué? ¿creés que sería más adecuado cambiarlo? ¿qué consecuencias tendría haberlo escrito de manera opuesta?

A partir de estas reflexiones, podemos reescribir en texto para presentar una versión “casi final” del mismo.

- Esta última actividad de reescritura tiene como objetivo la primera “entrega” del trabajo. El docente deberá corregir, señalar, proponer reflexiones, para que la devolución sea lo más comprensible posible y pueda generar una nueva reescritura.
- El módulo aprovecha esta distinción entre descripción objetiva y subjetiva para hablar sobre lenguaje unívoco y no unívoco. Nosotros entendemos que es un tema con cierta complejidad que está tratado de manera demasiado superficial, y por ello no hace sino estorbar en el proceso de los escritores novatos, mezclando información. Además, hace hincapié en la descripción poética, mientras que nosotros estamos intentando enfocar el proceso con otros objetivos y otro tipo de texto. Por ello, proponemos que todo el apartado sobre recursos poéticos se vea en otra unidad, engarzado en un proceso de escritura literaria largo y en etapas, garantizando una evolución procesual bien planificada.

También, en este marco, la oposición entre descripción literaria y científica nos parece descontextualizada, y creemos que se trabajó en las reflexiones sobre los distintos ejemplos de descripción dados al principio de los módulos.

Aunque resulte redundante, explicitamos: la apuesta de nuestra propuesta pedagógica es llevar adelante un proceso de escritura con la complejidad que merece, y no muchos simulacros breves y variados. Ponemos la profundidad sobre la variedad, aun sabiendo que estamos dejando de lado muchos aspectos. Por eso, en lugar de la parte final del módulo, que propone múltiples ejercicios de descripción desde distintos géneros y por lo tanto con distintos lenguajes, creemos necesario cerrar el proceso iniciado.

Para ello, la devolución del docente y la reescritura en base a las correcciones es el punto de partida.

Sí decidimos conservar, del módulo, la última parte. Ésta versa sobre normativa - acentuación-. Es muy productiva como una herramienta más para corregir nuestros textos.

Luego de que han reescrito sus textos, formen grupos con sus compañeros. La

idea es que en cada grupo haya lugares distintos, como mínimo tres. De ahora en adelante, con cada grupo deberán armar un folleto que contenga los textos de todos y que persiga un mismo fin: mostrar a quien no conoce el lugar donde vivimos, distintos aspectos de éste, de manera positiva.

Para hacer esto, discutan en cada grupo sus objetivos: ¿qué quieren generar? ¿qué clase de folleto quieren hacer? ¿qué lenguaje les parece que debe predominar?

Intercambien los textos de modo que todos lean todos. Pueden hacer aportes a los textos de los compañeros en base a los objetivos grupales. Seguramente, deberán modificar los textos a fin de que se acerquen más a esta nueva redefinición de objetivos y a las observaciones de los demás.

Una vez conformes con los textos escritos, trabajen sobre el **paratexto**, es decir todo aquello que acompaña el texto para hacerlo más legible:

- Decidan si quieren agregarle fotos, dibujos o esquemas, tal vez con algún epígrafe debajo de los mismos.
- Agreguen un título y una pequeña introducción explicando lo que se describe en el folleto. Si lo consideran, agreguen subtítulos para cada descripción.
- Piensen en la tipografía: ¿qué tamaño de letra deben tener? ¿cómo lo van a distribuir en la hoja u hojas? ¿los títulos y la introducción se diferencian del resto del texto?
- Pasen en limpio la diagramación final.

Antes de enviarlo, intercambien con los otros grupos y discutan en el aula las dificultades, dudas y aportes. Hagan una versión final para enviar a la escuela de la ciudad.

Aquí finaliza nuestra propuesta para el tratamiento del texto con base descriptiva.

Al revisar el módulo, notamos hay una intención de integrar los conocimientos: elegir un tema central que structure el módulo es una buena idea. Además, ante las actividades que proponen escritura aparecen muchas veces instrucciones que funcionan en algún punto como guía para el proceso de escritura como lo entendimos a partir del modelo presentado en el apartado teórico. Sin embargo, hay una desatención profunda ante las dificultades que puede encontrar un escritor novato ante las consignas: los temas avanzan sin vincularse entre ellos, no se retoman, y muchas veces las consignas son demasiado breves. Además, repite un problema clásico de los manuales escolares: genera "simulacros" de escritura en que no hay ningún destinatario, o bien hay uno por defecto,

siempre el mismo: el docente. Esto hace que la instancia de planificación se halle trunca: ante ningún objetivo, el proceso de escritura aparece como la organización de un contenido en una forma.

Por otra parte, nos parece positivo integrar adjetivos, adverbios y verbos en el marco del texto descriptivo. Pero al tratar siempre con textos diferentes, y en actividades "de rellenar la línea punteada" estas categorías no se ponen efectivamente a funcionar. Es en el trabajo con una producción propia, con el objetivo de mejorarlo y volverlo comunicable y agradable, donde el escritor se apropia de la categoría que el libro le otorga, la evalúa, la cambia, la pone a prueba. Y así la vuelve una herramienta.

Finalmente, un comentario. No hemos ampliado nuestra propuesta hasta la "integración final" del módulo, porque se habría extendido demasiado. De todos modos, notamos que en dicha propuesta de integración aparecen muchos ejercicios de comprensión y ninguno de producción. Hace hincapié en identificación de categorías y exige enumerarlas. Luego evalúa la normativa aprendida sobre acentuación. Esto demuestra que los objetivos centrales que se plantea el módulo no tienen que ver con generar un escritor competente, sino más bien un lector competente. En ese marco, los ejercicios de escritura del módulo iban orientados a afianzar el reconocimiento de las características de la descripción.

Creemos que ésta ha sido una buena experiencia "experimental" -con redundancia de raíz. Entendimos la complejidad que implica diseñar una propuesta. Creemos que la nuestra puede mejorarse mucho si se articula más finamente con los módulos anteriores y posteriores, es decir en el marco de un diseño curricular completo. Pero estamos satisfechos con la decisión de recortar algunos temas, o algunos tipos, es pos de un trabajo más complejo y procesual sobre la producción de textos.