

Escuelas En Foco

Escribir en recorridos de lectura

Clase 2 - ¿Cómo sabemos qué saben? Aportes para capturar la escritura

Relevar información sobre el punto de partida implica tomar una foto: capturar la escritura de un grado en un momento específico. Tener esta foto permite, por un lado, diseñar propuestas didácticas: planificar con precisión el lugar que va a ocupar la escritura y sus etapas a lo largo de los recorridos de lectura. Por otro lado, contar con esa información es relevante a la hora de monitorear “puntos de llegada”; es decir, nos permitirá medir avances concretos de los aprendizajes de nuestros/as estudiantes a lo largo del año: ¿qué aspectos de la foto se “movieron”? ¿Cuáles permanecen iguales?

Para construir una foto completa y útil es necesario contar con información variada: ¿qué puede escribir el grado en una situación grupal? ¿Qué puede hacer cada uno/a de los estudiantes? En consecuencia, son variados los instrumentos de recolección de información: las producciones individuales en las carpetas (ya sean textos para publicar, o toma de notas, escrituras de trabajo, planificaciones), los afiches colectivos, los aportes de cada uno/a en situaciones de dictado al/a la docente... En esta clase, nos vamos a detener en una fuente de información muy potente: **la toma de escritura en el marco de una secuencia didáctica**. Para ello, retomaremos las secuencias de inicio propuestas por el Programa *Escuelas en Foco*. Para la lectura de esta clase, recomendamos tener a mano una serie de archivos, que *linkeamos* a continuación:





Escuelas En Foco

En el desarrollo de esta clase, hablaremos de la evaluación de la escritura en el marco de estos materiales. Es decir, de la recolección de información sobre escrituras individuales, producidas durante una secuencia didáctica particular, en la que se proponía la producción de una renarración. Sin embargo, buscaremos, también, que de este análisis particular surjan herramientas más generales, útiles para pensar la escritura en otros contextos y de otros géneros.

Focalizar la mirada

Como en cualquier experiencia de observación, para lograr precisión y detalle, es importante elegir qué mirar. Cuando nos disponemos a observar “cómo escriben” nuestros/as estudiantes, es necesario descomponer la escritura en categorías o dimensiones que —si bien existen en los textos en simultáneo— nos permitan hacer un recorte. Se trata, en definitiva, de “desarmar” la escritura, a fines de poder capturarla mejor desde diversos ángulos.

A continuación, nos detendremos en las categorías que se han seleccionado para las tomas de escritura de las secuencias de inicio de sexto y séptimo grados. Veremos que, dentro de cada una, la mirada se detiene en un aspecto posible. Esto es así porque, si bien a lo largo del segundo ciclo es importante promover los avances de los/as estudiantes en diversos aspectos dentro de cada categoría, no conviene observar todas en cada producción. La decisión de cuáles ir priorizando en cada escritura (ya sea en diversos momentos del mismo texto, o en distintos textos a lo largo del año) estará condicionada por las consignas, el género, las lecturas con las que se relaciona cada consigna, las situaciones de enseñanza que preceden a la escritura, entre otras.

Contenido y coherencia

Cuando hablamos del contenido y la coherencia nos referimos a la selección, el despliegue y desarrollo de la información del texto: la cantidad (cuántos datos se aportan) y la pertinencia (cuáles son y cuál es su importancia), la manera en que se van sumando ideas gradualmente, la articulación de los conceptos.

En las secuencias de inicio

Veamos un ejemplo en la secuencia para sexto grado: allí se pide la reescritura de una escena de uno de los cuentos leídos previamente, con un cambio en el punto de vista. Es decir: el contenido de la renarración está dado en el texto. Desde la primera clase, se va poniendo luz sobre esa escena que deberán contar más tarde, a través de algunas preguntas planificadas para las conversaciones literarias, y de actividades para registrar por escrito. En efecto, el contenido se trabaja desde el inicio de la secuencia en la que la propuesta de escritura se inserta: desde el momento en que empezamos a leer, sabemos qué vamos a pedir para

Escuelas En Foco

escribir y vamos haciendo foco en aspectos de los textos que sean relevantes, dejando asentadas en carpetas o afiches conclusiones, citas; elaborando insumos a los que podamos volver al momento de escribir.

Además, la secuencia propone una clase dedicada a la planificación (la clase 10): en ella, se ofrecen dos consignas que hacen foco en el contenido (A y C). En la primera, se propone pensar aquellos aspectos del contenido que no están resueltos por el cuento, que los/as estudiantes tienen que inventar. En la C, se ofrece un punteo de los núcleos narrativos que no pueden faltar. Las claves de corrección ponen la mirada sobre este último aspecto: se consideran “Correctos” a los textos que incluyan todos los núcleos narrativos. Serán “Parcialmente correctos” los textos que omitan información, pero que no presenten problemas de coherencia. Por ejemplo, es posible contar la historia del abuelo de ZC sin decir que este se puso a llorar. No es posible, por el contrario, contar de manera coherente la historia del rescate de este personaje sin contar que primero este se perdió. Esos casos, en los que se ve afectada la relación causa-consecuencia de los sucesos del relato, son considerados “Incorrectos”, justamente porque la falta de información necesaria resulta en un texto con problemas de coherencia.

El contenido y la coherencia en otras escrituras

El género renarración implica escribir secuencias de acciones, dar cuenta de la cronología, plantear un conflicto y su resolución. En cambio, ¿qué pasa en otros textos? ¿Qué esperamos, por ejemplo, en relación con el contenido, si solicitamos un texto informativo? En ese caso, los/as estudiantes tendrán que escribir textos que traten sobre un tema central, trabajar en la elaboración de definiciones, en la jerarquización de temas y subtemas, en la ilustración con ejemplos, gráficos. En este sentido, a la hora de observar el contenido y la coherencia en esos textos, sería importante discriminar, por ejemplo, si logran producciones que giran en torno a un tema, sin saltos ni digresiones; si seleccionan información suficiente, confiable y pertinente; entre otras.

Voz

La voz de un texto es la encargada de enunciarlo, y está hecha de las palabras, los silencios, los recursos. En la narración, la conocemos como narrador y es una presencia más evidente. Sin embargo, todos los textos (de todos los géneros) tienen una voz que organiza la información, que habla de una manera, que sabe algunas cosas, que incorpora otras voces, que configura su destinatario/a. La voz deja sus marcas más visibles en verbos y en pronombres (a través de las personas gramaticales), pero también se expresa, por ejemplo, cuando con un adjetivo o adverbio ofrece una valoración de algo que cuenta o que describe.

Entre otros aspectos, podemos caracterizar a la voz narrativa de acuerdo a la persona en la que relata (primera, segunda o tercera), a su participación en la historia (¿es o no un



Escuelas En Foco

personaje?), y a lo que sabe (¿sabe lo que sienten o piensan todos los personajes? ¿Sabe lo que hacen, pero no lo que piensan?).

En las secuencias de inicio

En las escrituras propuestas en las dos secuencias, el trabajo con las voces es fundamental, ya que se les solicita a los/as alumnos/as que cambien el punto de vista de una narración. En séptimo, deben elaborar la voz del fantasma, como narrador personaje en primera persona. La dificultad de la tarea consiste en recortar de la historia total el punto de vista del fantasma (qué sabe y qué no; qué imagina, qué espera) y lograr una voz adecuada a la época, y a las características del personaje.

El recorrido propone distintos momentos en que se va construyendo esa voz. Por ejemplo, hay una clase dedicada a releer desde el punto de vista del fantasma: se piensa qué sentirá el personaje ante esos hechos; qué sabrá acerca de las acciones de otros personajes; qué palabras usará para nombrarse a sí y a los otros... Estas cuestiones se ven reflejadas en la grilla de observación: se consideran “Incorrectos” los textos que no hayan podido contar “desde Sir Simon”, tanto por la persona elegida como por la ausencia de su punto de vista. Serán “Parcialmente correctas” las producciones que, por ejemplo, pongan en voz del fantasma hechos que este personaje no puede conocer.

La voz en otras escrituras

La construcción de la voz responde también al género que estamos escribiendo. No es lo mismo construir una voz narrativa que una argumentativa. En el caso de la escritura de recomendaciones, por ejemplo, podrían ponerse el foco cómo esa voz valora: podrían considerarse “Incorrectos” los casos en los que no se introduce la opinión; “Parcialmente correctos” aquellos en los que lo valorativo aparece solamente en un párrafo, bien separado del resto; y “Correctos” los textos en donde la opinión se encuentre diseminada e integrada en diversas zonas.

Cohesión

Distinguimos fácilmente una lista de oraciones de un texto. Ahora, ¿cómo nos damos cuenta? ¿Cuál es exactamente la diferencia? La cohesión es un concepto semántico que se vincula con las relaciones entre palabras, oraciones y párrafos, de modo de convertir un conjunto de informaciones o ideas en un “todo” único, ligado, conectado. En ese sentido, en un texto cohesivo, cada frase se interpreta en relación con las demás: las palabras o construcciones tienden “puentes”, arrojan “flechas” que hacen que quienes leemos volvamos hacia atrás o nos adelantemos, para establecer vínculos, interpretar sentidos, identificar referentes. Para lograr un texto cohesionado, se despliegan una serie de procedimientos lingüísticos. Se trata de las estrategias tales como sustituciones, elipsis, el uso de los conectores, entre otras.



Escuelas En Foco

En las secuencias de inicio

En la secuencia de sexto, se pide una renarración en la que la cuestión temporal juega un rol fundamental: un niño que, en el presente de la enunciación de la carta, le cuenta a un amigo algo que su abuelo le contó hace unos días y que le había sucedido hacía muchos años. Entonces —tal como se puede observar en la grilla de relevamiento— los niveles de desempeño observados en relación con la cohesión tienen que ver con lo cronológico: se observa qué recursos (conectores, tiempos verbales) se despliegan en los textos de los/as estudiantes para construir un relato en el que se puede reponer la línea temporal.

La cohesión en otras escrituras

En otras propuestas de escritura, ya sea de textos narrativos, explicativos, o argumentativos, es posible observar la cohesión haciendo otros recortes. Por ejemplo, puede ponerse el foco en los modos en que se construyen correferencias en un texto: serían “Correctos” los textos que despliegan exitosamente estrategias variadas de correferencia (pronombres, sinónimos, hiperónimos); “Parcialmente correctos”, los textos que presentan predominantemente una estrategia, o aquellos en los que, por momentos, es difícil descubrir a qué elemento se hace referencia; e “Incorrectos” serían los casos en los que no se observan correferencias o, de haberlas, hay reiteradas dificultades en determinar claramente qué términos se relacionan semánticamente.

Léxico

En esta categoría observaremos la selección de las palabras que se usan en el texto y la manera en la que se combinan. Esta selección que llevamos a cabo quienes escribimos responde a una serie de variables vinculadas con el problema retórico. Elegimos determinado léxico de acuerdo con el género y el tema del texto que escribimos: por ejemplo, usamos palabras propias de las Ciencias Naturales cuando escribimos sobre un experimento. Nuestros/as lectores/as (aunque sea, los/as que imaginamos) también influyen en la selección del vocabulario: de acuerdo con quiénes son, elegimos un registro determinado (más o menos formal, con mayor o menor distancia), y asumimos cuánto saben o no del tema sobre el que escribimos y, por ende, qué palabras podemos utilizar.

En las secuencias de inicio

En la secuencia para séptimo, se aborda el léxico en diferentes momentos. En la lectura, se piensan determinadas palabras en relación con el marco del relato (una mansión durante la época victoriana) y de los personajes y sus características (por ejemplo, cómo habla y piensa Sir Simon, que representa un arquetipo del que Wilde se burla). Se trata de un abordaje del léxico al servicio de la interpretación del relato. A su vez, se construyen bancos de palabras,



Escuelas En Foco

que se retoman más tarde, durante la escritura. En la clase dedicada a la planificación, se dedica un momento a pensar en el tono y en el léxico, y se sugieren algunas intervenciones docentes. En la grilla de observaciones, el foco se pone en cuánto del vocabulario del relato se retoma en las producciones de los/as estudiantes.

El léxico en otras escrituras

En el caso de la renarración de Sir Simon, observar el vocabulario tenía que ver con los modos en que, en la escritura literaria, se construyen climas y personajes a través de la selección de las palabras. El texto debía “sonar” a ese fantasma, y en esa situación. En textos no literarios, detenerse en el léxico puede implicar mirar otras cuestiones. Por ejemplo, en la producción de recomendaciones, es posible relevar cuánto usan los/as estudiantes vocabulario vinculado con los saberes literarios: si nombran a los cuentos o novelas como tales, si mencionan su género y algunos términos propios (“indicios” y “deducción” para policiales, por ejemplo), si aparecen palabras relacionadas con la circulación de los textos (“editorial”, “colección”).

Puntuación y ortografía

Se trata de dos categorías centrales en la escritura y sobre las cuales es importante relevar información en la instancia de construcción del punto de partida. En el caso de las secuencias de inicio, se presentó un recorte posible, a fines de tener disponible la información acerca de cuáles son los problemas más significativos y recurrentes, tanto individuales como del grado en general. De esta manera, se puede volver sobre la información reunida para tomar decisiones de enseñanza y planificar secuencias en la que se desarrollen estos contenidos.

A modo de cierre

En esta clase, y a propósito del relevamiento de información para la construcción de un punto de partida, se presentaron una serie de categorías que, como vimos, son “puertas de entrada” que nos permiten observar diversos aspectos de los textos. Lo cierto es que, a lo largo del año, en el desarrollo de las secuencias y los proyectos de escritura, no nos detenemos en todas las categorías para todas las producciones, ni lo hacemos en el mismo momento del proceso de escritura. En algunos textos, pondremos el foco en la cohesión y la puntuación; en otros, será más fuerte el trabajo sobre la voz. En algunos casos, miraremos con mayor detalle el contenido en la revisión de las primeras versiones; en las siguientes, incorporamos la observación del léxico.

A su vez, como vimos en esta clase, trabajar con una categoría no quiere decir mirar siempre lo mismo: la selección de qué relevamos sobre coherencia, por ejemplo, tendrá que ver con



Escuelas En Foco

el género que se está escribiendo, con lo que se enseñó previamente, con lo que ese grado viene logrando.

En la clase que sigue, vamos a seguir trabajando con estas categorías en el marco de las secuencias de inicio, para pensar cómo analizamos la información que las tomas nos permitieron relevar, y de qué manera las utilizamos para tomar decisiones de enseñanza.

Bibliografía

Referencias bibliográficas

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. Longman

Bibliografía ampliatoria

Alvarado, Maite. (2000) “Aprender escribiendo”. En *El monitor de la educación*. Año 1, N°1.

Autoras: Piñero, Mariela y Simsolo, Leila

Coordinación: Emilse Varela

Cómo citar este texto: Piñero, M. y Simsolo, L. (2026). Clase N° 2: *¿Cómo sabemos qué saben? Aportes para capturar la escritura*. Trayecto: Escribir en recorridos de lectura. Programa Escuelas en Foco (Nivel Primario). Buenos Aires: Ministerio de Educación – GCABA.