

O/U.122
M15
II

MFN-147

39076

Ver fs 187
Act 191

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

PROVINCIA: LA PAMPA

Asesoramiento pedagógico

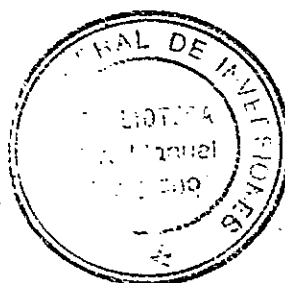
para el nivel medio

en el área de Lengua

Experto: Profesora Sara Melgar

SEGUNDO INFORME DE AVANCE

1994

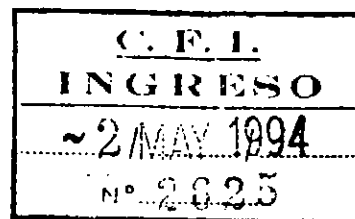


O/U.122
M15
II

Entregue a Juan José Ciácer
22/6/94

Buenos Aires, 2 de mayo de 1994

Señor Secretario General
del Consejo Federal de Inversiones
Ingeniero Juan José Ciácer



De mi mayor consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para comunicarle que adjunto a la presente entrego en tiempo y forma el segundo informe de avance del Asesoramiento pedagógico para el nivel medio en el área de Lengua, para la provincia de La Pampa, según contrato de locación de obra de fecha 9 de febrero de 1994.

Sin otro particular, saludo a usted muy atentamente.

Profesora Sara Melgar

I.- Actividades en Buenos Aires
Período 3/3 al 10/4

1. Preparación de materiales para los módulos de Lengua que serán administrados a los docentes en las jornadas de Capacitación del mes de julio.

DETALLE:

1.1 Módulo para el Nivel Primario

La asistencia técnica propone una estructura modular de cuatro unidades temáticas para el aprendizaje, a razón de una por día, de lunes a jueves, más una última unidad (viernes) destinada a la reelaboración y repaso de la información recibida, la integración de contenidos y metodologías y la elaboración por parte de cada docente de una secuencia de enseñanza-aprendizaje para desarrollar en su correspondiente grado.

A tal efecto la asistencia técnica aportó los siguientes textos:

Alisedo, G. y Melgar, S., Lectura y esquema previo. El lector ineficiente, trabajo presentado para el Proyecto de Estímulo a las Iniciativas Docentes, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 1994. (Adaptación: Sara Melgar)

Alisedo, G. y Melgar, S., Valor de la lectura. Actitudes concretas, trabajo presentado para el Proyecto de Estímulo a las Iniciativas Docentes, Ministerio de Cultura y Educación, Argentina, 1994. (Adaptación: Sara Melgar)

Arnold, R., La enseñanza de enlaces cohesivos a los niños, en Leer en la escuela, Madrid, Pirámide, 1989.

Melgar, S., El aprendizaje de la lengua: un objeto polémico para la enseñanza, Buenos Aires, FLACSO, diciembre de 1992.

1.2 Módulo para el Nivel Medio

- La asistencia técnica propone una estructura modular de dos bloques temáticos en atención a las características de inserción institucional de los docentes del nivel medio con el fin de contemplar la posibilidad de capacitación de medio tiempo en las jornadas de julio.

Los dos bloques temáticos corresponden respectivamente a:

- Discursos no ficcionales: el resumen y el apunte o toma

de notas.

Estos discursos constituyen saberes de base en los bloques de contenidos trabajados en las jornadas de capacitación docente realizadas en La Pampa en 1992 tal como consta en los informes de ese año que obran en poder del CFI y especialmente en las grillas de contenidos propuestas por la asistencia técnica para ser analizadas por los docentes.

Para el módulo la asistencia técnica tradujo y adaptó el artículo de J. P. Laurent "L'apprentissage de l'acte de resumer", en PRACTIQUES, Nro. 48, DECEMBRE 1985.

- Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual.

La asistencia técnica propuso la lectura y análisis del artículo homónimo del profesor Felipe Zayas dado que aborda de manera clara y correcta algunas temáticas recurrentes en las nuevas propuestas disciplinares como son la construcción de discursos escritos coherentes y cohesivos y la apropiación por parte del alumno de sistemas de monitoreo de la propia producción.

2. Planificación de una jornada de trabajo con docentes multiplicadores de nivel medio y otra jornada de trabajo con docentes multiplicadores de nivel primario para:

- . leer y discutir los materiales propuestos por la asistencia técnica en una doble instancia de selección crítica y capacitación,

- . acordar la forma del primer borrador de cada uno de los módulos.

II.- Actividades en Santa Rosa (Días 12 y 13 de abril)

- 12 de abril: Reunión con docentes multiplicadores de nivel primario

La asistencia técnica coordinó la jornada con un doble objetivo: la capacitación de los multiplicadores a través de la discusión crítica de los materiales propuestos para el módulo.

A lo largo de la jornada se leyeron y analizaron los bloques temáticos y se seleccionaron ejemplos, actividades y consignas de los bancos de datos provistos por los multiplicadores de acuerdo con el compromiso asumido por ellos como consta en el primer informe de avance.

Hecha la selección y elaboradas las consignas para el módulo se convino con los multiplicadores:

- . Pasar en limpio consignas, actividades y ejemplos (tarea a cargo de los multiplicadores).

- . Releer la totalidad de los materiales y anotar observaciones y correcciones (tarea a cargo de los multiplicadores y la asistencia técnica).

- . Se fijó el próximo encuentro para el 17 de mayo, ocasión en que se procederá al armado del módulo y se diseñará un plan de actividades para el Encuentro de Capacitación con directivos, que llevarán a cabo los multiplicadores con el fin de presentar el módulo y acordar las condiciones de su administración a los docentes en las jornadas de julio.

- 13 de abril: Reunión con docentes multiplicadores de nivel medio

En la mañana se planteó a los multiplicadores la demanda relativa a la elaboración de un módulo para las jornadas de julio pues este grupo no había participado de una sesión de trabajo preparatoria al respecto.

Seguidamente se analizaron los materiales provistos por la asistencia técnica en una doble instancia de lectura crítica y capacitación.

Se reformularon los textos a fin de adecuarlos a la población destinataria.

Se fijaron las siguientes tareas hasta el próximo encuentro:

- . De parte de los multiplicadores:

Aporte de ejemplos y actividades producidos por docentes pampeanos.

- . De parte de la asistencia técnica:

Aporte de un glosario de términos técnicos con el fin de facilitar la lectura autónoma de los materiales.

Aporte de aclaraciones conceptuales de los trabajos.

Se fijó el próximo encuentro para el 16 de mayo. En el mismo tendrán lugar las siguientes acciones:

- a) Revisión y preparación del módulo.

- b) Reunión de capacitación con docentes de cuarto año de

las escuelas medias. Presentación de temáticas de Lengua y Literatura.

NOTA: En el Apéndice se adjuntan los materiales provistos por la asistencia técnica.

APÉNDICE

LECTURA Y ESQUEMA PREVIO DE LECTURA

(...) recuerdo casi textualmente la crónica que me hizo de *La belle et la bête*, la película de Cocteau:

-Dios querido, ¿usté la vio la cinta esa? Qué lata, máma mía, yo fui porque me llevó mi socio, qué va a hacer. No se entendía propiamente nada. Al principio hay la muchacha que va al bosque y está la bestia toda vestida de paje que se enamora y se la quiere pasar al cuarto en el castillo. Después resulta que la bestia era un príncipe, dígame si es vida estar ahí con un calor que casi me saco los zapatos viendo esa porquería. Hay una parte que todas las luces del castillo son unas manos que se mueven, hágame el servicio, y la bestia como loca porque la muchacha no le da pelota. Después todo se arregla pero lo mismo no se entiende nada. Eso sí, le soy franco, a lo último uno se encariña con el animal...

(Julio Cortázar, *La vuelta al día en ochenta mundos*)

El personaje de esta deliciosa página de Cortázar es un lector, lector de un texto cinematográfico, es decir un texto compuesto por imágenes y palabras organizadas en una estructura gramatical propia. El realismo de esta escena nos lleva a reflexionar sobre algunos aspectos relacionados con la lectura en general.

¿Cómo entramos en contacto con un texto?
¿Cómo comprendemos, procesamos (leemos) ese texto? ¿Cómo lo recordamos?
¿Por qué retenemos determinados datos?
¿Qué comprendemos?

Tal vez la inquietud que todos los docentes compartimos por formar mejores lectores deba comenzar por plantearse estas preguntas y tratar de contestarlas.

En primer lugar hay que diferenciar la motivación para la lectura en tanto proceso de conocimiento y las ganas de leer. La diferencia en suma entre saber leer y ser lector.

Algunos especialistas consideran que es suficiente saber para qué sirve leer y escribir para querer hacerlo. No es evidente.

Veamos en primer término qué significa tomar contacto con la lectura según las circunstancias.

El personaje de Cortázar entró en contacto con la película de Cocteau en una circunstancia no buscada, no deseada. "Leyó" por obligación. Y vaya si lo hizo.

Aquí surgen interrogantes respecto de la lectura que tienen que ver con problemáticas diversas sobre lo leído como:

- * Lector eficaz/lector ineficaz
- * Cantidad/calidad
- * Placer/obligación
- * Gratuidad/utilidad

Analizaremos estos puntos.

Lo que dice el que lee

No existen dudas sobre la complejidad del proceso cognitivo que implica el acto de leer en tanto acto semiótico de recepción (al mismo nivel que el acto de escuchar algo de alguien). Se necesitan los mismos requisitos desde el punto de vista del esquema de comunicación: Emisor, receptor, circunstancias adecuadas, conocimiento del código, conocimiento del rol, responsabilidad en el éxito de la interpretación del mensaje, concentración, etc.

En este proceso la retención de datos de la información es un hecho mensurable que permite analizar la naturaleza del proceso.

En dicha retención (o recuerdo) hay:

Omisiones, que reducen el relato en cuanto al original.

Lenguaje idiolectal usado por el sujeto en la reproducción, personalizado, alejado del original.

Coherencia cultural, en tanto el lenguaje como la resignificación de datos y personajes se interpretan desde un esquema cultural previo.

Lectural inferencial, el sujeto produce interpretaciones y extrae conclusiones que no están explícitamente señaladas en el texto.

Estas características de base y sus infinitas variaciones, permiten afirmar que lo que se recuerda de lo leído no está determinado solamente por los materiales que sirven de estímulo o punto de partida (concretamente el texto que se lee), sino por el contexto, el ambiente pre-existente, las estructuras de conocimiento del lector y experiencias previas.

Este conjunto de factores se engloba en una construcción que podemos llamar esquema previo de lectura. Es una construcción, fundamentalmente extra-lingüística, experiencial, socio-cultural.

El lector ineficiente

Es un lector cuyo esquema previo le impide una mayor comprensión del texto que enfrenta (todo lector puede ser ineficiente frente a un determinado texto).

Volvamos a la página de Cortázar. El personaje es un lector ineficiente, su esquema previo le impide retener datos de una lectura más eficaz: hay omisiones importantes, lenguaje exclusivamente idiolectal, lectura inferencial, reconstrucción del texto, coherencia cultural.

Pero, ¿cómo lee un lector deficiente?

1. Tiene lagunas o desconocimiento del tópico que el texto expone. (El personaje de Cortázar ignora la existencia de la historia ya clásica de la Bella y la Bestia.)
2. Muestra dificultad para relacionar los elementos constituyentes del texto (no relaciona la idea de encantamiento-príncipe encantado por un hechizo) con la del hombre con forma de bestia: "...uno se encariña con el animal".
3. Tiene dificultades para elaborar inferencias. (No puede inferir que la Bestia necesita modificar su condición maligna a través del amor sentido e inspirado.)
4. No tiene conciencia de los prerrequisitos para leer adecuadamente. (Hay una lectura "literal" hecha sobre un cuento "maravilloso" - cuento de hadas.)
5. Tiene dificultad para hacer anticipaciones. (No presupone elementos simbólicos: "todas las luces del castillo son unas manos que se mueven, hágame el servicio...")

¿Es posible hacer un lector eficaz de un lector ineficiente?

Efectivamente, a leer se enseña. En principio todos los alfabetizados y lectores noveles en general recorren este camino, pero no todos ellos cuentan con los mismos esquemas previos.

Ésta es sin duda la base de la problemática de la lectura en la escuela, base socio-cultural por definición, que sólo una Didáctica de la lectura enmarcada por una sólida pragmática lingüística puede intentar sostener.

Analizaremos a continuación cada una de las dificultades del lector ineficiente.

Conocimiento restringido del tópico

En el texto "Juana decidió no ponerse el collar de plata, los aros y el cinturón porque iba para el aeropuerto", hay que conectar aeropuerto con estilo de vestir para comprender el sentido.

Esto implica por lo menos dos conjuntos conceptuales y conocimientos relacionados con cada uno de ellos:

La definición del diccionario (aeropuerto es el lugar donde descienden y remontan los aviones de carga, de pasajeros...) no es suficiente. Hay que saber además que el aeropuerto implica:

- * detectores de metales
- * ladrones
- * comodidad para moverse, trajinar con valijas, actuar rápidamente,

en donde la vestimenta adecuada es un factor fundamental.

En este sentido adjuntamos trabajos sobre vocabulario (ver fundamentalmente el mapa semántico y la re-narración).

Dificultades para relacionar los constituyentes de un texto

La coherencia de un texto se obtiene por dos vías:

- * La organización del autor
- * Las inferencias del lector

Ciertos autores elaboran su texto estableciendo relaciones explícitas entre los elementos y reduciendo la incertidumbre del lector. Esto es recomendable, por ejemplo, en un texto científico o de divulgación. De todas maneras ningún texto puede decirlo todo ni partir de cero cada vez. Siempre se lee entre líneas. Se lee significativamente cuando se generan vinculaciones entre los elementos y se relacionan con conocimientos previos.

No es lectura significativa la simple memorización de un texto. Es preciso realizar conexiones entre los constituyentes del texto y los conocimientos del lector. Adjuntamos estrategias de lectura. (Ver la re-narración y el texto expositivo.)

Dificultades para inferir

Es necesario aprender a diferenciar significado literal y significado profundo. El lector ineficiente espera respuestas explícitas del texto cuando, en realidad, la mayoría de las respuestas tienen que ser elaboradas por él a partir del texto.

Es necesario también ejercitar la actividad de inferir y "modelar" con muchos ejemplos cómo realizar inferencias y poner el acento en hacer notar los elementos que se tomaron en cuenta para extraer consecuencias.

Desde el punto de vista estrictamente sintáctico, los conectores y las deixis son aspectos fundamentales para comprender las interrelaciones textuales que determinan la producción de experiencias. Esto no sólo directamente relacionado con la gramática formal (qué es un pronombre; qué es una proposición), sino con el hábito para prestar especial atención a aquellos componentes sintácticos con alto valor textual.

Prerrequisitos para la lectura

Sugerimos así la consideración de algunas condiciones de base que facilitan el acceso al texto.

- * Prestar más atención al significado y menos al desciframiento fono-gráfico. Frecuentemente suele condicionarse la comprensión lectora a la presencia de un indicador: la competencia en la lectura en voz alta. Inclusive se discriminan subniveles de dicha competencia (lectura corriente, fluida, vacilante, etc.).

Actualmente existe consenso entre los especialistas respecto de que la atención focalizada en la oralización de un texto escrito relega a un segundo plano su comprensión. Sin subestimar la importancia de la lectura en voz alta sugerimos en primer término llevar a cabo actividades que garanticen la comprensión del texto (lectura silenciosa, activación de esquemas previos, preguntas, etc.). Y sólo en segundo término proponer la lectura en voz alta que de esa manera satisfará condiciones de calidad y expresividad.

- * Relacionar estrategias lectoras con propósito lector. Es conveniente que el lector novato puede identificar y explicitar con qué finalidad aborda cada texto concreto. No es lo mismo leer para buscar una información puntual, lo cual permite una lectura sesgada hasta encontrar el dato que, por ejemplo, leer poesía para apreciar la belleza de las imágenes.
- * Distinguir en el texto elementos que contribuyen a organizarlo y elementos accesorios. Sugerimos presentar textos que tengan ejemplos, anécdotas, detalles irrelevantes y "modelar" el proceso por el cual se reconocen por lo menos dos categorías:

- . aspectos accesorios
- . aspectos centrales

* Desarrollar actividades de relectura, autopregunta, resumen, aclaración, pedido de ayuda, identificación de fuentes de consulta, etc. (Ver Intervención docente: el andamiaje y la gradual delegación de la responsabilidad)

Algunas alternativas para discutir en las escuelas

¿Calidad/cantidad?

¿Unas pocas lecturas cuidadosamente seleccionadas? ¿Muchas lecturas heterogéneas que permitan comparar, seleccionar, fundamentar preferencias e instalar hábitos de consulta, recreación o información?

Sugerimos vincular este problema con el hecho de que los niños tienen que conocer tipologías textuales y apropiarse de formatos. Si elaboramos un programa anual sobre la base del cuento, ¿cuándo aprenden los niños a reconocer y leer crónica, información, carta, poema, historieta, etc.?

La lectura de un problema matemático, ¿es lectura?

¿Placer u obligación?

En primer lugar no se trata de una opción. ¿La escuela debe trabajar exclusivamente sobre los intereses espontáneos del niño? ¿Debe ampliar el espectro de sus intereses?

Cuando aprendemos a buscar información precisa en un texto científico, ¿no derivamos placer de esa actividad? ¿Entender un texto difícil es placentero? ¿Cómo definimos el placer intelectual? ¿Sabemos si algo nos gusta cuando no hemos tenido oportunidad de experimentarlo?

VALOR DE LA LECTURA. ACTITUDES CONCRETAS

El valor de la lectura. Las actitudes con respecto a la lectura

"La importancia de la lectura en la escuela". o bien "De una lectura depende todo lo demás", son frases comunes que ponen de manifiesto el valor declarado de la lectura. Cuando hablamos de valor suponemos que el objeto valorado es deseable con independencia de la distintas posiciones de las personas individuales. Los valores tienen un carácter central y estable.

Difícilmente en la escuela se cuestiona -ni siquiera se insinúa una objeción en ese sentido- el valor de la lectura.

Pero si confrontamos la formulación explícita de valoraciones con la promoción concreta de actitudes, es posible encontrar algunas contradicciones.

En efecto, si definimos las actitudes como la "tendencia o disposición adquirida y relativamente duradera a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación" (B. Sarabia, 92) parecería que, dado el consenso universal con respecto al valor central de la lectura, debiera existir correlativamente una actitud positiva hacia la lectura como actividad. Esta actitud debería manifestarse tanto en lo cognitivo (en las creencias y conocimientos), en lo afectivo (preferencias y sentimientos) y en lo conductal (acciones manifiestas).

Examinemos algunos casos concretos referidos a la lectura (y los libros) en la vida escolar:

- * Libros encerrados en bibliotecas, lejos del alcance de los chicos.
- * Escasa consulta a la biblioteca de la escuela, de la comunidad.
- * Maltrato de los libros.
- * Escasa presencia de libros en las actividades cotidianas del aula: buscar en diccionarios, consultar enciclopedias, confrontar autores... durante las horas de clase. No como actividades de contraturno.

Sería conveniente reflexionar acerca de la forma en que estas actitudes contradicen las valoraciones verbalizadas y aconsejan reformular acciones para restablecer la coherencia entre el pensamiento y los hechos.

Considerando que valores, actitudes y normas son

contenidos de la escolaridad, veamos primero qué características del trabajo escolar con dichos contenidos favorecen la adquisición de actitudes positivas con respecto a libros y lecturas y cuáles interfieren con ella.

El doble discurso

La consulta a los libros es necesaria toda vez que requerimos información que no tenemos. Es natural que cualquier persona necesite informarse, esto no debe verse como un menoscabo de la competencia profesional, pero...

No se crean situaciones de aula donde realmente necesitamos información y la buscamos en libros.

Eludimos involucrarnos en situaciones donde nuestra información sea insuficiente.

Hay que ir a la biblioteca, pero...

No se organizan visitas a la biblioteca barrial (o más cercana); no se planifica junto con el bibliotecario una actividad de conocimiento de la biblioteca e información sobre su uso. No se diseñan actividades en la biblioteca: investigación, lectura, entrevistas a escritores, exposiciones.

Hay que saber usar los libros sin estropearlos, pero...

Se guardan forrados lejos del alcance de los chicos. No se planifican sesiones de trabajo (en horas de clase) donde se redacte conjuntamente con los chicos un reglamento del buen uso de los libros. No se preparan (junto con actividades prácticas) grupos de alumnos para tareas de mantenimiento de libros.

No se trata en clase el problema del subrayado dejando en claro que no se pueden subrayar los libros de uso comunitario (pero al mismo tiempo enseñando a tomar notas en libretas o fichas).

Leer es un placer, pero...

Sólo leemos por obligación. No recomendamos libros que nos gusten. No organizamos sesiones de lectura libre. No abrimos la biblioteca en recreos y tiempo libre. No afichamos reseñas de libros interesantes. No diseñamos carteleras. No distribuimos gacetillas con novedades de Biblioteca.

"Personalmente nunca entendí demasiado la máquina, porque su creador no se dignó facilitarme explicaciones complementarias."

(Cortázar, Julio, La vuelta al día en ochenta mundos)

EL LIBRO, ESE DESCONOCIDO

El epígrafe corresponde a la descripción de un curioso dispositivo para leer la novela *Rayuela*. El aparato había sido diseñado por un extravagante grupo de amigos argentinos de Julio Cortázar, quien lo presenta así:

No hay que ser Werner von Braun para imaginar lo que guardan las gavetas, pero el inventor ha tenido buen cuidado de agregar las instrucciones siguientes:

A - Inicia el funcionamiento a partir del capítulo 73 (sale la gaveta 73); al cerrarse ésta se abre la No. 1, y así sucesivamente. Si se desea interrumpir la lectura, por ejemplo en mitad del capítulo 16, debe apretarse el botón antes de cerrar esta gaveta.

B - Cuando se quiera reiniciar la lectura a partir del momento en que es ha interrumpido, bastará apretar ese botón y reaparecerá la gaveta No. 16, continuándose el proceso.

C - Suelta todos los resortes, de manera que pueda elegirse cualquier gaveta con sólo tirar de la perilla. Deja de funcionar el sistema eléctrico.

D - Botón destinado a la lectura del Primer Libro, es decir, del capítulo 1 al 56 de corrido. Al cerrar la gaveta No. 1, se abre la No. 2, y así sucesivamente.

E - Botón para interrumpir el funcionamiento en el momento que se quiera, una vez llegado al circuito final: 58 - 131 - 58, etcétera.

F - En el modelo con cama. este botón abre la parte inferior, quedando la cama preparada.

Así pues, tenemos un libro (*Rayuela*) y un dispositivo, con sus correspondientes instrucciones, para leerlo. Se indica el orden convencional de la lectura (A); la lectura sesgada (C); la lectura personal selectiva (D). Hay estrategias, recorridos, previsiones tomadas para asegurar el placer de la lectura (F). ¡Incluso está prevista la furia del lector! (ver la llamada al pie).

La literatura frecuentemente ilumina aspectos en los que no habíamos reparado.

En este caso, la existencia de un dispositivo con "instrucciones para leer" nos hace pensar en la situación de todo lector inexperto frente a un objeto nuevo: el libro.

Los lectores avezados rara vez se detienen a pensar en los aspectos prácticos que configuran el dominio de la lectura. Es más, se sorprenderían si alguien les preguntara: ¿qué cosa es un libro?, ¿cómo se lo usa?

Y sin embargo, las preguntas valen.

Porque si nadie se digna "facilitar explicaciones complementarias" se corre el riesgo de que el lector "nunca entienda demasiado la máquina", es decir, nunca sepa usar el libro.

Hay alguna primera vez en que un lector necesita conocer el libro. Nos preguntamos: En la escuela primaria, ¿hay espacios previstos para explorar libros, saber cómo están organizados, buscar datos, aprender a usarlos?

La llegada de nuevos libros para la biblioteca, la organización de una feria de libros, la preparación de un rincón-biblioteca en el aula, son momentos inmejorables para encarar estas actividades.

Empecemos por una exploración externa. Partes, nombres, formas y colores permiten aventurarse en el conocimiento del libro.

Actividades sugeridas:

- * Ampliar el vocabulario: canto, pie, cabeza, lomo se convirtieron en palabras polisémicas. ¿Qué designan con respecto al libro?

- * Proponer anticipaciones:

Las portadas de los libros pueden ser ilustradas o no, sugerentes, neutras... ¿Qué podríamos suponer acerca de un libro con sólo mirar la portada?

- * Diseñar portadas para nuestros cuentos y antologías (estas últimas no tienen por qué ser exclusivamente literarias).

- * Comparar portada y contraportada.
¿Qué datos aparecen en la contraportada?
¿Por qué son necesarios?
¿A qué preguntas responden?

¿Y en el interior?

Sugerimos organizar actividades en torno de:

- * Lectura y manejo del índice en libros informativos.

- * Titulado de capítulos en novelas.

¿Qué preguntas esperaríamos ver contestadas a partir de la lectura de un índice?

¿Podríamos imaginar una novela a partir de los títulos de los capítulos?

- * Examinar secciones, párrafos. ¿Cómo están organizados?

- * Examinar notas a pie de página y llamadas. ¿Cómo debe leerse? ¿Qué relación guardan con el texto?

(Ampliar estas sugerencias con todas las situaciones particulares que surjan del trabajo de los alumnos.)

SE ME QUEMO EL COLOFON
ESE BEBE ES INCUNABLE

¿Sabrán nuestros alumnos el significado de "colofón" e "incunable"? ¿O las usarían como en el juego anterior?

Les proponemos esta lista de Vocabulario técnico para explorar significados.

3. VOCABULARIO TÉCNICO

ADAPTACIÓN

Presentación de una obra literaria o musical bajo una forma o género distintos.

ANALÍTICAS, Fichas

véase: FICHAS ANALÍTICAS

ANEJO

véase: MATERIAL ANEJO

BAJA, dar de

Retirar un documento del fondo de una biblioteca por causas varias: pérdida, destrucción, envejecimiento,....

BANDA SONORA

Estrecha banda situada a lo largo de los fotogramas en la que se registra el sonido.

BIBLIOGRAFÍA

Relación ordenada (y a veces critica) de obras, ensayos, artículos, etcétera, relativos a un autor, un tema, etcétera.

CLASIFICACIÓN

Ordenación sistemática de documentos: libros, films, discos,....

CLASIFICACIÓN DECIMAL - CD

La más conocida y divulgada de todas las bases de clasificación bibliográfica. Divide el conjunto de los conocimientos humanos en diez grupos y les da como simbolo a cada grupo las cifras del 0 al 9. Fue inventada por Melvil Dewey en el año 1876.

CLASIFICACIÓN DECIMAL UNIVERSAL - CDU

Ampliación de la clasificación decimal de Dewey, hecha en Bruselas en 1905. Introduce el uso de signos auxiliares que permiten precisar las circunstancias de forma, lugar, tiempo, etcétera.

COLACIÓN

véase: DESCRIPCIÓN FÍSICA

COLOFÓN

Inscripción o anotación colocada al final de un libro y que indica el nombre del impresor, el lugar y la fecha de impresión, y otras circunstancias. Actualmente, las ediciones normales no suelen llevar colofón.

CONTRAPORTADA

Página siguiente a la de la portada donde se acostumbra a imprimir los requisitos legales de un libro: *Copyright*, ISBN,....

COPYRIGHT

Propiedad intelectual de una obra literaria, artística o musical. Se indica en el verso de la portada mediante el simbolo ©, seguido del nombre del responsable y del año de la primera impresión. Existe desde 1952.



CORCHETES

Parentesis cuadrados.

COTA

Conjunto de símbolos (letras, cifras, símbolos) que indican el lugar de una obra en los estantes según una clasificación determinada. Equivale a la signatura topográfica.

CUBIERTA

Hoja de papel, cartulina, etcétera, con la que se cubre el lomo y los lados de un libro en rústica, y que, generalmente, da los datos de la portada. A menudo, se utiliza en plural: cubiertas.

DEPÓSITO LEGAL

Obligación que tienen los impresores (si se trata de impresos) o los productores (si se trata de discos o films) de aportar unos ejemplares de cualquier documento al Estado: 5 libros, 3 publicaciones periódicas, 2 discos o *cassettes* y 1 film. El Estado español creó el servicio en 1958, y cada Comunidad Autónoma es la encargada de recoger y repartir los documentos publicados en su territorio.

DESCRIPCIÓN FÍSICA

Zona en la que se registran las páginas o volúmenes, las ilustraciones, las dimensiones y el material complementario de una publicación.

DIPOSITIVA

Imagen positiva de pequeñas dimensiones —en general de 24 x 36 mm— obtenida sobre una película transparente.

DIMENSIONES

Medida de un documento, dada generalmente en cm.

EDICIÓN

Conjunto de ejemplares de una obra impresos con el mismo molde. Una misma edición puede tener distintas tiradas o reimpressiones, hechas en fechas distintas pero siempre idénticas al original.

EDICIÓN PIRATA

Edición hecha sin permiso legal.

ESTÉREO

Transmisión o reproducción sonora a través de más de un canal. Con ello, se gana espacio físico en la música, en el sentido de profundidad.

EX-LIBRIS

Dibujo que sirve para identificar el nombre del propietario de un libro determinado.

FACSIMIL

Reproducción exacta de un texto impreso, un dibujo, etcétera, de un tiraje anterior.

FASCÍCULO

Cada uno de los cuadernos de una obra en curso de publicación, vendidos o distribuidos separadamente, en espera de que la obra —o volumen— esté completa y puedan encuadernarse juntos.

FICHAS ANALÍTICAS

Fichas que nos dan noticia de autores y trabajos contenidos en una publicación o sobre los temas de que tratan estos trabajos.

FORMATO

véase: **DIMENSIONES**

GALERADAS

Pruebas de fotocomposición todavía sin compaginar.

HOJA

Cada una de las láminas de papel rectangulares que forman un libro. cuaderno, etcétera.

HOMÓNIMO

Se dice de dos o más personas o cosas que llevan el mismo nombre.

INCUNABLE

Obra impresa antes del año 1500.

ÍNDICE

Lista ordenada de autores, materias o nombres citados en una obra. Una misma obra puede tener varios índices.

INÉDITO

Escrito no publicado.

ISBD(M)

International Standard Bibliographic Description for Monographic Publications (Reglas Internacionales de Descripción de Monografías).

ISBD(S)

International Standard Bibliographic Description for Serials (Reglas Internacionales de Descripción de Publicaciones Periódicas).

ISBN

International Standard Book Number (Número Internacional de Identificación de una obra).

ISSN

International Standard Serials Number (Número Internacional de Identificación de una Publicación Periódica).

LIBRETO

Texto literario de una ópera. un oratorio, un lied, ... a menudo impreso sin la parte musical.

MANUSCRITO

Libro escrito a mano. Puede recibir el nombre de codex, aunque este último se suele reservar para los manuscritos antiguos y medievales.

MASS-MEDIA

Anglicismo utilizado para designar los medios de comunicación e información de masas (periódicos de gran tirada, radio, televisión, cine, etcétera). Se utiliza también la palabra «media».

MATERIAL ANEJO

Documento que se utiliza y guarda junto con otro al que sirve de complemento.

MEDIA

véase: MASS-MEDIA

MISCELÁNEA

Obra publicada en homenaje a una persona y compuesta por distintos trabajos de diversos autores.

MONOFÓNICO

Transmisión o reproducción sonora a través de un solo canal.

PARTITURA MUSICAL

Conjunto de partes musicales de una composición, representado gráficamente.

PIE DE IMPRENTA o ÁREA DE PUBLICACIÓN, DISTRIBUCIÓN, ETCÉTERA.

Conjunto de: lugar de publicación, editor y año de edición.

PLIEGO

Conjunto de páginas de un libro impresas en una misma hoja de papel, y plegadas.

PORTADA

Página colocada al comienzo de un libro, donde constan autor, título, edición, ...

RECTO

Derecho de una página (opuesta al verso).

REPRINT

Anglicismo utilizado para designar la reedición de textos agotados en reproducciones facsimiles, en que cambia únicamente la portada.

REPÁRATA

Impresión por separado de una parte de un libro o de un artículo de revista.

GLA

Letra o letras iniciales del nombre de personas, entidades, partidos, etcétera, que se utiliza en vez de su nombre completo. Algunas siglas han sustituido prácticamente al nombre (ONU, UNESCO....).

SIGNATURA

Serie ordenada de símbolos (letras, cifras, signos) que, en una clasificación sistemática, traducen un concepto.

SOBRECUBIERTA

Hoja de papel o de cartulina, impresa por su cara externa, generalmente a todo color, con la que se recubren las tapas de los libros para adornarlas o protegerlas.

SOLAPA

Porción lateral de la sobrecubierta de un libro, doblada hacia adentro, donde suele imprimirse alguna noticia o anuncio.

SONIDO MAGNÉTICO

Sonido dado por una banda magnética sincronizada con la imagen de un film. Se puede borrar y volver a imprimir tantas veces como sea necesario.

SONIDO ÓPTICO

Sonido dado por una célula fotoeléctrica que «lee» los distintos tonos de luz y los transmite a un amplificador, que los transforma en sonidos.

SUMARIO

Tabla ordenada del contenido de un libro.

TAPA

Cada una de las dos cubiertas planas de un libro encuadernado. A menudo se usa en plural: tapas.

TIRADA

Número de ejemplares impresos de una sola vez.

TIRADA APARTE

Véase: SEPARATA

TÍTULO FACTICIO

Título artificial que indica con la máxima exactitud el contenido de un documento. Se escribe entre corchetes.

TÍTULO PARALELO

Título equivalente al del libro, en una lengua distinta.

TOMO

Cada una de las partes en que se divide una obra según su contenido. No hay que confundir volumen con tomo. Volumen es una división material de una obra. Cada volumen puede contener distintos tomos de una misma obra o a la inversa.

TRACING

Anglicismo utilizado para designar la relación de los encabezamientos que se dan de una obra.

TRANSCRIPCIÓN

Adaptación de una obra literaria o musical a un género o forma distinta de aquel para el que había sido escrita o compuesta.

VERSIÓN

Manera de interpretar un texto o un escrito.

VERSO

La cara de atrás de una hoja (opuesta al recto).

VOLUMEN

Cada unidad resultado de la división material de una obra (opuesta a tomo, división de contenido).

4. ABREVIATURAS Y SÍMBOLOS'

a.a.	catálogo alfabético de autores	n.º	número
a.m.	catálogo alfabético de materias	op.	opus
a.t.	catálogo alfabético de títulos	p.	páginas
		plan.	planos
		pleg.	plegable
actual.	actualizada	pr.	prólogo/prologuista
ad.	adaptación/adaptador	prod.	productor
ampl.	ampliada	R.	registro
aum.	aumentada	R.	reglas de catalogación de libros y publicaciones periódicas
b. y n.	blanco y negro		riódicas
C	cassette (signatura)	R.D.	reglas de catalogación de discos
cap.	capítulo		
CH	colección histórica	R. DIA.	reglas de catalogación de diapositivas
CL	colección local		
cm	centímetros	R.F.	reglas de catalogación de films
col.	color		
comp.	compositor	R.P.	reglas de catalogación de publicaciones periódicas
corr.	corregida	ref.	reformada
D	disco (signatura)	rev.	revisada.
DIA.	diapositiva (signatura)	rpm.	revoluciones por minuto
dia	diapositivas	s.	segundos
dir.	director/dirección	s.a.	sin año
ed.	edición	S.l.	sin loco (sin lugar)
esc.	escala	s.m.	catálogo sistemático de materias
et al.	et alii (y otros)		
F	film (signatura)	s.n.	sin nomine (sin nombre de editor)
fot.	fotografías/fotógrafo	selec.	selección
grab.	grabados	seud.	seudónimo
il.	ilustración/ilustrador	son.	sonoro
int.	intérpretes	son. mag.	sonido magnético
lám.	láminas	son. ópt.	sonido óptico
M	música (partituras)	t.	tomo
MA	montajes audiovisuales	tr.	traductor/traducción
map.	mapas	v.	volumen
min.	minutos		
mm	milímetros		
mud.	muda		

2. Todas estas abreviaturas son las utilizadas en el presente libro, muchas de ellas basadas en la tradición, pero sólo cm., et al., s.l. y s.n. son admitidas internacionalmente.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA.

En esta sección proponemos una forma alternativa de encarar la escritura de "composiciones" o "redacciones".

Sugerimos que la escritura no se limite a un módulo horario con tema libre sino que se extienda en el tiempo en forma de un proceso de escritura, diversificando los tipos de producciones, con el fin de que los alumnos tengan espacios para aprender a escribir.

Básicamente, dividiremos las producciones en los siguientes tipos:

a. Libres

b. Guiadas

b.1 Individuales de valor diagnóstico

b.2 Socializadas

b.2.1. de experimentación

b.2.2. de aplicación y sistematización

Desarrollamos cada uno de estos tipos y ejemplificamos con una secuencia de trabajo aplicada a la consigna.

Las producciones de intercambio personal son un espacio privado del niño y su maestro. El niño es invitado a escribir, sea sobre los formatos que se desarrollan en clase o sobre otros de su particular interés. Aquí puede experimentar, manejar su propio tiempo de producción, revisar y reescribir a su propio ritmo. Maestro y alumno establecen de común acuerdo alguna forma de devolución: nota, esquela, charla.

Las producciones diagnósticas abren las unidades de trabajo y luego son retomadas en el cierre. Tienen como objeto relevar:

- esquemas previos de los alumnos

- dificultades recurrentes

Para ello se pide a los niños que escriban un texto correspondiente a la tipología que luego se va a trabajar. La consigna para este trabajo debe ser clara pero sin detallar procedimientos. Ejemplo: "Luis vive en un país donde no juegan a la mancha. Dale instrucciones para que juegue".

Los niños deben saber que estas redacciones no son evaluadas como producto sino que marcan el comienzo del proceso de aprendizaje.

La lectura de los trabajos brinda datos sobre:

- la forma en que los chicos describen un juego

- la forma en que formulan consignas

El maestro puede anotar sus primeras observaciones en un cuadro de doble entrada que, en principio, no comparte con los chicos.

CONSIGNA			
	ORDEN DE SECUENCIA	VERBOS DIRECTIVOS	LEXICO PRECISO
JUAN	+ -	+ -	+ -

Aquí anota logros y dificultades recurrentes y, en consecuencia, organiza los siguientes tipos de producción:

Socializadas → de experimentación
└→ de aplicación y sistematización, que son las de reflexión metalingüística orientada

Las producciones de este tipo son trabajadas en clase, en pequeño grupo y con espacios plenarios. Aún si en principio es posible que los chicos se agrupen voluntariamente, a lo largo de la tarea conviene que el maestro redistribuya los grupos y alterne los liderazgos (quién toma nota, quién coordina, quién lee) para evitar fijaciones (grupo bueno, líder estable). Los grupos de cuatro son preferibles a los de mayor número.

El trabajo en esta etapa se abre con una producción de experimentación donde se trabaja sobre las dificultades detectadas en el diagnóstico. Aquí los niños aprenden procedimientos.

En esta experiencia, las producciones de experimentación han demostrado ser opciones pedagógicamente válidas frente a otras propuestas tales como:

- * las actividades tallerísticas libres de consigna abierta
- * las actividades fuertemente centradas en el propio texto del chico

Como vimos antes, las primeras no se plantean como estrategias de enseñanza, por lo cual es difícil sistematizar contenidos a partir de ellas.

Las segundas encierran al niño en sus propias dificultades ("en qué me equivoqué", "qué me olvidé", suelen ser sus consignas).

En nuestro medio, los docentes se resisten a formas de intervención tan directas y los chicos suelen adoptar actitudes defensivas que les impiden ser objetivos.

En cambio, una vez detectadas las dificultades en las producciones diagnósticas individuales, el maestro propone una producción de experimentación donde se trabajan esos problemas sobre un texto ajeno (de autor, del maestro, grupal). Aquí hay menos compromiso personal y se puede discutir, rearmar, criticar libremente.

Después, con los instrumentos críticos obtenidos en la experimentación, se vuelve al propio texto para una autocorrección. Las experimentaciones son formas de transferencia guiada que preparan a los chicos para los procedimientos de uso en la vida adulta: ir a los textos expertos para encontrar en ellos algunas claves del hacer.

La tarea se cierra con una producción de aplicación diseñada por los niños y la sistematización de la práctica o reflexión orientada donde organizan los contenidos conceptuales (cuadros en la carpeta o cuaderno, fichas, libro de gramática del grado).

El maestro cierra el proceso total con su evaluación personal.

Una muy buena idea:

Que los alumnos acompañen la tarea con el registro personal de un "diario de trabajo".

Tomamos la propuesta de Pironio, S. y Santiago, B., Necesitamos comunicarnos, quienes la pensaron el para nivel medio en estos términos:

"Hemos imaginado el 'diario de trabajo' como algo diferente de la tradicional 'carpeta de ejercicios'. La idea es que este 'diario' se constituya en un instrumento de autoevaluación permanente. Para ello el profesor establecerá previamente algunos criterios, a partir de los cuales los propios alumnos evaluarán los progresos. La palabra 'diario' quiere expresar en este caso casi una relación íntima y personal entre el registro de actividades y el alumno."

Con la debidas adaptaciones al nivel primario, se puede instalar un lindo espacio personal en el aprendizaje. ¿Cuántas veces los chicos responden "nada", "no me acuerdo", cuando se les pregunta qué aprendieron en la escuela?

Sería interesante que hubiera un espacio para anotar cosas personales sobre las tareas, dudas, problemas pendientes.

Cuando el grupo lo cree conveniente, puede acordar con su maestro un momento para compartir las observaciones personales de los diarios de trabajo.

2.3.2. Un caso concreto

Damos como ejemplo de producción de experimentación el proyecto de trabajo sobre Consigna que desarrollamos en el Distrito Escolar n°21 de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos

Aires para segundo ciclo.

A partir de algunos proyectos de producción:

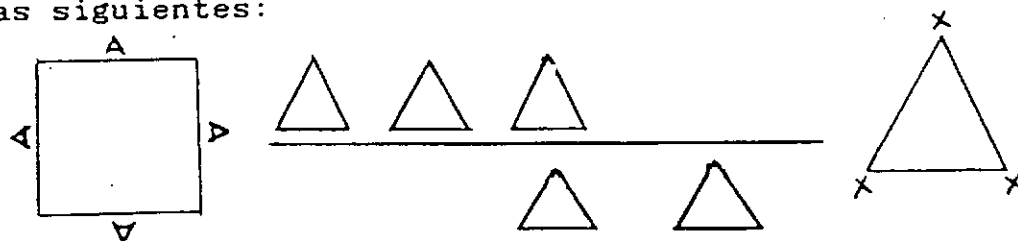
- normas de convivencia
- instrumentación para organizar las tareas

se detectaron, en la fase diagnóstica, dificultades relativas a la formulación de consignas: secuenciación confusa, vaguedad léxica, directa imposibilidad de formularlas.

Entre otras alternativas bibliográficas consultadas (Billaut, 1982; Jolibert, 1991), los maestros seleccionaron la propuesta de Stubbs (1984) donde se trabaja la situación comunicativa real.

Stubbs presenta (páginas 79 y 80) un juego con materiales lingüísticos que tiene como meta el desarrollo de la eficacia del lenguaje y de la competencia comunicativa.

Los materiales "...tiene la forma de un paquete de juegos bellamente dispuestos, concebidos principalmente para que los niños jueguen con ellos entre sí. Uno de los muchos juegos, por ejemplo, propone a un niño distintas figuras dibujadas en tarjetas, del tipo de las siguientes:



El niño tiene que describir la figura a su compañero, que tiene que dibujarla trabajando sólo a partir de la descripción verbal y no permitiéndosele ver el original.

De esta manera, la principal estrategia de los juegos es hacer que los niños hablen entre sí dentro de unas tareas comunicativas bien definidas. Y la idea de los juegos es obligar a los niños a explicar, describir, indagar, clarificar y diferenciar con tanta precisión como requiera el juego. Según dice Sinclair (1973): "es fascinante observar a los niños utilizando los materiales de comunicación. Están tan absortos en resolver el problema, que expresan su lenguaje hasta la última gota de significado, pasan rápidamente de una táctica a otra y prueban nuevos ángulos que incluyen otras clases de riesgos".

Sobre esta base, se diseñó una unidad de trabajo de una semana en tres sesiones.

X Actividad: producción de experimentación. Consigna

Primer día:

RECURSOS	DINAMICA
<ul style="list-style-type: none">- papel o ficha donde el maestro ha dibujado un diseño con figuras geométricas a la manera de Stubbs.- papeles o fichas en blanco para los grupos- grabador o registro escrito	<ul style="list-style-type: none">- organizar la clase en grupos de 4 alumnos. Un grupo recibe la ficha dibujada, que los demás no conocen, y decide la forma en que dará indicaciones <u>orales</u> a los otros grupos para que reproduzcan el diseño. Los demás grupos reproducen en sus fichas. No pueden preguntar, No se permiten gestos. Pueden repetir- se graba o registra la consigna- se comparan los resultados con el diseño original- se analizan las diferencias controlando cada diferencia con la grabación- se toma nota (pizarrón/bandas/cuaderno) de: qué se dijo y qué se debió decir

En general, esta primera producción muestra que ningún diseño reproduce el original. La reflexión posterior permite ajustar los procedimientos.

Segundo día:

RECURSOS	DINAMICA
<ul style="list-style-type: none">- un nuevo dibujo diseñado por el maestro para el grupo emisor- papeles o fichas en blanco para los grupos receptores- grabador o registro escrito	<ul style="list-style-type: none">- se repite la del primer día con <u>una variante</u>: cada grupo receptor puede hacer <u>dos preguntas</u> sin repetirlas.

La segunda producción muestra mayores ajustes entre consigna y resultado en términos de adecuación al diseño. Las preguntas de los grupos reclaman precisión y detalle.

Tercer día:

Actividad: producción de aplicación.

- * Un grupo de niños prepara el diseño. Otro grupo lo transmite.
- * Se analizan los resultados.
- * Se reconstruye la semana de trabajo con la consigna.

Aquí hay una reflexión metalingüística orientada que llega a la sistematización:

- * se proponen definiciones de consigna.
- * se anotan las condiciones de una buena consigna.
- * se anotan las dificultades más comunes en la formulación de consignas.

Esta sistematización se registra en los cuadernos o carpetas.

Es conveniente que se acompañe con una producción de valoración. En el diario personal de trabajo se anota alguna apreciación personal sobre la tarea realizada. ¿Qué aprendimos? ¿Cómo lo hicimos? ¿Fue agradable? ¿Qué dudas me quedan?

La secuencia de trabajo de una semana en producción de experimentación permitió que los chicos pudieran apreciar los efectos de una consigna cuando confrontaban los dibujos y además permitió que propusieran estrategias alternativas cuando escuchaban las grabaciones.

Después de esta actividad de experimentación centrada en la consigna oral, se introduce la dificultad de la escritura.

En esta etapa de trabajo, el grupo emisor recibe un diseño y debe escribir las consignas para que los demás grupos lo reproduzcan.

Aquí no se puede formular preguntas porque el texto escrito debe ser autosuficiente ya que en la comunicación escrita el hablante no está presente para aclarar qué quiso escribir.

En el momento de la reflexión metalingüística, los grupos plantean sus dificultades de lectura de consignas, seleccionan las consignas más claras y añaden a su registro de sistematización las observaciones relativas a la escritura de consignas: uso de la puntuación, secuenciación.

Damos este primer ejemplo de tarea porque consideramos que el trabajo con la consigna es introductorio para que los chicos se desenvuelvan en la vida escolar. La explicitación y producción de consignas debe comenzar tempranamente en primer grado en forma oral y mantenerse sostenido a lo largo de la escolaridad primaria con grados crecientes de compromiso escrito y en todas las áreas.

2) El manejo de las consignas es una de las condiciones previas para que los chicos puedan saber:

- qué se pide de ellos en cada tarea;
- qué preguntas pueden formular si no entienden la consigna;
- cómo reformular consignas para entenderlas.

Así, pues, la consigna es un texto donde se pueden llevar a cabo observaciones léxicas, semánticas, gramaticales y pragmáticas.

Para que estas observaciones no queden circunscriptas al área de Lengua, como un lujo formal, es necesario que se transfieran a todas las áreas para lo cual los maestros deberán promover reflexiones orientadas allí donde se presente una consigna real, en situación comunicativa real.

LA PRODUCCIÓN ESCRITA

LA ENSEÑANZA DE ENLACES COHESIVOS A LOS NIÑOS

Los docentes que se preocupan por mejorar la producción escrita de sus alumnos frecuentemente se preguntan cómo ayudarlos a controlar la relación de una frase con otra en sus propias producciones.

Desde las teorías del texto y el discurso se habla de coherencia y cohesión pero estos conceptos a menudo parecen alejados de la práctica cotidiana del aula.

Proponemos la lectura de un sencillo artículo referido a la cohesión y su enseñanza en el contexto escolar primario. Si bien fue pensado originalmente para el inglés, sus observaciones son transferibles a cualquier lengua. Hemos adaptado los ejemplos.

Al final se sugieren actividades de enseñanza y experimentación.

La enseñanza de enlaces cohesivos a los niños

RICHARD P. ARNOLD

Associate Professor of Education,
Purdue University, EE.UU.

en Fundación Germán Sánchez Ruipé-
rez, Leer en la escuela, Madrid, Pirámide,
1989.

La instrucción en la comprensión de la lectura abarca muchos aspectos. Uno de esos aspectos, la enseñanza de enlaces cohesivos a los niños, es mi tema de hoy. Empezaré por tratar de definir, describir y elaborar acerca de la cohesión y de los enlaces cohesivos. Luego haré brevemente la conexión con la instrucción para la comprensión de lectura. Finalmente, presentaré para vuestra consideración algunos ejemplos de técnicas específicas de enseñanza.

Esta comunicación se basa en el análisis de los elementos cohesivos de la lengua inglesa. La cohesión está, sin embargo, fuertemente relacionada con los sistemas semánticos y sintácticos comunes a todos los idiomas. Creo que la mayor parte, si no todos los elementos cohesivos que trataré aquí, están presentes en la mayoría de los idiomas representados en esta conferencia. Os pido que consideréis esos elementos dentro del contexto de vuestra propia lengua y hagáis los ajustes y adaptaciones necesarios.

Una definición y descripción de cohesión

La cohesión puede definirse como ciertos *elementos relacionados* en el idioma, que ayudan a que las cláusulas y frases «se conecten entre sí». Estos elementos relacionados consisten en ciertas clases de palabras que ayudan a «enlazar» ideas y palabras, para hacer que un párrafo o una unidad mayor de texto aparezca más organizada y comprensible. Mientras que esta defi-

nición es probablemente adecuada, también es abstracta. Necesita elaboración posterior antes de ser aplicada en el aula de clase.

En su trabajo Cohesion in English, Halliday y Hasan (1976) identifican cinco tipos básicos de enlaces cohesivos: 1) referencia; 2) sustitución; 3) elipsis; 4) conjunción; 5) léxicas. Estos enlaces aparecen dentro de la oración y entre oraciones. Aquí se examinan enlaces entre oraciones.

Referencia

Todo idioma tiene ciertos elementos que tienen la propiedad de referencia. Esto es, elementos que no tienen significado en sí mismos, pero se refieren a otros para su interpretación. En inglés dos formas comunes de referencia son los pronombres y los demostrativos.

Pronominales. Ejemplos de pronombres son *él, de ella, de esto, de ellos y suyo*. Estas palabras se refieren a los nombres y derivan su significado de los nombres a los cuales se refieren.

Consideremos lo siguiente:

1) María fue al cine. (2) Se encontró con su novio, que la invitó a tomar algo antes de la función. (3) Ella no aceptó. (Ella = María)

Las oraciones 1 y 3 están enlazadas por la relación nombre-pronombre, de este modo, la relación cohesiva entre las dos oraciones está establecida. Sin este enlace, estas oraciones no tendrían coherencia.

Demostrativos. Ejemplos de demostrativos son *éste, ése y*

aquél. Son como formas de «señalamiento por palabras» ilustrado por lo siguiente:

Tomás y Guillermo encontraron tres *tortuguitas*.

«Nosotros podemos divertirnos con *éstas*», dijo Tomás.

(Tortuguitas = *éstas*.)

El demostrativo y su antecedente enlaza estas frases la una con la otra. Pero nótese también que un enlace pronominal está también presente: (Tomás, Guillermo = nosotros) que se suma a la unidad de estas dos frases.

Sustitución

El segundo tipo de relación cohesiva discutido por Halliday y Hasan es la sustitución. La sustitución se refiere al reemplazo de un elemento por otro. El reemplazo se marca con una palabra sustituta.

Las sustituciones *nominales* ocupan el lugar de los nombres y están marcadas por palabras como *unas, algunas y así*. Por ejemplo:

Juan encontró tres *cajas* de madera para construir un fuerte. Gregorio encontró *unas* de cartón.

(Cajas = *unas*.)

Como puede verse, la palabra unas no tiene significado en sí misma. El significado se obtiene solamente cuando se establece el enlace con "cajas".

Las sustituciones verbales: hay verbos que reemplazan a otros verbos.
Ejemplo: ser, hacer

"¿Ha limpiado ya Rosa la cocina?" "Así lo hizo."

(Hizo = Ha limpiado)

A veces una palabra sustituye a una frase u oración entera.

«¿Ha comido ella ya?» «Espero que no.»

«¿Todavía es mediodía?» «Así lo creo.»

«La hierba crece rápidamente.» Lo mismo, los niños

Elipsis

El tercer tipo de relación cohesiva identificada por Halliday y Hasan es la elipsis. La elipsis funciona de la misma manera que la sustitución, con la excepción de que cuando un elemento es omitido, no se reemplaza. Algunas veces nos referimos a ella como «algo sobreentendido».

Como la sustitución, la elipsis puede ocurrir en tres casos: nominal, verbal y de oración. Obviamente, como no ocurre el reemplazo, no hay palabras para señalar la relación de los elementos.

Elipsis nominal.

«¿Quieres oír una canción?»

«Yo sé tres más.»

(Yo sé tres canciones más.)

Elipsis verbal.

«¿Qué estás haciendo?» «Jugando.»

(Estoy jugando.)

Elipsis de oración

«¿Han estado ellos llorando?»

«No, riendo.» (No, ellos han estado riendo.)

«¿Cuánto vale?»

«Dos dólares.» (Vale dos dólares.)

«¿Quieres más leche?»

«Por favor.» (Por favor, quiero más leche.)

Para resumir hasta aquí, los primeros tres tipos de relación cohesiva —referencia, sustitución y elipsis— tienen algunas semejanzas. Esto es, estas frases tienden a enlazar frases y oraciones entre sí a través de una relación anafórica, la cual involucra el reemplazo de palabras o palabras implícitas. Sobre el tema de estas relaciones y la comprensión de lectura se ha llevado a cabo un número considerable de investigaciones. Tales relaciones son a menudo direccionales (hacia adelante y hacia atrás). También, la

distancia entre los elementos y sus antecedentes (adyacente o remota) juega un importante papel en la percepción de las relaciones cohesivas. En contraste, las categorías que vamos a discutir a continuación funcionan de forma algo diferente.

Conjunción

Los elementos conjuntivos no representan enlaces cohesivos por sí mismos, sino que especifican la forma de conexión entre los elementos.

Ocurren varios tipos de enlaces conjuntivos, y ciertas palabras funcionan como señales para cada tipo. Los siguientes son ejemplos.

Conjunciones *aditivas*. Esta categoría tiene palabras clave tales como *y*, *además*, *así*.

Roberto le tiró la pelota a Janet, *y* ella se la devolvió.

Conjunciones *adversativas*. Las palabras clave asociadas con esta categoría son: *pero*, *sin embargo*, *empero*, *en vez de*, etcétera.

Roberto le tiró a Janet la pelota, *pero* ésta pasó sobre su cabeza.

Conjunciones *causales*. Se asocian a estas conjunciones palabras tales como *porque*, *si* (condicional), *luego*, *así*, etcétera.

Margarita nunca hacía sus deberes. *Así*, sus notas eran bajas.

Conjunciones *temporales*. Las palabras claves son *luego*, *antes*, etcétera.

Felipe se puso sus calcetines, *luego* vio un gran agujero en ellos.
Antes de ponerse los zapatos dobló la parte del calcetín correspondiente al dedo gordo sobre su propio dedo.

Cohesión léxica

Las cuatro categorías anteriores identificadas por Halliday y Hasan reflejan varios tipos de cohesión *sintáctica*. La cohesión

léxica, sin embargo, se logra a través del vocabulario. La mayor parte de las subcategorías en la *reiteración léxica* pueden ser incluidas bajo una amplia definición de sinónimos, incluyendo los superordinados, coordinados y subordinados. En esta categoría no hay «palabras claves» para señalar los enlaces cohesivos.

El mismo elemento. Ésta es la forma más simple de cohesión léxica, donde se repite la misma palabra.

El *perro* de Patricia es muy viejo.

El *perro* camina muy lentamente estos días.

(Perro = perro.)

Sinónimos. Esta forma de cohesión léxica puede ser superordinada: *Es decir, usar una palabra que designe la clase a la que pertenece "perro"*

El *animal/mascota* camina muy lentamente estos días.

(Perro = animal/mascota.)

Puede ser también coordinada:

El *can* camina lentamente estos días. (Perro = *can*.)

O subordinadas:

Negrito/manchas camina muy lentamente estos días.
(El perro = negrito/manchas.)

O más general:

El *pobrecillo* camina muy lentamente estos días.
(Perro = el pobrecillo.)

Colocación léxica. Esta forma de enlace cohesivo consiste en un conjunto de palabras que concurren regularmente y se basa en asociación de palabras. Frecuentemente los niños las llaman «palabras que van juntas».

Ana trajo el *cuchillo* y *tenedor*, ¿traerás tú la *cuchara*?
(Cuchillo - tenedor - cuchara.)
La *casa* es muy vieja. El *techo* gotea y *el yeso* se cae.
(Casa - techo - *yeso*).

Con esto concluimos un breve repaso de las cinco principales categorías de elementos cohesivos identificados por Halliday y Hasan. Este tipo de elementos léxicos y gramaticales ayudan a enlazar frases, formando «cadenas cohesivas». Es decir, que las cadenas cohesivas son ideas o pensamientos unidos unos a otros de tal manera que relacionan y ayudan a organizar unidades más pequeñas de texto dentro de otras mayores.

De los enlaces cohesivos a la comprensión de lectura

Antes de pasar a las técnicas específicas para la enseñanza de enlaces cohesivos a los niños, se necesita establecer la conexión entre los enlaces cohesivos y la comprensión de lectura. Brevemente intentaré llenar el vacío entre lo que puede llamarse *realidad lingüística* y *realidad psicológica*.

Puesto que el tiempo no permite una discusión de los varios modelos psicológicos de lectura que han validado lentamente la conexión entre estas dos realidades, he escogido como ejemplo el trabajo teórico de Kintsch y sus colaboradores (Kintsch y Van Dijk, 1978; Kintsch y Vipond, 1977).

La teoría de Kintsch afirma que el lector procesa la información al seleccionar proposiciones (unidades de idea) y procesarlas frase por frase ~~u oración por oración~~. Si las frases son cohesivas y «tienen sentido», estas microestructuras son «reunidas en trozos» dentro de una macroestructura como el título de una historia o una idea principal. Durante este proceso de agrupación se originan una gran cantidad de inferencias y los conocimientos anteriores interactúan con los elementos cohesivos.

Los datos empíricos se acumulan lentamente para corroborar partes de la teoría de Kintsch (Irwin, 1986, *Cohesive Comprehension*). Unos cuantos estudios han demostrado que la habilidad para procesar de los estudiantes se desarrolla a medida que maduran. Por tanto, la instrucción sobre los elementos cohesivos debe ser apropiada. El tema final de esta ponencia será sobre algunas técnicas sugeridas para esta clase de instrucción.

Técnicas de enseñanza

Un creciente número de evidencias extraídas de la investigación sugiere que algunos niños tienen problemas en la comprensión de relaciones anafóricas, específicamente referencia, sustitución y elipsis. También algunos niños tienen problemas con enlaces conectivos y léxicos. A pesar de que los estudios experimentales sobre instrucción son escasos, la evidencia que tenemos sugiere la necesidad de diseñar materiales y ensayar diferentes técnicas de instrucción para ampliar el aprendizaje de los niños acerca de los enlaces cohesivos, lo cual, a su vez, mejorará su capacidad para la comprensión de textos. Daré ejemplos de algunas técnicas para enseñar enlaces cohesivos ~~sugeridas en la literatura~~. Estoy seguro que los maestros creativos podrán diseñar sus propias actividades para satisfacer las necesidades específicas de los niños de cada una de sus clases. Las actividades descritas a continuación no están en orden específico, y pueden adaptarse para enseñar diferentes tipos de enlaces cohesivos con varios formatos.

Práctica oral. Ésta es una técnica particularmente provechosa con niños pequeños y con aquellos que no tienen suficientes destrezas para leer y escribir. A los niños les encantan los juegos de adivinanzas. Puede haber tres variaciones: 1) el maestro hace preguntas y los niños adivinan; 2) los niños preguntan y el maestro adivina; 3) los niños hacen preguntas para que los otros niños las adivinen.

Completar frases. Aquí hay dos frases. La primera tiene una palabra subrayada. Completa la segunda frase usando una palabra «sustituta» de la que está destacada en la primera frase.

Tomás y Guillermo encontraron *tres tortuguitas*.

Podemos (*jugar con ellas, divertirnos con éstas, etc.*).

Aquí hay un pedazo de *tarta*; come (*ésta, este dulce, etc.*).

Llenar los espacios en blanco. Llena los espacios en blanco con una palabra que signifique casi lo mismo que la palabra subrayada.

Carlos es un *chico* mayor, (*él*) va a la escuela.

Escoger la palabra correcta. Lee la frase y dibuja un círculo alrededor de la palabra correcta.

Carlos es un muchacho mayor ... va a la escuela.

Esto Ella Él

Señalar el enlace. ~~Traza~~ un círculo alrededor de la frase que signifique más o menos lo mismo que la palabra señalada.

1. Cuando Isabel tenía dos años lloraba mucho.

Entonces era muy pequeña.

2. Papi y Ana tenían hambre y fueron a la cafetería.

Papi ordenó *tortitas* y *huevos*, Ana ordenó lo mismo.

Hileras de frases. Usa hileras de frases o hileras de ~~oraciones~~ palabras, y pide a los alumnos colocarlas en la secuencia que corresponda. Pon esas «frases revueltas» en el orden apropiado de manera que puedan hacer una historia que tenga sentido.

1. *Causa-efecto.*

Debido a esto, el fuego se propagó más rápidamente de lo que Juan pensaba.

El otoño pasado el bosque estaba muy seco.

Él cogió sus llaves y corrió a su camión para escapar.

Su cabaña estaba en el primer sendero.

Clave: 2 - 1 - 4 - 3.

2. *Temporal.*

Luego él notó que había un gran agujero.

Jorge se puso sus calcetines.

Antes de ponerse el zapato, dobló la parte del calcetín correspondiente sobre su propio dedo gordo.

Clave: 2 - 1 - 3.

Combinación de frases. Escribe una palabra que enlace las dos frases.

El barco de juguete de Guillermo estaba hundiéndose rápidamente.

Él lo sacó fuera del agua (así, por tanto, etc.).

Carla quería ver la televisión.

La madre dijo, «no» (pero, sin embargo, etc.).

Sinónimos en párrafos. En la primera frase de este párrafo una palabra está destacada. Encuentra una palabra o frase en cada una de las otras frases que signifique casi lo mismo y pon un círculo alrededor de ella.

Juan está otra vez subiendo al árbol.

El viejo roble es muy alto.

El gran compañero estará allí otra vez cuando el hijo de Juan quiera subir algún día.

Patricia odia las zanahorias cocidas. Una vez tuvo que comer una gran porción de esas cosas blanduzcas y se enfermó. Desde entonces cada vez que Patricia ve ese vegetal se siente enferma del estómago. «Creo que esa basura anaranjada me pondrá siempre enferma»

Añadir una frase. Aquí tenéis la primera frase de una pequeña historia. Añade otra frase a ésta y señala los enlaces. Luego pasa la historia a un compañero, quien debe luego añadir otra frase y señalar los enlaces.

Frase inicial: Había una vez tres *hermanitas* que vivían en el campo.

Primer alumno: ... : *Se* llamaban Susana, María y *Ángela*.

Segundo alumno: Las *chicas* iban un día hacia la escuela cuando vieron un gran *elefante*.

Tercer alumno: Tengo miedo a los *animales* grandes, gritó *Ángela*, etcétera.

Escribir un párrafo. Escribe un pequeño párrafo que cuente una historia. Señala cuantos enlaces puedas.

Como se puede ver, estos ejemplos son sólo unos cuantos de las actividades que pueden usarse para desarrollar la intuición de los niños acerca de los enlaces cohesivos. Representan una variedad de lenguaje oral y actividades de lectura y escritura que pueden hacerse individualmente y en pequeños grupos. Difieren en el grado de dificultad y en el tipo de pensamiento involucrado.

Yo creo que con esta clase de práctica con los enlaces cohesivos, los niños mejorarán su comprensión de lectura y su manera de escribir composiciones. Esperamos que los maestros creativos podrán hacer uso no sólo de las ideas básicas presentadas aquí, sino ir más allá de estas actividades para desarrollar más y mejores técnicas para adaptarse a las necesidades de los alumnos en sus aulas.

INTRODUCCION

- * Una revisión de la escritura en situación escolar destaca el lugar casi exclusivo de la escritura ficcional (narraciones, crónicas, diálogos, etc.).
- * Sin embargo nadie ignora la extrema diversificación de las situaciones de escritura ni la importancia que reviste el aprendizaje sistemático del abanico más amplio de tipos de escrituras.
- * Veamos los dominios donde el escritor escolar no recurre a la ficción.

1) Resumir : se tratará de abordar una metodología del acto de resumir con el fin de construir una progresión coherente.

Previamente nos referiremos a las capacidades cognitivas puestas en juego en esta actividad.

2) Tomar apuntes : se tratará de formar al alumno para un trabajo autónomo estableciendo los criterios para una toma de notas eficaz así como enfocando los problemas que tal actividad conlleva: clasificación de información, jerarquización y presentación de los datos, empleo del trabajo realizado.

EL RESUMEN

El acto de resumir considerado como capacidad cognitiva de base.

La performance de resumir implica un triple dominio: lógico, enunciativo y escritural:

- * lógico : se trata de poner en perspectiva las diversas informaciones de un texto/discurso y presentar sus reglas de conexión textual;
- * enunciativo : se trata de reconocer las relaciones entre el texto que se resume y su situación de comunicación para después presentarlo en un nuevo contexto que exige un nuevo modo de enunciación;
- * escritural : se trata de hacer frente a problemas relacionados con la brevedad del texto y la exigencia de que cada elemento posea un valor informativo riguroso.

La capacidad de sintetizar es una actividad cognitiva fundamental para el desarrollo de la vida intelectual. Una esencial performance le da forma: la actividad de reformulación de una serie de datos apprehendidos oralmente o por escrito.

Se puede analizar como sigue la actividad de reformulación:

- Aptitud de cambiar de registro de comunicación:
 - Reformular datos
 - * usando otro sistema simbólico
 - * usando vocabulario adaptado a un medio no especializado
 - * usando vocabulario adaptado a especialistas
 - * recurriendo a ejemplos diferentes
- Aptitud para jerarquizar elementos en el seno de un conjunto de datos:
 - * Analizar la estructura de un mensaje oral/escrito
 - . recuperando la totalidad de la información
 - . aislando la cuestión-problema
 - . distinguiendo información esencial y secundaria
 - * Develar las relaciones lógicas entre los componentes de un mensaje (situación)
 - . extrayendo implicaciones de una situación
 - . evitando generalizaciones abusivas
 - . usando juiciosamente los criterios dados en el punto de partida

- Aptitud para sintetizar
 - . resumiendo por escrito
 - . presentado síntesis orales
 - . tomando notas

Los componentes de un aprendizaje del resumen

Definición de texto resumido:

Reescritura o reformulación oral de un texto anterior de acuerdo con 3 condiciones:

- mantenimiento de equivalencia informativa
- realización con economía de medios significantes
- adaptación a una situación nueva de comunicación

Equivalencia informativa

Para resumir hay que comprender las informaciones del texto. Esto no es una simple decodificación sino un "cálculo interpretativo".

¿Cómo distinguir grados de dificultad de comprensión de textos considerados desde el punto de vista de su valor informativo?

Tres grados de dificultad:

- Informaciones asociadas a las entidades conceptuales del texto se recuperan por el simple conocimiento lingüístico, se trata de reconocer las clases de objetos o procesos presentados por el texto y conocer la definición en el sistema de la lengua.
- Informaciones que dependen del reconocimiento de indicadores de individualidad determinadas por las circunstancias espacio-temporales en la cuales se produjo el enunciado se marcan en el texto por:
 - * pronombres personales
 - * adverbios y adjetivos que organizan relaciones espaciales y temporales
 - * demostrativos relacionados con el lugar de la enunciación
 - * formas temporales verbales organizadas en relación con el momento de la enunciación
 - * nombres propios, son esenciales : la comprensión del sentido de estos indicios supone el acceso a sistemas de conocimiento que sobrepasan el sistema lingüístico pero que están en interacción con él.

Es preferible comenzar con textos narrativos o crónicas que responden a la lógica de la acción y luego a textos argumentativos.

Se puede considerar el texto como un conjunto de informaciones que se escalonan sobre el eje de la sucesividad.

Una unidad de información es la parte del texto portadora de novedad en relación con las informaciones precedentes. El criterio de novedad tiene valor pedagógico. Conviene trabajar al principio textos con estructura fragmentada en unidades breves (recetas de cocina). Estas unidades de información se extraen/recortan del texto. Del recorte se pasa a la jerarquización, es decir, la clasificación de los elementos en función de su importancia en el funcionamiento de la lógica del texto.

Se trata de establecer qué relaciones lógicas existen entre las informaciones.

Una información A puede establecer estas relaciones con una información B:

- A es condición de B
- A es miembro de B
- A es consecuencia normal de B
- A es inútil para la interpretación de B
- A es ilustración de B
- A es repetición de B
- A es un argumento secundario de B.

Se recomienda entrenar a los alumnos en estas clasificaciones y elaborar organigramas.

El resumen que resulta de los trabajos hasta aquí es un montaje de texto que casi no comporta escritura personal.

Una vez pasada esta etapa se encara la reformulación del texto.

Hay 2 reglas de reescritura que en la paráfrasis de reformulación comportan una reducción del texto:

- reglas de construcción
- reglas de generalización

APUNTES

Los profesores se lamentan porque los alumnos no retienen aspectos importantes. Exigen que se les dicte o copian largos pasajes.

Cuando se aborda el problema, generalmente se dan indicaciones generales: ideas principales y secundarias (?), organización especial en la página.

Hay un aspecto central que se desatiende: las formas o modalidades de selección de la información pertinente. Este es un problema para todas las disciplinas, que movilizan la lectura selectiva, la comprensión, la adquisición de vocabulario. Esto requiere un proyecto de colaboración interdisciplinaria.

De acuerdo con investigaciones sicolingüísticas (Fayol, Estudios de lingüística aplicada, 85 / Pratiques, Nro. 59) la capacidad de jerarquizar las informaciones de manera controlada se construye entre los 10 y 14/15 años; debería por lo tanto constituir uno de los objetivos interdisciplinarios de la escuela en el ciclo básico.

Para realizar un apunte sintético, es necesario dominar a la vez

- el contenido nocional (física, historia...)
- la lengua.

La toma de apuntes requiere además operaciones de reducción de un texto. (Ver Van Dijk, Conferencia Nro. 2: Macroestructuras semánticas, en Estructuras y funciones del discurso).

-La regla de supresión generalmente se aplica.

A esto ayuda empezar con textos de clara estructuración.

-La regla de integración

-La regla de generalización . Ej.: gato, perro, gallina: animales domésticos.

-La regla de construcción : se refiere al sentido global del texto.

Observación

Si bien desde los 7/8 años los niños pueden restituir los elementos esenciales de un relato más o menos como un adulto, no sucede lo mismo con la información.

Se calcula que recién entre los 11 y los 12 años los niños reconocen información importante, información secundaria en

un texto y casi a fines del nivel medio se puede hablar de una gradación fina de niveles de importancia en un texto informativo. (Es decir, que esta tarea comprende el Nivel Medio.)

LAS ACTIVIDADES GRAMATICALES DESDE UNA PERSPECTIVA TEXTUAL

Felipe Zayas

Una de las cuestiones centrales de la didáctica de la lengua es determinar el lugar de la reflexión gramatical en el marco de la enseñanza/aprendizaje de la composición e interpretación de textos. Esta cuestión se puede formular desde varias perspectivas complementarias:

- A. Qué contenidos gramaticales han de figurar en el currículo, no según el criterio de su legitimación por las ciencias del lenguaje, sino por su pertinencia para la adquisición y desarrollo de un saber práctico en el terreno de la producción e interpretación de la diversidad de los discursos.
- B. Cómo se secuencian estos contenidos a lo largo de los ciclos y cursos de una etapa educativa, teniendo en cuenta que como eje de la secuenciación se han de tomar los procesos discursivos y no los conocimientos aportados por las disciplinas lingüísticas.
- C. Cómo se articulan estos contenidos dentro de las secuencias didácticas organizadas en torno a actividades de composición e interpretación de textos.

Al primero de estos tres aspectos del problema dan respuesta los nuevos currículos en su primer nivel de concre-

ción.¹ El segundo de los puntos de vista señalados se ha de resolver, en sus aspectos más concretos, dentro de los proyectos curriculares específicos para determinados contextos educativos. La tercera dimensión del problema atañe a la planificación de las secuencias de actividades y a su desarrollo en el aula.

La intervención didáctica en el tercero de estos niveles es decisiva, por ser el más próximo a los problemas que se han de ir resolviendo en la práctica diaria. En este nivel, al profesor se le plantea cómo orientar la reflexión gramatical para que los alumnos aprendan a utilizar determinadas unidades lingüísticas que intervienen en la coherencia y cohesión de los textos, así como en la construcción gramaticalmente aceptable de las oraciones. La actuación pedagógica en este terreno exige, por un lado, que el profesor recurra a los conocimientos que aporta la lingüística acerca de los mecanismos que organizan los textos en sus niveles pragmático, semántico y morfosintáctico; pero, por otro lado, es necesario que estos conocimientos teóricos disponibles se traduzcan en instrumentos didácticos, es decir, en ayudas para orientar la reflexión de los alumnos sobre sus propios textos —así como sobre los textos de referencia— a lo largo del proceso de composición, especialmente en la operación de revisión.²

1. Los decretos de las administraciones educativas que regulan los currículos formulan los contenidos gramaticales de un modo muy general, con el fin de que este nivel prescriptivo no cierre excesivamente los otros niveles del desarrollo curricular. Una exposición más detallada de los contenidos gramaticales para la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), así como la fundamentación de esta propuesta, se encontrará en Zayas, F. y Rodríguez Gortázar, C. (1992): «Contenidos gramaticales y composición de textos», en *Aula de Innovación Educativa*, n. 2.

2. La transposición de los conocimientos construidos por las disciplinas científicas es uno de los problemas más importantes de la didáctica de las diversas áreas, y especialmente en el área de lengua, cuyo objetivo de aprendizaje son las destrezas en el uso de la variedad de los discursos. Sobre este problema será útil la lectura de Brunckart, J.-P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, UNESCO.

En cuanto al proceso de composición de textos, en el que se han de inscribir las actividades de reflexión gramatical, son fundamentales los siguientes trabajos:

La transposición de los conocimientos lingüísticos disponibles en instrumentos didácticos es necesaria, por ejemplo, para analizar y diagnosticar las producciones de los alumnos, operación que al profesor le ha de servir para fijar los objetivos de aprendizaje gramatical en las secuencias didácticas. Diagnosticar textos de alumnos con esta finalidad se convierte en el lugar de encuentro entre la teoría y la reflexión sobre la práctica didáctica: las ciencias del lenguaje proporcionan los instrumentos para el análisis de los textos producidos en contexto escolar y este análisis, por su parte, orienta la reflexión teórica y metateórica del profesor hacia metas pedagógicas.

En los párrafos anteriores se ha establecido el marco de preocupaciones en el que se inscribe el presente trabajo. Pero es necesario precisar aún más sus límites. Si la reflexión gramatical se ha de situar en tres grandes ámbitos —contextual, textual y oracional—, en este trabajo nos veremos exclusivamente en el ámbito textual, es decir, el de las unidades lingüísticas que aseguran la cohesión y la conexión entre las oraciones que configuran la linealidad del texto.³ Tomaremos algunos de los problemas que manifiestan las producciones de los alumnos en este nivel del texto y haremos un diagnóstico de estas dificultades. El objetivo de este análisis es doble: por una parte, trataremos

Bain, D., Schneuwly, B. (1987): «Vers une pédagogie du texte», en *Le Français Aujourd'hui*, n. 79.

Camps, A. (1990 a): «Models del procés i ensenyament de la redacció», en Camps, A. et al., *Text i ensenyament*. Barcelona, Barcanova.

Camps, A. (1990 b): «Models del procés de redacció: algunes implicacions per a l'ensenyament», en *Infancia y Aprendizaje*, n. 49.

Camps, A. (1992): «Hacia la renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela», en *Aula de Innovación Educativa*, n. 2.

Cassany, D. (1987): *Descriure l'escriptura*. Barcelona, Empúries. (Trad. cast. *Describir el escribir*, Barcelona, Paidós, 1988).

Milán, M., Guasch, O. y Camps, A. (1990): «Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic», en Camps, A. et al., *Text i ensenyament*. Barcelona, Barcanova.

3. El *àmbit contextual* se refiere a las unidades lingüísticas que intervienen en el anclaje del texto en el contexto enunciativo, y, en general, todas aquellas formas lingüísticas que tienen una relación directa con la enunciació. El *àmbit oracional* incluye los aspectos morfosintácticos relevantes para la construcció acceptable de oraciones y parafrases.

de establecer algún criterio sobre el modo de enfocar las actividades gramaticales dentro de una pedagogía del texto; por otra parte, al tener que recurrir a determinados conceptos y descripciones de la lingüística textual, emprendemos la tarea de traducir estas aportaciones teóricas en instrumentos didácticos.

La cohesión del texto: procedimientos anafóricos

Para que un texto se pueda considerar bien construido, uno de los requisitos es que haya cohesión entre sus componentes, es decir, que los enunciados sucesivos estén bien trabados mediante determinados procedimientos morfosintácticos y lexico-semánticos: los conectores extraoracionales u organizadores del texto, que aseguran la conexión de los significados de las oraciones; las formas léxicas y gramaticales cuya referencia está en el propio texto; la relación entre tiempos verbales... El dominio de estos procedimientos en el proceso de escritura constituye uno de los espacios de intervención didáctica más importantes. En este espacio es donde hay que situar buena parte de las actividades gramaticales, de manera que quienes aprenden a escribir usen con destreza estos procedimientos y sean capaces de revisar sus textos, es decir, puedan identificar los problemas de cohesión, diagnosticarlos y resolverlos mediante las oportunas modificaciones.

En este trabajo nos referiremos únicamente a algunos de estos procedimientos de cohesión: las formas léxicas y gramaticales cuya referencia está en el propio texto, es decir, los *procedimientos anafóricos*. La gramática textual nos proporciona el inventario de estas formas.⁴

4. La bibliografía básica en relación con la cohesión textual es la siguiente:

- Bernádez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
 Combettes, B. (1983): *Pour une linguistique textuelle. La progression thématique*. Bruselas, De Boeck Duculot.
 Charolles, M. (1978): «Introduction aux problèmes de la cohérence des

A. Procedimientos gramaticales:

1. *Sustitución mediante proformas* (pronombres de tercera persona, posesivos, demostrativos, relativos e indefinidos; pro-adverbios o sustitutos de adverbios; o sintagmas preposicionales con valor adverbial); *sustitutos de oraciones* (eso, ello, esto)...
2. *Elipsis* o sustitución por el sustituto cero.
3. *Determinación* u oposición definido/indefinido, determinado/indefinido (artículo, determinantes demostrativos)

B. Procedimientos léxicos:

1. *Sustitución léxica sinónima* o repetición de un elemento léxico con un elemento léxico diferente.
2. *Relaciones semánticas entre lexemas*: relación entre hiperónimo e hipónimo, entre co-hipónimos, entre antónimos, entre derivados sintácticos, etc.

La reflexión gramatical en el ámbito de la cohesión del texto nos obliga a considerar ciertas unidades lingüísticas, tradicionalmente estudiadas en el marco de la oración, con una perspectiva textual, así como a reagrupar ciertas categorías que la gramática de la oración sitúa en paradigmas diferentes y que en el texto cumplen una misma función, como se puede observar en la relación de procedimientos de cohesión que se acaba de mostrar.

textes. Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques», en *Langue française*, n. 38.
 Halliday, M.A.K. y Hassan, R. (1976): *Cohesion in English*. Londres, Longman.
 Luna, X. (1990): «La coherencia i la cohesió del text», en Camps, A. et al., *Text i ensenyament*. Barcelona, Barcanova.
 Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife, Aula de Cultura de Tenerife.
 Rigau, G. (1981): *Gramática del discurs*. Servei de publicacions de l'Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.

Procedimientos anafóricos y perspectiva Informativa de la oración

Los procedimientos anafóricos de la cohesión tienen un papel especialmente relevante cuando constituyen el *tema* del enunciado. Desde el punto de vista del reparto de la información, en el enunciado se puede distinguir una información conocida o *tema* y una información nueva o *rema*. Lo conocido es la información supuestamente compartida por los participantes por estar vinculada bien a la situación, bien al contexto lingüístico. Observemos los siguientes ejemplos (los paréntesis aportan los contextos lingüísticos de los enunciados que vamos a examinar):

- (1) (¿Qué hace la niña?) La niña saluda a su amiga.
- (2) (El equipo ha ganado el campeonato) Los jugadores han sido vitoreados por los hinchas.
- (3) (El Guadalquivir era un río navegable) Desde el Guadalquivir salían las expediciones hacia las Indias.

En (1), la información vinculada al contexto lingüístico es «la niña». Es, por lo tanto, la información conocida o *tema*. En esta oración hay simetría entre los planos sintáctico, semántico e informativo, como se observa en el Cuadro I.

CUADRO I

PLANO SINTÁCTICO	sujeto	verbo	complemento verbo
PLANO SEMÁNTICO	agente	proceso	paciente
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	
	La niña	saluda	a su amiga

5. Una exposición clara de estos conceptos se encontrará en Combettes (1983) (véase nota 4). Este trabajo está orientado, además, a la aplicación didáctica de estos conceptos introducidos en la lingüística por la escuela de Praga.

En (2), la información conocida o *tema* es «los jugadores». En este caso, como muestra el Cuadro II, no hay coincidencia entre los planos semántico y sintáctico: el *sujeto* no se corresponde con el papel semántico *agente*, sino con el *paciente*. Este participante se sitúa a la izquierda de la oración, en posición de *sujeto* de una construcción pasiva, para poder funcionar como *tema*.

CUADRO II

PLANO SINTÁCTICO	sujeto	verbo	complemento verbo
PLANO SEMÁNTICO	paciente	proceso	agente
PLANO INFORMATIVO	tema	rema	
	Los jugadores	han sido vitoreados	por los hinchas

En (3), no hay correspondencia entre las categorías de los planos sintáctico e informativo (véase Cuadro III): la información conocida o *tema* no es el *sujeto*, sino un complemento verbal, que se ha desplazado en posición inicial para enlazar con un enunciado anterior.

CUADRO III

PLANO SINTÁCTICO	complemento verbo	verbo	sujeto
PLANO SEMÁNTICO	lugar	proceso	agente
PLANO TEMÁTICO	tema	rema	
	Desde el Guadalquivir	salían	las expediciones

De lo observado hasta aquí, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- A. El tema siempre hace referencia a una información aparecida en un punto anterior del texto. Esta referencia es una garantía para la cohesión entre enunciados sucesivos.
- B. El *tema* es una categoría diferente de la de *sujeto*; en posición de *tema* pueden aparecer diferentes funciones sintácticas (sujeto, complementos del nombre, complementos del verbo) y diferentes categorías gramaticales.
- C. El tema —sea o no el sujeto— aparece en un lugar periférico dentro de la oración, generalmente en la posición inicial. Y, en consecuencia, cuando el elemento tematizado no es el sujeto, se altera el orden SVO de la oración.

Estas observaciones son muy importantes para planificar la reflexión gramatical en el ámbito de la cohesión del texto: el elemento temático de la oración ha de consistir necesariamente en un procedimiento anafórico de cohesión, léxico o gramatical, situado generalmente en posición inicial. El trabajo con estas unidades lingüísticas constituye uno de los aspectos más relevantes de las actividades gramaticales vinculadas al proceso de composición de textos.

La progresión temática: tipos de progresión

Además de las observaciones hechas en el epígrafe anterior, hay que tener en cuenta los diferentes modos de encajamiento de la información conocida y la información nueva a lo largo de las oraciones de una secuencia textual. Este desarrollo de la estructura informativa del texto se ha denominado *progresión temática*.⁶

La progresión temática sigue tres modelos básicos: a) progresión de *tema constante*, b) progresión *lineal*, y c) pro-

6. Véase Combettes (1983). Véase nota 4.

gresión de *temas derivados*. En cada uno de ellos tienden a aparecer de forma preferente determinados procedimientos anafóricos en posición de tema. Examinaremos seguidamente estos tres tipos de progresión:

A. *Progresión de tema constante*: el mismo tema aparece en oraciones sucesivas mientras que los remas son diferentes, como ocurre en (4):

- (4) Y el Caballo fue a conocer la ciudad. Cruzó el puente. Siguió por un camino. Vio en la rama de un árbol el nido de un hornero. Pasó frente a una casa. Después pasó frente a tres casas. De pronto se encontró en una calle donde había tres filas de casas.

J. Villafañe: *El caballo celoso*

En este texto, el tema de la primera oración se repite en las oraciones sucesivas. La reaparición del tema se asegura en este fragmento mediante la elipsis de «el Caballo», es decir, mediante la sustitución de este sintagma por un *sustitutivo cero*. Este tipo de progresión temática se puede representar como muestra el Cuadro IV:

CUADRO IV

0. 1:	Tema 1 → Rema 1
	↓
0. 2:	Tema 1 → Rema 2
	↓
0. 3:	Tema 1 → Rema 3

B. *Progresión lineal*: el rema de una oración, o parte de éste, es el tema de la oración siguiente, como podemos apreciar en (5):

- (5) De la superficie de la tierra y de los mares, el agua se evapora al calentarse por la acción del sol e in-

gresa en la atmósfera en forma de vapor. Al enfriarse, *éste* se condensa y cae por efecto de la gravedad en forma de precipitaciones de lluvia y nieve. Parte de *ellas*, las que caen en la tierra, se filtran en el suelo y el resto se convierte en ríos y arroyos. *Éstos* se alimentan de forma continua, no sólo por las precipitaciones, sino también por aguas subterráneas. Parte del *agua subterránea* sube a la superficie en forma de manantiales o va a parar a los ríos.

I. Monguillot: *El mar y sus recursos*.

En este texto, las palabras subrayadas (pronombres demostrativos, pronombre de tercera persona, repetición léxica) tematizan parte del rema del enunciado anterior. Este tipo de progresión temática se puede representar según muestra el Cuadro V.

CUADRO V

0. 1:	Tema 1 → Rema 1	↓
0. 2:	Tema 2 → Rema 2	↓
0. 3:	Tema 3 → Rema 3	

C. *Progresión de temas derivados*: los temas proceden de un *hipertema* que se encuentra, bien al principio del pasaje, bien en un pasaje precedente, como ocurre en (6):

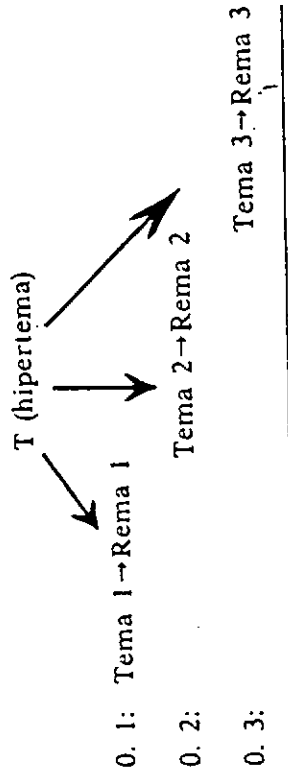
- (6) Los laboratorios Goupil Ibérica han creado una nueva línea de cepillos dentales Fluocaril, bautizada Europa 92. *Los filamentos*, con los colores de las banderas, son de fibras de poliamida con las puntas redondeadas para no rayar el esmalte. *El cabezal*, de pequeñas dimensiones, y el corte oblicuo de los filamentos permiten eliminar la placa bacteriana

na en su totalidad. En *el mango del cepillo* están marcados los meses del año, para recordar la fecha de renovación, que corresponde a tres meses de vida.

(*El País semanal*)

En este texto, el hipertema es «cepillo dental». Los sintagmas subrayados son tematizaciones de partes de este hipertema. Estos sintagmas sostienen relaciones de contigüidad semántica entre sí (co-hipónimos) y con el hipertema. Este tipo de progresión temática se puede representar mediante el esquema del Cuadro VI.

CUADRO VI



Como se ha observado, el encadenamiento del tema con puntos precedentes del texto se produce según diferentes tipos de progresión (que se combinan y entremezclan en un mismo texto). Cada uno de estos tipos privilegia el uso de determinadas formas lingüísticas. Así, la elipsis (sustituto cero) es un procedimiento apropiado para el mantenimiento del tema oración a oración; los hiperónimos, las pronominalizaciones, el desplazamiento del complemento verbal a la izquierda de la oración... son procedimientos característicos de la progresión lineal; la contigüidad semántica entre co-hipónimos y entre éstos y el hipertema es un recurso propio de la progresión de temas derivados. Por lo tanto, estos diferentes esquemas de progresión temática habrán de tenerse en cuenta en las actividades gramaticales

centradas en los procedimientos anafóricos de cohesión. La referencia a puntos anteriores del texto aparece también en elementos no temáticos, pero nos interesa ahora resaltar los que se sitúan en la posición de tema en los diversos esquemas de progresión temática, porque son los que aseguran en mayor grado la cohesión entre oraciones.

La elipsis en textos narrativos: análisis de producciones escolares

Una manera típica de organizar la información en las secuencias narrativas es asignar a un mismo *tema* informaciones nuevas, es decir, distintos *remas*, según el esquema de progresión de tema constante que se ha mostrado en el Cuadro IV. En el texto (4), el tema se mantiene gracias a la elipsis o sustituto cero. Este procedimiento de cohesión es muy frecuente en secuencias narrativas con progresión de tema constante. Pero el uso de la elipsis como procedimiento de cohesión no siempre es posible, como muestran (7) y (8):

- (7) (0.1) El barco había llegado al puerto de Buenos Aires. (0.2) El Caballo, al paso, iba a la ciudad. (0.3) El Titiritero tomó un tren. (0.4) El Caballo espiaba detrás del Palo Borracho. (0.5) El Titiritero miraba por la ventanilla del tren. (0.6) El tren llegó a la ciudad de La Plata. (0.7) El Titiritero bajó del tren. (0.8) Caminó por una diagonal. (0.9) Reconoció el hotel.

J. Villafañe: *El caballo celoso*

- (8) [El Caballo] una noche soñó que su madre le compraba un guardapolvo blanco, una cartera, un libro y una caja de útiles. Iba a la escuela. Se sentaba en un banco al lado de Lucrecia. La maestra era una araña. Y Lucrecia le tenía miedo a las arañas. Y él le dijo: «No le tengas miedo. Ella te quiere. Siempre baja por la pared y te mira cuando estás durmiendo».

J. Villafañe: *El caballo celoso*

En (7) se alternan dos temas que se repiten a lo largo del texto: «El Caballo» y «El Titiritero». La alternancia de los dos temas impide la elipsis en las oraciones cuarta, quinta y sexta, ya que si se acudiera a este recurso la información de cada una de estas oraciones se asignaría al tema de la oración precedente. Precisamente en las oraciones octava y novena la elipsis es posible porque ahora se repite un único tema.

En (8) volvemos a observar la alternancia de temas. Y ahora el mantenimiento del tema «El Caballo» se asegura mediante una sustitución pronominal allí donde el empleo de la elipsis no garantiza la cohesión entre las oraciones (oración sexta: «Y él le dijo [...]»).

Las observaciones anteriores se pueden resumir de este modo:

- A. La elipsis es un procedimiento habitual para mantener el tema en secuencias de oraciones que siguen el esquema de progresión de tema constante.
- B. El lector interpreta inequívocamente la elipsis como repetición de un tema anterior siempre que no se haya introducido un tema nuevo.
- C. Si se introduce un tema nuevo, el mantenimiento del primer tema ya no se puede asegurar mediante la elipsis, sino por medio de los procedimientos de cohesión léxicos o gramaticales.

Observaremos a continuación algunas dificultades en el uso de la elipsis, que se manifiestan en las producciones de alumnos.⁷

- (9) Pedro busca a sus amigos secuestrados. Conoce a una niña que le ayuda pero los secuestradores se dan cuenta y ponen obstáculos. Preguntan a todos los vecinos y al final los encuentran con la ayuda de un perro.

7. Estos textos y los del epígrafe siguiente pertenecen a alumnos de primer curso de ESO.

En (9), la elipsis de «Preguntan a todos los vecinos...» no es aceptable, porque el lector tiende a interpretarla como repetición del tema de la oración precedente, es decir, «los secuestradores». Es necesario usar otro procedimiento de sustitución que remita inequívocamente a Pedro —tema de las dos primeras oraciones— y a la niña: «Los niños preguntan...». (Hay otro problema de cohesión: la referencia de «los», en la última oración. Pero, como ya se advertido, ahora solamente nos interesan los procedimientos de repetición y sustitución que aparecen en la posición de tema). La frecuencia de errores como el que se acaba de examinar hace pensar que el aprendizaje del uso de la elipsis requiere una intervención didáctica que vaya más allá de la mera corrección del profesor o de recomendaciones muy generales del tipo «fíjate más». Habría que desarrollar —ya desde la educación primaria— la capacidad de los alumnos para identificar y diagnosticar por sí mismos estos problemas y para buscar y hallar el modo de reescribir sus textos. El dominio de estas operaciones de revisión y reescritura —imprescindibles en la composición de un texto aceptable— se podría favorecer guiando a los alumnos en actividades de descomposición de fragmentos, como (9) en las oraciones que lo componen, de modo que el tema de la oración aparezca siempre de forma explícita, como se puede observar en el Cuadro VII.

CUADRO VII

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Pedro	busca a sus amigos secuestrados conoce a una niña que le ayuda se dan cuenta ponen obstáculos preguntan a todos los vecinos al final los encuentran...
0.2	Pedro	
0.3	Los secuestradores	
0.4	Los secuestradores	
0.5	Los niños	
0.6	Los niños	

Tras este análisis, el texto se puede reescribir eliminando las repeticiones, coordinando oraciones de diferentes maneras posibles y puntuando de acuerdo con las opciones que se tomen en la operación de reescritura.

El análisis de (10) nos va a permitir observar la dificultad para usar la elipsis en encadenamientos que responden al esquema de progresión lineal.

- (10) Después de cenar, Roberto le contó a la reina toda la historia. Notó que la reina lo miraba de una forma un tanto extraña, pero no le dio importancia. La reina le dijo que tenían a su hermano preso. Roberto le dijo que lo soltara porque su familia lo estaba buscando, la reina se negó a dejarlo en libertad, entonces Roberto salió corriendo de palacio.

Al día siguiente, Roberto se encontró al caballito de mar y le dijo que le ayudaría, se acercó al oído de Roberto y le susurró su plan, Roberto asintió con la cabeza.

El primer párrafo muestra un buen dominio de la elipsis cuando se alternan dos temas de progresión constante: el autor del texto ha recurrido a la elipsis en la segunda oración, porque no se ha interpuesto un nuevo tema, pero en las oraciones siguientes ha tenido que recurrir a la repetición léxica porque los temas alternos han de mencionarse de un modo explícito, como hemos observado en (7). En el segundo párrafo, interpretamos en una primera lectura que en «le dijo que le ayudaría» se mantiene el tema de la oración anterior —«Roberto»— y que «le» se refiere a «el caballito de mar». Pero al leer «se acercó al oído de Roberto», nos damos cuenta de que el tema es «el caballito de mar», es decir, el rema de la oración anterior. Así pues, hay en este párrafo un problema de cohesión. Si descomponemos este fragmento en sus oraciones, como muestra el Cuadro VIII, observaremos que la progresión en las oraciones 1 y 2 no es de tema constante, sino lineal: el rema de la oración 1 se tematiza en la 2.

- 8. Este primer párrafo ofrece la ocasión para proponer a los alumnos que busquen otros procedimientos de cohesión alternativos a la repetición léxica, por ejemplo el uso del hiperónimo «muchacho» o del pronombre «él», en lugar de «Roberto».

CUADRO VIII

	TEMA	REMA
0.1	Roberto	se encontró al caballo de mar le dijo que le ayudaría se acercó al oído de Roberto le susurró su plan asintió con la cabeza
0.2	El caballo	
0.3	El caballo	
0.4	El caballo	
0.5	Roberto	

Estamos, por lo tanto, ante un modo de enlace diferente al que hemos examinado en (9). En casos como éste, los procedimientos de cohesión previsibles son: la repetición léxica («el caballo»), un hiperónimo («el animalito»), un demostrativo («éste») o, como veremos más adelante, el relativo («el cual», «quien»). Una vez tematizado «El caballo» en la oración 2 mediante alguno de estos procedimientos, es innecesario que este mismo tema se realice fonéticamente en las oraciones 3 y 4, organizadas según el modelo de progresión de tema constante.

Veamos otros textos con problemas de cohesión, como el examinado en (10), así como el análisis que se puede poner a los alumnos, con el fin de que aprendan a revisar y a reelaborar sus propios textos (Cuadros IX y X). A la izquierda de cada ficha se indican las oraciones que se pondrán a unir para formar oraciones compuestas:

- (11) [Los chicos] se esperaron escondidos hasta que los ladrones se fueran de la guarida, *cundo se fueron movieron la rama y entraron*, llegaron a un túnel y siguieron hasta el final.

CUADRO IX

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Los chicos	se esperaron escondidos hasta que los ladrones se fueran (...)
0.2	Los ladrones	se fueron movieron la rama entraron
0.3	Los chicos	
0.4	Los chicos	
0.5	Los chicos	llegaron a un túnel siguieron hasta el final
0.6	Los chicos	

- (12) Miguel Ángel es un superhéroe que se enfrenta con un poderosísimo malhechor que tiene su base de operaciones dentro del Teide y quiere apoderarse del mundo. Miguel Ángel ya estaba dispuesto a atacar muy enfurecido, echó al volcán un rayo X muy potente, *se puso en erupción* y la base del hombre poderoso se hizo cenizas.

CUADRO X

	TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1	Miguel Ángel	ya estaba dispuesto a atacar muy enfurecido
0.2	Miguel Ángel	echó al volcán un rayo X se puso en erupción se hizo cenizas
0.3	El volcán	
0.4	La base	

El relativo como procedimiento de cohesión

Una de las dificultades notables que manifiestan los textos de los alumnos es el uso del pronombre relativo cuando esta forma lingüística desempeña en su oración una función distinta de la de sujeto o complemento directo sin preposición. En (13) y (14) observamos dos ejemplos característicos de un uso del relativo no aceptable en el lenguaje escrito:

- (13) Un día el niño se fue de viaje para conocer los colores y encontró un mendigo *que* en vez de crecerle el pelo le crecían hierbas y flores.
- (14) Yo creo que [el edificio de la ilustración] es una escuela *que* entran muchos niños.

En estos fragmentos, el pronombre relativo se ha usado únicamente como nexo de subordinación, y se ha prescindido de la función sintáctica que —como elemento nominal— ha de desempeñar el pronombre en su oración, en este caso la de complemento verbal. Para desempeñar esta función en (13) y (14), el pronombre relativo debería haber aparecido como término de preposición:

- (15) Un día el niño se fue de viaje para conocer los colores y encontró un mendigo *al que* en vez de crecerle el pelo le crecían hierbas y flores.
- (16) Yo creo que [el edificio de la ilustración] es una escuela *en la que* entran muchos niños.

Se podría pensar que la vía para evitar o corregir este tipo de error es orientar la reflexión gramatical hacia el análisis sintáctico, de modo que los escolares perciban que el pronombre relativo es, además de nexo, un elemento nominal con una determinada función y que, por lo tanto, se ha de construir de acuerdo con este papel sintáctico. Pero cabría seguir otra estrategia, probablemente más eficaz, derivada de una perspectiva no meramente sintáctica —inserción de una oración de relativo— sino textual —encadenamiento de oraciones mediante un determinado procedimiento anafórico de cohesión—. Desde esta segunda perspectiva, las oraciones de relativo insertas en el SV se pueden analizar dentro de esquemas de progresión temática lineal:

- (17) 0.1: Tema 1 → Rema 1
El niño encontró un mendigo
↓
0.2: Tema 2 → Rema 2
al que le crecían...
- (18) 0.1: Tema 1 → Rema 1
[Eso] es una escuela
↓
0.2: Tema 2 → Rema 2
en la que entran muchos niños.
adonde

El encadenamiento entre 0.1 y 0.2 de (17) y (18) se podría haber asegurado también mediante procedimientos de cohesión diferentes del pronombre relativo: repeticiones léxicas, hiperónimos, pronombre de tercera persona, determinación definida... como se puede observar en (19) y (20):

- (19) 0.1: Tema 1 → Rema 1
El niño encontró un mendigo
↓
0.2: Tema 2 → Rema 2
Al mendigo le crecían...
A este hombre le crecían...
- (20) 0.1: Tema 1 → Rema 1
[Eso] es una escuela
↓
0.2: Tema 2 → Rema 2
En este edificio entran muchos niños.
En ella entran muchos niños.

La comparación entre (17)-(18) y (19)-(20) nos permite considerar el relativo —en subordinadas insertas en un SV— como un procedimiento de cohesión intercambiable con otros procedimientos que enlazan oraciones dentro de un

1. Distribución de las siguientes oraciones en el cuadro que sigue: en la columna «TEMA» figurará la información que ya ha aparecido en la oración anterior. Por tanto, habrá que cambiar el orden de algunas palabras.

- Los niños entraron en una enorme sala de cristal.
- La sala tenía adosadas dos alcobas semicirculares.
- Había una cocina grandísima en una de las alcobas.
- Diversas ollas y cacerolas borbotaban en la cocina.
- Había colgadas unas cosas que parecían chorizos y jamones sobre las ollas y cacerolas.

TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1 Los niños	entraron en una enorme sala de cristal
0.2 La sala	tenía adosadas dos alcobas semicirculares
0.3	
0.4	
0.5	

2. En la casilla «TEMA» se repiten palabras de la oración anterior. Para evitar estas repeticiones se sustituirán estas palabras por otras que se puedan interpretar con el mismo significado.

TEMA	QUÉ SE DICE DEL TEMA
0.1 Los niños	entraron en una enorme sala de cristal
0.2 La estancia	tenía adosadas dos alcobas semicirculares
0.3	
0.4	
0.5	

3. Formar oraciones compuestas por medio de pronombres relativos con las oraciones que resulten tras el ejercicio anterior:

- Inserción de 0.2 en 0.1
- Inserción de 0.3 en 0.2
- Inserción de 0.4 en 0.3
- Inserción de 0.5 en 0.4
- (0.1 + 0.2) + 0.3
- (0.1 + 0.2 + 0.3) + 0.4
- (0.1 + 0.2 + 0.3 + 0.4) + 0.5

esquema de progresión lineal. La estrategia didáctica que se deriva de estas observaciones consistirá en:

A. Ejercicios para manipular los procedimientos de cohesión que encadenan oraciones sintácticamente independientes con progresión temática lineal; posteriormente, sustitución de estos procedimientos por el pronombre relativo.

B. Descomposición de oraciones compuestas no aceptables, como (13) y (14), en oraciones simples, lo que obligará a sustituir el relativo por otro procedimiento de cohesión, como se ha observado en (19) y (20); posteriormente, se volverán a enlazar las oraciones mediante el relativo.

La línea de trabajo sugerida en A se puede ejemplificar mediante la secuencia de actividades del Cuadro XI.

En la actividad 1 del Cuadro XI se tendrá que mover a la izquierda de la oración el grupo sintáctico que sirve de enlace con la oración anterior, es decir, el tema.

En la actividad 2, una vez organizadas las oraciones en tema-remas y encadenadas según el esquema de progresión lineal, se buscarán procedimientos de cohesión alternativos a la repetición léxica y se compondrá un texto semejante a (20):

- (20) Los niños entraron en una enorme sala de cristal. *La estancia* tenía adosadas dos alcobas semicirculares. *En una de ellas* había una cocina grandísima. *Allí* borboteaban diversas ollas y cacerolas. *Sobre estos cacharros* había colgadas unas cosas que parecían chorizos y jamones.

Como se ve, las oraciones seguirán siendo independientes, por lo que no se introducirán todavía pronombres relativos. Se trata de explorar las diversas posibilidades que ofrece la lengua para el encadenamiento de tipo lineal entre oraciones sintácticamente independientes:

- sustitución sinonímica y determinación definida: «una sala»/«la estancia»;
- proformas: «una de ellas», «allí»;
- relación hiperónimo-hipónimo y determinación definida: «diversas ollas y cacerolas»/«estos cacharros».

En la actividad 3, se sustituirán por el pronombre relativo los diversos procedimientos léxicos y pronominales utilizados en la actividad 2, tal como se puede observar comparando (20) y (21):

- (21) Los niños entraron en una enorme sala de cristal que tenía adosadas dos alcobas semicirculares, en una de las cuales había una cocina grandísima donde borboteaban diversas ollas y cacerolas sobre las que había colgadas unas cosas que parecían chorizos y jamones.

En esta sustitución se percibirá con claridad que el relativo desempeña la misma función sintáctica que los nombrados o proformas que se han sustituido, lo que permitirá acostumbrar al uso del relativo dentro de sintagmas preposicionales.

Conclusiones

La reflexión gramatical en la educación obligatoria ha de estar orientada al dominio de la composición de textos coherentes, cohesionados y gramaticalmente aceptables. Este es el principal criterio para seleccionar los contenidos gramaticales, para distribuirlos a lo largo de una etapa educativa y para incluirlos en secuencias didácticas en interacción con las actividades de uso de la lengua. Estas consideraciones han constituido el marco general de preocupaciones en el que se ha situado nuestro trabajo. Dentro de este conjunto de problemas, nos hemos centrado en el nivel más próximo al aula, el de la interacción, dentro de las secuencias didácticas, entre la reflexión gramatical y las actividades de producción. Hemos querido mostrar que la intervención didáctica en este terreno requiere el análisis de los textos de los alumnos y el diagnóstico de sus dificultades y errores, así como el de las destrezas ya adquiridas. Esta actividad es algo muy diferente de la tradicional corrección de textos. Se trata más bien de una labor de investigación que toma como campo de observación los textos producidos en un contexto escolar y que tiene como meta elaborar instrumentos para la práctica pedagógica. Hemos centrado la observación en algunos aspectos de la textura o cohesión del texto. Con ello, por una parte, hemos destacado la importancia de los procedimientos de cohesión como ámbito para el trabajo gramatical; y, por otra, hemos debido acometer la tarea de traducir conocimientos lingüísticos en contenidos y recursos didácticos. En este sentido, se ha mostrado la relevancia de las aportaciones de la lingüística del texto para la elaboración didáctica. Finalmente, hemos sugerido, a partir del análisis y diagnóstico de producciones de alumnos, algunas vías para hacer de

los ejercicios de gramática un componente de las actividades de revisión de textos y de su reescritura, operaciones imprescindibles en la composición de textos comunicativamente satisfactorios.