

Recursos para la escritura en ámbitos educativos

Narrativa docente



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

PRESIDENTE: Prof. Wilson Netto

CONSEJERA: Mag. María Margarita Luaces

CONSEJERA: Profa. Laura Motta

CONSEJERO: Prof. Néstor Pereira

COMISIÓN COORDINADORA DEL PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL

CEIP: Mag. Irupé Buzzetti

CES: Mag. Magela Figarola

CETP: Profa. Lic. Grisel Álvarez

CFE: Profa. Lic. Cristina Pippolo

PROGRAMA DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESPAÑOL COORDINADORA ACADÉMICA

Mag. María Noel Guidali

COORDINADORAS DE GESTIÓN

Lic. Ruth Kaufman y Mtra. Sandra Mosca

EQUIPO TÉCNICO

Mag. Santiago Cardozo

Profa. María Alejandra Galli

Profa. Gabriela Irueta

Mtra. Lic. María Claudia López

Mag. Eliana Lucían

Mtra. Profa. Paola Melgar

Mtra. Sandra Mosca

Mag. Sandra Román

Recursos para la escritura en ámbitos educativos. Narrativas docentes

1.ª edición ©Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central

Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE), 2015

San José 878

Montevideo (Uruguay)

Tel./Fax.: 29.01.98.30–29.08.26.74–29.00.77.42

prolee@anep.edu.uy

<http://www.uruguayeduca.edu.uy/repositorio/prolee/index.html>

Coordinación:

María Noel Guidali

Autora:

Eliana Lucían Vargha

Diseño:

IMPO

Impresión:

Depósito legal:

ISBN: 978-9974-711-54-9

Impreso en Uruguay

Material publicado y distribuido por Codicen, Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) en los centros educativos dependientes de ANEP, en forma gratuita, con fines estrictamente educativos.

Contenido

1. Introducción: propósito, definición de conceptos básicos y estructura general del material de trabajo.....	7
2. Narrativa docente: su empleo en educación	9
3. Aspectos discursivos de la narrativa docente	13
4. Aspectos lingüísticos de la narrativa docente. Recursos para su escritura	15
4.1. Narrativa docente I.....	15
4.1.1. Análisis discursivo	17
4.1.2. Recursos para la escritura.....	20
4.2. Narrativa docente II	27
4.2.1. Análisis discursivo	28
4.2.2. Recursos para la escritura.....	31
5. Algunas pautas para la autocorrección y la corrección entre colegas	37
5.1. Dificultades frecuentes en la escritura formal y tabla de evaluación con ejemplos	38
5.2. Corrección de los ejemplos mediante el empleo de instrumentos de consulta lingüística.....	43
6. Ejercitación	59
7. Referencias bibliográficas	63
8. Anexo: bibliografía complementaria	65
8.1. Narrativa docente	65
8.2. Escritura en ámbitos educativos.....	67
8.3. Recursos lingüísticos en línea para la escritura en ámbitos educativos.....	69

1. Introducción: propósito, definición de conceptos básicos y estructura general del material de trabajo

En este material de trabajo, destinado a docentes, estudiantes de formación docente y educadores, buscamos brindar algunos recursos para el dominio de la escritura formal en el ámbito educativo. Dado que el trabajo que presentamos no está dirigido a especialistas en lengua, evitamos el uso de terminología especializada y, cuando su empleo se hace imprescindible, procedemos a aclarar los conceptos mediante breves definiciones.

En esta ocasión, abordaremos recursos para hacer efectiva la producción de narrativas docentes. Nos detendremos en los aspectos genéricos y relativos a la escritura que deben considerarse al momento de su elaboración.

Siempre que alguien escribe lo hace con un propósito específico en determinada situación comunicativa. Por esa razón, es necesario conocer los parámetros de enunciación antes de comenzar con el proceso de producción escrita, dado que ellos son los que definirán las características textuales. Básicamente, estos **parámetros de enunciación** son las coordenadas espacio-temporales y culturales en las que se enmarca la situación comunicativa. Implican un emisor que comunica algo a un receptor, de una manera particular, con una finalidad determinada, en un lugar y un tiempo específicos. En otras palabras, se trata de conocer la respuesta a las siguientes preguntas: quién escribe, a quién le escribe, qué es lo que transmite, dónde y cuándo lo hace, para qué y cómo lo escribe.

Las narrativas docentes, generalmente dirigidas a colegas, se producen en ámbitos educativos con diversos fines: elaborar registros personales (subjetivos) de procesos de enseñanza y aprendizaje; colaborar con la reflexión en torno a un tema a partir de las posibilidades que brinda la escritura como herramienta epistémica; socializar y publicar el desarrollo de instancias educativas de diversa índole... En todos esos casos, el escritor debe conocer y emplear con corrección las normas de la escritura formal, dado que, generalmente, estas producciones textuales se desarrollan en ámbitos institucionales académicos que así lo exigen.

Por **escritura formal** entendemos aquella que emplea la variedad estándar de la lengua y se basa en sus normas:

- **ortográficas**: la correcta escritura de las palabras y el uso eficaz de los signos de puntuación;
- **léxicas**: el uso preciso del significado de las palabras;
- **morfosintácticas**: la construcción de las ideas de acuerdo con las normas gramaticales del sistema de la lengua;

- **ortotipográficas:** el adecuado empleo de recursos gráficos como el espaciado, el uso de la negrita, la cursiva, el tamaño de la fuente...
- **pragmáticas:** el empleo del género discursivo y del registro de lengua requeridos por la situación comunicativa.

La variedad estándar de la lengua se caracteriza por estar codificada en gramáticas, diccionarios y ortografías que registran sus particularidades y la normalizan. Dichas normas toman como referencia a la lengua escrita, los sociolectos altos y los registros formales.

El registro formal se opone al informal y hace referencia a la variedad de lengua adaptada a situaciones comunicativas caracterizadas por una lejanía afectiva y jerárquica entre los interlocutores. Cada registro presenta particularidades en la elección de sus palabras y de sus construcciones gramaticales, pero siempre es posible encontrar matices intermedios entre lo formal y lo informal, como acontece en las narrativas docentes.

El español presenta varios centros de estandarización lingüística, y eso da lugar a más de una variedad estándar de la lengua: el estándar rioplatense y el peninsular, por ejemplo. Es recomendable que cada escritor se base en los instrumentos normativos propios del estándar de su región, a pesar de que son muchos los aspectos compartidos por todas las variedades estándares del español.

La escritura en ámbitos educativos requiere, entonces, de la aplicación de las normas de la lengua estándar y del conocimiento de los géneros discursivos requeridos por la situación comunicativa.

Los **géneros discursivos** son conjuntos de enunciados más o menos estables que, por tradición, se agrupan según la esfera del uso de la lengua en la que participan. Por ende, son tan variados como variadas son las actividades humanas, pero se pueden caracterizar según su tema, composición y estilo (Bajtín, 1979: 3). En otras palabras, una respuesta de escrito, una carta de amor, una receta de cocina, un informe de lectura o una tesis son géneros discursivos, dado que mantienen determinadas características formales y funcionales.

Cuando los parámetros de enunciación implican una situación comunicativa formal de índole educativa, los géneros discursivos que se emplean son los académicos. Estos géneros se van complejizando en la medida en que se profundiza en la especialización disciplinar, pero implican tanto una respuesta de escrito como una tesis, pasando por apuntes de clase, artículos de divulgación y narrativas docentes, entre otros.

A partir de estos conceptos básicos, el material que presentamos aborda las características discursivas de la narrativa docente y se detiene en sus particularidades lingüísticas. A su vez, hace énfasis en los aspectos de la escritura que presentan mayor dificultad y brinda recursos para orientar su producción.

Finalmente, además de las referencias bibliográficas empleadas en la redacción de este material, agregamos un Anexo con bibliografía complementaria sobre la narrativa docente y sobre los recursos formales implicados en su escritura.

2. Narrativa docente: su empleo en educación

La narrativa docente, también llamada relato pedagógico o documentación narrativa de experiencias pedagógicas, es un género discursivo que llega al ámbito de la educación desde las ciencias sociales y la antropología. Según Daniel Suárez se trata de:

una modalidad de indagación y acción pedagógicas orientada a reconstruir, tornar públicamente disponibles e interpretar los sentidos y significaciones que los docentes producen y ponen en juego cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias experiencias educativas (2007: 7).

En el ámbito de la educación uruguaya este género discursivo es empleado en diversas instancias. Citamos algunos ejemplos:

- En las bases del segundo concurso *Experiencias educativas con inclusión de TIC. Proyecto Sembrando experiencias (2013)*, cuyo objetivo general consistía en promover la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (Anep), se esperaba que los docentes y los equipos de gestión involucrados produjeran narrativas de las experiencias educativas realizadas.
- En los informes de actividad de los practicantes en las escuelas, llevados a cabo por los docentes de práctica, se presentan secuencias narrativas que dan cuenta de los procesos pedagógicos desarrollados.
- En el Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Anep, se les pidió a los actores involucrados en el proyecto Biblioteca Solidaria que realizaran narrativas docentes para registrar experiencias y generar insumos que permitieran reflexionar en torno al proyecto y evaluar su desarrollo en la institución educativa.
- Los educadores sociales emplean habitualmente este género discursivo como una herramienta profesional que, a partir de la documentación narrativa de los procesos educativos llevados a cabo, habilita la reflexión en torno a la acción.

Estas narrativas siempre están situadas geográfica e históricamente y tienden a promover intercambios horizontales entre colegas. Por esa misma razón, muchas veces se producen colectiva y colaborativamente. Están centradas en «lo que sucede» en los centros educativos y en «lo que les sucede» a los actores involucrados en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La narrativa de las experiencias educativas ayuda a objetivar las acciones desarrolladas en la práctica y a legitimarlas. Al mismo tiempo, hace posible su difusión entre los colegas

para que estos puedan adaptarlas a su realidad y desarrollarlas como modelos de buenas prácticas.

Mediante la narrativa de sus experiencias, el escritor convierte, según Suárez (2007), su conciencia práctica en discursiva, dado que se ve obligado a jerarquizar los hechos, linealizarlos, hacer foco en determinadas situaciones problemáticas, evaluarlas desde su propia vivencia, replanificar y resignificar su labor, anticipar y prever las consecuencias de sus acciones.

Los mecanismos tradicionales de investigación de la enseñanza tienden a cubrir necesidades externas vinculadas con el control o la evaluación de resultados, y eso ha generado que los docentes sientan que no tienen «una voz propia en el proceso de investigación, y [encuentren] difícil el sentirse animados y autorizados para contar sus historias. Se les ha hecho sentir desiguales, inferiores» (Connelly y Clandinin, 1995: 20, cit. en Suárez, 2007: 10).

A diferencia de otros géneros discursivos tradicionalmente instalados en el ámbito educativo, la narrativa docente refleja el dinamismo propio del accionar educativo, algo que los informes y formularios administrativos no logran expresar. Se trata de géneros discursivos que cumplen distintas funciones y se complementan. Los informes dan cuenta de un resultado de manera objetiva y las narrativas permiten el relato de un proceso de manera subjetiva. En las narrativas docentes no es necesario seguir pautas externas, dado que la escritura está al servicio de las necesidades reflexivas del escritor que se encuentra inserto en el proceso educativo que está registrando. Los autores de las narrativas docentes son, por ende, sus protagonistas.

Antonio Bolívar explica que a diferencia del ideal positivista que establecía una distancia entre el investigador y el objeto de estudio, la investigación narrativa es subjetiva:

De la instancia positivista se pasa a una *perspectiva interpretativa*, en la cual el significado de los actores se convierte en el foco central de la investigación. Se entenderán los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) como «textos» cuyo valor y significado, primariamente, vienen dados por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, [en los que] la dimensión temporal y biográfica ocupa una posición central (2002: 42).

Para que estas prácticas discursivas colaborativas que promueven la escritura y la lectura entre compañeros de trabajo sea posible, es necesario que se den instancias de trabajo, muchas veces recursivas, que permitan que los colegas se ayuden entre sí, controlando y mejorando su proceso de producción escrita individual o colectiva.

Según Suárez (2007), las instancias de trabajo en la producción de narrativas docentes deberían ser las siguientes:

- Generar y sostener condiciones institucionales para que los docentes puedan involucrarse activamente en procesos de documentación narrativa. Contar con tiempos, espacios y

disposiciones institucionales que garanticen oportunidades de escritura, lectura y trabajo colaborativo entre docentes.

- Identificar y seleccionar las prácticas educativas a narrar y a documentar. Es decir, tener claro sobre qué se va a escribir y, al mismo tiempo, abrirse a la posibilidad de que los procesos reflexivos generados por las propias narrativas redireccionen el interés hacia otras experiencias vividas.
- Escribir y reescribir versiones sucesivas de las narrativas docentes hasta llegar a un documento que se pueda difundir o publicar en el ámbito educativo.
- Recurrir a diversos géneros discursivos como apuntes, observaciones de campo, informes, transcripciones orales, comentarios de colegas... como fuentes de la narrativa que se está produciendo.
- Editar pedagógicamente las narrativas docentes. Esto implica, entre otras cosas: lecturas y relecturas propias y de los colegas, individuales y colectivas, de las versiones parciales y de la versión final del texto; elaboración y comunicación al escritor de observaciones, preguntas, sugerencias y comentarios, escritos y orales, sobre el texto en cuestión; toma de decisiones sobre la publicación de la narrativa docente para su difusión en circuitos especializados...

Como puede apreciarse, la edición pedagógica recoge muchas de las recomendaciones metodológicas de la investigación interpretativa, etnográfica y narrativa, y se diferencia de una tradicional «corrección de estilo». Esto es, si bien son consideradas las reglas de estilo, ellas son aplicadas de modo complementario y en sintonía con la edición pedagógica de cada relato singular. Los partícipes centrales de las «clínicas de edición» son los docentes autores de la mano de sus relatos pedagógicos y aquellos docentes comentaristas (Suárez, 2007: 18).

Publicar la narrativa. Esto implica transformarla en un documento pedagógico que va a trascender la comunidad de docentes-autores que protagonizaron los hechos en circunstancias relativamente controladas, en las que la cercanía y la comunicación directa contenían y protegían las prácticas de la mirada y de la lectura de los otros. Se hará necesario, entonces, contextualizar muy bien los hechos y reponer todos los sentidos que puedan ser oscuros para los nuevos lectores.

Hacer circular las narrativas docentes en diferentes circuitos de difusión (revistas especializadas, eventos académicos, corpus para la investigación...) y bajo distintos soportes (electrónico o en papel), a fin de posibilitar el intercambio de perspectivas y la construcción colaborativa del conocimiento, para contribuir con la profesionalización de los docentes y la afirmación de sus saberes.

3. Aspectos discursivos de la narrativa docente

A continuación vamos a presentar algunos aspectos generales del discurso que hacen a las narrativas docentes. Luego, en el capítulo siguiente, a través de narrativas concretas que funcionarán como modelos, profundizaremos en sus características lingüísticas y brindaremos recursos para su producción escrita.

Las narraciones producidas por docentes relatan acciones enmarcadas cronológica, geográfica e institucionalmente. Por ende, se estructuran en torno a los códigos de enunciación de su contexto y, a partir de ellos, adquieren sentido para sus autores-protagonistas y sus lectores. Se caracterizan, entonces, por estar elaboradas por docentes-autores que forman parte del ámbito educativo que documentan narrativamente.

Según Suárez (2007), algunos de los rasgos comunes y distintivos de las narrativas docentes son los siguientes:

- Están narradas en primera persona del singular (yo) o del plural (nosotros). Eso responde al compromiso del autor o de los autores con la trama narrativa reconstruida y al carácter colectivo que la experiencia documentada muchas veces tiene.
- En múltiples ocasiones incluyen las voces de otros, dado que resultan significativas para dar a conocer la experiencia o situación educativa que se está narrando. Esto se hace mediante la cita de las palabras de otros, a través de la paráfrasis de los comentarios de diversos miembros de la comunidad educativa, o bien mediante citas de autoridad, cuando se transcribe lo que expertos en el tema teorizan.
- Presentan una tendencia a incorporar elementos autobiográficos de las propias trayectorias profesionales de los docentes narradores, y eso dota a los textos de expresiones que muestran que el docente-autor estuvo allí y fue testigo o protagonizó los hechos, lo que le da legitimidad y verosimilitud a su relato. A su vez, ese rasgo autobiográfico le aporta a las narrativas un carácter reflexivo y un tono subjetivo.
- Emplean las palabras cotidianas de las prácticas que reconstruyen para reflexionar sobre ellas, pero también se apoyan en saberes y conocimientos que fundamentan esas experiencias pedagógicas narradas:

intercalan certezas, dudas y recomendaciones pedagógicas surgidas en la reflexión de la experiencia, que los docentes autores ponderan como comunicables a colegas; proyectan y generalizan responsabilidades educativas y compromisos profesionales y éticos de los educadores a partir de la propia implicancia en la experiencia en cuestión; y caracterizan de una forma u otra a los *sujetos pe-*

pedagógicos (el sujeto que aprende, el sujeto que enseña y sus relaciones en el proceso de transmisión cultural) y a los *contextos y ambientes institucionales* en donde estos dotan de sentidos particulares a la experiencia pedagógica relatada (Suárez, 2007: 26).

En síntesis, la narrativa docente es una modalidad discursiva que busca facilitar la elaboración colectiva de comprensiones más sensibles y democráticas de la educación, con el fin de legitimar y de hacer posible transformaciones en las prácticas y en los saberes docentes, mediante la documentación narrativa de las experiencias, expectativas y proyectos educativos.

No es lo mismo dar cuenta del conocimiento a través de la escritura que escribir para construir o transformar el conocimiento. Por lo tanto, el mismo contenido tendrá distintas repercusiones en quien escribe y en quien lee cuando se opta por una narrativa docente en lugar, por ejemplo, de un informe administrativo.

Informe docente	Narrativa docente
Impersonal	Personal
Objetivo	Subjetivo
Documenta resultados	Documenta procesos
Expone datos	Reflexiona sobre la práctica para transformarla
Lengua estándar – escritura formal Contexto institucional educativo	

4. Aspectos lingüísticos de la narrativa docente. Recursos para su escritura

A continuación partimos del análisis de dos narrativas docentes para generar una serie de reflexiones en torno a sus características particulares. En primer lugar presentamos cada narrativa, luego analizamos sus peculiaridades discursivas y posteriormente brindamos recursos para su escritura. La reflexión se llevará a cabo mediante preguntas-guía, en algunos casos, y mediante tablas que hacen foco en ciertos fenómenos de la escritura, en otros.

Las narrativas propuestas como modelos y las reflexiones, ejercicios y recursos para la escritura que de ellas se desprenden no buscan agotar las posibilidades creativas de su producción, pero sí orientar su escritura.

4.1. Narrativa docente I

Esta narrativa docente está recogida por Suárez, Ochoa y Dávila (2005: 76) y forma parte de un trabajo que se enmarca en el proyecto «Estrategias y materiales pedagógicos para la Retención Escolar», coordinado en Argentina a través del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación, y financiado por la OEA.

La narrativa está escrita por Gabriel Roizman, un profesor del Instituto Superior de Formación Docente de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Aquí se transcribe un fragmento y se numeran los párrafos para su análisis.

La escritura del proceso de formación

Para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.

Maite Alvarado

1. Durante el año 2004, tuve la oportunidad de coordinar un Espacio de Definición Institucional (EDI) del Profesorado para la Enseñanza General Básica, denominado *La Documentación de Experiencias Pedagógicas como estrategia de la profesionalización docente*. Las ideas fuertes de este proyecto eran, entre otras, iniciar procesos de escritura y lectura en alumnos próximos a ejercer la labor docente, propiciar la conversación y reflexión pedagógica objetivada en el relato de experiencias propias

y ajenas, y vincular a los alumnos con propuestas de enseñanza interesantes del distrito.

2. Este EDI se enmarca en una propuesta institucional sobre la misma estrategia, pero aplicada a la formación de docentes, que estamos llevando adelante un grupo de profesores del instituto (Andrea Raffa, Fanny Kunsminsky, María Cristina Raimundo, Mónica Corvini y muchos compañeros más, celosamente estimulados por el rector profesor Roberto Casero).
3. Siguiendo el sentido del epígrafe de Maite Alvarado, nuestro espacio y tiempo institucional para la escritura y la conversación se daba todos los viernes de 20.20 a 22.15, excepto durante el período de residencia. Y esta es la palabra clave del tercer año del profesorado, especialmente a partir de la implementación del Diseño Curricular para la Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires, Argentina, cuyo eje es la vinculación entre formación y práctica.
4. Quisiera entonces reflexionar o escribir en voz alta algunas cuestiones que suscitaron el trabajo de escritura del proceso de formación y sus producciones escritas. Las personas que nos dedicamos al trabajo intelectual como la docencia (sin llegar a entronizarnos en intelectuales) solemos otorgarle a nuestro trabajo una dificultad poco reconocida por otros empleos, ocupaciones u oficios. Proponer escribir sus experiencias docentes a un grupo de jóvenes próximos a recibirse de maestros parece algo sencillo si nos mantenemos en la denostada utopía del «se hace lo que yo digo». Pero quienes transitamos las aulas sabemos que eso, aun para los que creen que sigue siendo un criterio válido, ni siquiera es suficiente. Más aún cuando se trata de escribir, y de escribir en primera persona y, ¿para quién?, ¿con qué objeto?, ¿y a quién le puede importar lo que yo...?
5. El proyecto incluía salidas al campo, fotografía, video y publicaciones de experiencias innovadoras; todas excusas para no meternos en lo que realmente les pasaba a los estudiantes en esa transformación de alumnos a docentes que, mediante el registro de la palabra en la escritura de la novela de la residencia, fueron logrando.
6. La secuencia didáctica, que tuvo mucho de laboratorio y experimentación, incluía algunas propuestas de escritura para aflojar la mano (ya lo sé, me es difícil desprenderme del paradigma escritura = ejercicio motor), especialmente vinculadas con el posicionamiento como relatores, contadores de historias («Ese día llegué a la escuela y...»); otras propuestas vinculadas con la indagación personal («¿Cómo llegué a ser el docente que soy?»); y algunas estrategias vinculadas con la resolución de problemas en la escritura a través de mapas conceptuales y planteos gráficos del texto como forma de planificar la escritura; además de otras, como el seguimiento

de diarios sintéticos que luego se amplían y la confección de líneas de tiempo, índices y cronologías que permiten organizar la experiencia y el escrito.

7. El proceso de reescritura era sugerido por las preguntas entre compañeros que leían en pequeños agrupamientos o en plenario, cuando el grupo ya estaba más dispuesto a mostrar sus primeras frases. A su vez, las conversaciones giraban en torno a sugerencias de lectura, a recursos estilísticos y, por supuesto, a lo que sucedía en las escuelas en las que eran residentes.
8. Los alumnos que no cursaban residencia se dedicaron a documentar narrativamente experiencias ajenas. Por supuesto, algunos se entusiasmaron, lloraron y rieron, pensaron y aportaron al debate; otros cumplieron las consignas. Creo que ya son grandes y que cada uno sabe hasta dónde le da el amor.
9. [...] Otorgar espacios de palabra a otros, y más aún cuando estos ocupan lugares culturalmente subalternos, es una experiencia de peligrosa desnudez personal, grupal e institucional. Digo, cuando una residente escribe: «No sé cómo una persona así ha llegado a dirigir una escuela»; o aun: «No sé si tengo condiciones para la docencia», está desanudando una situación y reflexionando sobre las condiciones para ser educadores.
10. El cierre de este espacio-taller se realizó en un ateneo de docentes narradores al final del ciclo, el 3 de diciembre de 2004. En dicho ateneo, al que concurrieron alumnos y docentes de otros profesorados de la zona que llevaban procesos similares al nuestro y que leyeron sus relatos, presentamos las casi veinte novelas de residencia en la voz de cada uno de sus autores. [...]

4.1.1. Análisis discursivo

Veamos algunas de las características discursivas, anteriormente mencionadas, presentes en esta narrativa docente:

Los **parámetros de enunciación** están bien claros para el docente-autor de la narrativa:

- **¿Quién escribe?** El narrador asume, mediante el empleo de la primera persona, el compromiso con sus palabras, pero es consciente de que forma parte de un colectivo docente que lo enmarca y lo contiene, por eso alterna en su discurso la primera persona del singular («*tuve* la oportunidad de coordinar un Espacio...») con la primera persona del plural («Este EDI se enmarca en una propuesta institucional [...] que *estamos* llevando adelante un grupo de profesores del instituto...»).

También se hacen presentes los rasgos autobiográficos del autor en cuanto a su trayectoria profesional (ver párrafos 1 y 2), lo que le da validez a su relato y le aporta a la narrativa un carácter reflexivo y un tono subjetivo.

- **¿A quién le escribe?** Le escribe a los colegas docentes que forman parte de su colectivo y a los que no lo hacen. Con los primeros establece un diálogo que se observa, por ejemplo, en las evaluaciones personales que el autor coloca entre paréntesis: «(ya lo sé, me es difícil desprenderme del paradigma escritura = ejercicio motor)». Esa reflexión sobre su propia práctica da la sensación de que se establece a partir de una conversación cotidiana con algún colega. El autor parece adelantarse a una posible crítica de sus compañeros, lo que demuestra que cuando escribe tiene en cuenta la voz del otro.

A su vez, dado que también escribe para lectores externos a su comunidad educativa, contextualiza su narrativa cronológica, geográfica e institucionalmente, con el fin de aclarar todas las referencias que puedan resultar oscuras:

- Especifica la fecha y el lugar: «Durante el año 2004»; «Diseño Curricular para la Formación Docente en la Provincia de Buenos Aires, Argentina».
 - Aclara la sigla y enmarca institucionalmente su trabajo: «Espacio de Definición Institucional (EDI) del Profesorado para la Enseñanza General Básica»; «Este EDI se enmarca en una propuesta institucional sobre la misma estrategia».
 - Explica brevemente los propósitos del trabajo realizado: «las ideas fuertes de este proyecto eran...».
- **¿Qué escribe?** El título de la narrativa adelanta su tema, *La escritura del proceso de formación*, y la división en párrafos hace foco en los diversos bloques temáticos que conforman su relato.

En los dos primeros párrafos lleva a cabo la contextualización cronológica, geográfica e institucional de su trabajo y, en el tercero, enmarca conceptualmente su discurso. Lo hace a través de una cita de autoridad contenida en el epígrafe del texto y retomada en este párrafo. De esa forma, incluye la voz de una experta sobre el tema en su discurso, Maite Alvarado. Por ende, el epígrafe no es ornamental, está en el texto explicitando una postura teórica y brindando la perspectiva conceptual desde la que se aborda el tema problematizado.

En el cuarto párrafo explicita su intención comunicativa y justifica su temática: «Quiero entonces reflexionar o escribir en voz alta algunas cuestiones que suscitaban el trabajo de escritura del proceso de formación y sus producciones escritas».

Es interesante detenernos en la expresión «escribir en voz alta» que emplea el autor, porque es una excelente definición del tono discursivo que adquiere la narrativa docente:

reflexivo, subjetivo, coloquial y, al mismo tiempo, académico y formal. Por eso se observan en ella expresiones propias del registro informal combinadas con construcciones formales. Sin embargo, dado el contexto institucional educativo en el que estas narrativas circulan, el denominador común en ambos registros es el empleo correcto y eficaz de las normas formales de la escritura.

En los párrafos siguientes (del quinto al octavo) desarrolla el tema y hace foco en las diversas fases de la producción escrita y en las dificultades presentes en cada una de ellas: la recolección de datos, la planificación de la escritura, los procedimientos empleados en el proceso de reescritura por parte de sus actores.

En estos párrafos el autor se detiene en aquellos aspectos que generan tensión o conflicto, y toma una postura al respecto.

Finalmente, en los dos últimos párrafos del fragmento seleccionado para este análisis, el autor realiza una reflexión personal y cierra su relato, al mismo tiempo que cuenta la fase final del proceso de escritura: el momento en el que esta se hace pública.

De ese modo, la narrativa transita temporalmente por todas las fases del proceso registrado, hace foco en las situaciones que suscitaron mayor tensión, reflexiona en torno a la experiencia y la documenta a través de la escritura para hacerla accesible a la comunidad educativa. Y todas esas fases están gráfica y conceptualmente contenidas en la división en párrafos llevada a cabo por su autor.

- **¿Dónde y cuándo escribe?** Como fue mencionado anteriormente, en los tres primeros párrafos, el docente-autor contextualiza su relato, no solo cronológica, geográfica e institucionalmente, sino también conceptualmente, es decir, especifica desde dónde escribe, hace explícita su postura teórica. Así que a esta pregunta se le podría agregar otra: ¿desde dónde escribe? (desde qué concepción teórica).
- **¿Para qué escribe?** En el cuarto párrafo el escritor explicita su intención comunicativa y, luego, justifica su intención: «Las personas que nos dedicamos al trabajo intelectual como la docencia (sin llegar a entronizarnos como intelectuales) solemos otorgarle a nuestro trabajo una dificultad poco reconocida por otros empleos [...] Más aún cuando se trata de escribir, y de escribir en primera persona...».

Dado que su narrativa trata sobre la importancia de la escritura en la formación docente, todo el texto puede leerse como una justificación o argumentación a favor del tema. El autor está haciendo lo mismo que considera que debe hacerse en formación docente, y eso le da al relato, también, un carácter metalingüístico (usa la escritura para reflexionar sobre la escritura).

- **¿Cómo escribe?** Lo hace a través de una narrativa docente cuyas particularidades discursivas fueron analizadas en este capítulo. Los recursos formales de escritura serán estudiados a continuación.

Es una buena estrategia de autocorrección someter la propia narrativa a un análisis como el que aquí proponemos, ya que al contestar las preguntas que hacen al parámetro de enunciación esclarecemos las pautas de producción y nos aseguramos de que todos los puntos tratados estén linealmente narrados, sin zonas oscuras, focalizados en las situaciones que despertaron nuestro interés y adecuadamente contextualizados, sobre todo si pretendemos hacer pública la narrativa para que llegue a lectores externos a nuestra comunidad educativa. En otras palabras, nos estamos asegurando de seguir las normas pragmáticas que fueron definidas en la introducción de este trabajo: la adecuación de lo escrito a la situación comunicativa y el eficaz empleo del género discursivo requerido por ella.

4.1.2. Recursos para la escritura

A continuación nos detendremos en la manera en la que el docente-autor escribe su narrativa y, para eso, observaremos algunos aspectos de la escritura formal empleados por él con acierto, con el fin de orientar la producción escrita de narrativas docentes.

Este apartado del capítulo cuarto se profundiza y complementa con lo desarrollado en el capítulo quinto, en el que las áreas de la escritura y los instrumentos de consulta lingüística son sistematizados y ejemplificados. Por lo tanto, aquí nos limitaremos a analizar aquellos fenómenos de la escritura surgidos a partir de la narrativa estudiada que consideramos más ilustrativos y que no están tratados en el capítulo siguiente.

Los signos de puntuación son un tema esencial en el manejo eficaz de la escritura; bien empleados colaboran con el lector y mal empleados entorpecen la comprensión textual. Algunos de los signos de puntuación que más dificultades presentan son el punto y aparte, encargado de la división del texto en párrafos, y la coma.

El empleo de la coma en la escritura cumple funciones sintácticas, es decir, delimita la información principal y la separa de la secundaria, jerarquiza determinados datos o los aísla de la idea principal, anuncia la omisión de un verbo y separa los miembros de enumeraciones, entre otras funciones.

El uso de la coma está ampliamente trabajado en diversos instrumentos de consulta lingüística como ortografías y manuales de estilo o de redacción y, como escritores, necesitamos acceder a ellos para conocer sus funciones y manejarlas adecuadamente. En el Anexo de este trabajo pueden encontrarse las referencias bibliográficas de algunos de estos recursos lingüísticos para la escritura.

A continuación veremos algunas de las funciones de la coma, los puntos suspensivos y las comillas, en la narrativa analizada.

- **El uso de la coma para delimitar adjuntos**

El texto comienza con un complemento circunstancial de tiempo, también llamado adjunto, separado de la oración principal por una coma:

Durante el año 2004, tuve la oportunidad de coordinar un Espacio...

Estos adjuntos (de modo, lugar, tiempo, compañía, etc.) le aportan información al verbo, que funciona como el núcleo del predicado, sobre las circunstancias en las que se desarrolla la acción, el estado o el proceso que este designa. Dado que es una información complementaria no está requerida obligatoriamente y, por lo tanto, si el adjunto se omite, la idea se sostiene; es decir, el enunciado continúa siendo coherente o comprensible. Otro rasgo de marginalidad sintáctica se lo da a estos adjuntos su movilidad dentro del enunciado: pueden aparecer al inicio, en el medio o al final de la oración principal. (Ver el ejemplo n.º 6 del apartado 5.2. del capítulo 5.)

Si bien la coma en muchos de estos casos es opcional, ayuda a visualizar la información jerarquizada. Esto es esencial no solo para el lector, dado que colabora con la comprensión del texto, sino también para el escritor, puesto que si es capaz de organizar sintácticamente sus ideas es porque la escritura está siendo un instrumento para el desarrollo de su pensamiento.

Esa es la razón por la cual una coma no debe interponerse entre el sujeto y el predicado o entre el verbo y los complementos requeridos obligatoriamente para la expresión de la idea principal. En otras palabras, la coma no puede dividir lo que está estrechamente ligado desde el punto de vista sintáctico y semántico.

- **El uso de la coma para delimitar expresiones que afectan a todo el enunciado**

En el tercer párrafo, la coma cumple la función de delimitar una expresión que afecta a todo el enunciado que le sigue:

Siguiendo el sentido del epígrafe de Maite Alvarado, nuestro espacio y tiempo institucional para la escritura y la conversación se daba todos los viernes...

Expresiones como *en cuanto a*, *respecto de*, *con referencia a*, *según tal autor...* tienen un valor introductorio y restringen lo dicho en el enunciado a cierta temática.

Según la *Ortografía de la lengua española* de la RAE (ORAE, 2010), siempre llevan coma, sin importar la posición en la que aparezcan dentro del enunciado:

A diferencia de los complementos circunstanciales, si estos adverbios y expresiones que afectan a todo el enunciado aparecen en posición media o final, también se aíslan por comas:

[...]

Lo ideal, en lo que se refiere a la calidad de vida, es vivir en el campo. (ORAE: 2010: 319)

- **El uso de la coma para delimitar conectores discursivos**

Las comas también delimitan conectores discursivos como: *sin embargo, además, primero, después, finalmente, por lo tanto...* Estos conectores orientan «la manera en la que debe interpretarse la oración en relación con el contexto que se inserta» (Di Tullio y Malcuori, 2012: 367).

En el texto analizado se encuentra este ejemplo:

A su vez, las conversaciones giraban en torno a sugerencias de lectura...

(Ver el ejemplo n.º 16 del apartado 5.2. del capítulo 5.)

Los conectores se caracterizan por poner en relación la expresión sobre la que inciden con el contexto precedente, es decir, conectan partes del discurso. A su vez, presentan libertad posicional y suelen aislarse mediante signos de puntuación del resto del enunciado.

La ORAE agrupa a los conectores en distintas clases según el significado que aportan:

[...] los hay aditivos o particularizadores, porque introducen añadidos o precisiones (*además, asimismo, de hecho, encima, en el fondo, es más, igualmente, por otro lado, por si fuera poco...*); adversativos o contraargumentativos (*ahora bien, al contrario, en cambio, no obstante, por el contrario, sin embargo...*); concesivos (*aun así, con todo, de todos modos, en cualquier caso...*); consecutivos e ilativos (*así pues, en consecuencia, por consiguiente, por (lo) tanto...*); explicativos (*a saber, es decir, esto es, o sea...*); reformuladores (*con otras palabras, dicho de otro modo...*); ejemplificativos (*así, así por ejemplo, por ejemplo, verbigracia...*); rectificativos (*más bien, mejor dicho...*); recapitulativos (*a fin de cuentas, al fin y al cabo, en conclusión, en definitiva, en fin, en resumen, en suma...*); de ordenación (*a continuación, antes de nada, en primer/segundo... lugar, finalmente, para terminar, por una/otra parte, por último...*); de apoyo argumentativo (*así las cosas, dicho esto, en vista de ello, pues bien...*); o de digresión (*a propósito, a todo esto, dicho sea de paso, por cierto...*) (ORAE, 2010: 343).

- **El uso de las comas delante de conjunciones adversativas**

Dentro de una oración, las comas son necesarias delante de las conjunciones adversativas *pero, mas, aunque, sino (que)*.

En la narrativa analizada se observa el siguiente ejemplo:

Este EDI se enmarca en una propuesta institucional sobre la misma estrategia, pero aplicada a la formación de docentes...

Además del uso de la coma delante de la conjunción adversativa, en el ejemplo puede observarse cómo el artículo que acompaña a la sigla concuerda o comparte el género (masculino/femenino) y el número (singular/plural) con el sustantivo abreviado en la primera letra: *Espacio*. Dicho sustantivo es masculino, singular y, por ende, el artículo que lo acompaña también debe ser masculino y singular. (Ver el ejemplo n.º 7 del apartado 5.2. del quinto 5.)

- **El uso de la coma para aislar incisos**

Otra función de la coma consiste en aislar incisos dentro de la oración principal: «elementos suplementarios que aportan precisiones, ampliaciones, rectificaciones o circunstancias a lo dicho» (ORAE, 2010: 307).

En el texto analizado se observa cómo el inciso (*que tuvo mucho de laboratorio y experimentación*) se aísla mediante comas de la idea principal (*La secuencia didáctica incluía algunas propuestas para aflojar la mano...*):

La secuencia didáctica, que tuvo mucho de laboratorio y experimentación, incluía algunas propuestas para aflojar la mano...

En ocasiones, también son empleados los paréntesis para realizar esta función. Sin embargo,

[...] el uso del paréntesis implica un mayor grado de aislamiento de la información que encierran con respecto al resto del enunciado. Por ello, los incisos entre paréntesis son frecuentemente oraciones con sentido pleno, [puntuación propia] y poca o nula vinculación sintáctica con los elementos del texto principal (ORAE, 2010: 366).

En el ejemplo anterior, la calidad ampliatoria del inciso aislado por las comas se manifiesta en el hecho de que la idea enunciada en la oración principal sigue siendo coherente aunque la explicación del inciso se omita:

La secuencia didáctica incluía algunas propuestas para aflojar la mano...

- **La función de la coma en las oraciones de relativo explicativas**

En este punto es importante observar la diferencia entre las oraciones de relativo explicativas y las especificativas, dado que dicha diferenciación está dada por el uso de la coma y tiene repercusiones en la interpretación del discurso.

En la *Nueva gramática básica de la lengua española* de la RAE, las oraciones de relativo especificativas se definen de la siguiente manera:

Las oraciones de relativo modifican a un ANTECEDENTE. Esta relación de modificación es, desde el punto de vista semántico, semejante a la que tiene lugar entre el adjetivo y el sustantivo. Así en [*las historias que cuentas*], la subordinada de relativo *que cuentas* actúa como modificador de *historias* (igual que el adjetivo subrayado en *una historia aburrída*). Por este motivo, en la tradición gramatical se ha llamado a estas oraciones SUBORDINADAS ADJETIVAS (RAE, 2011: 242).

Si el emisor hubiera optado por eliminar las comas en el enunciado anterior, hubiera transformado un inciso, compuesto por una oración de relativo explicativa, en una información especificativa del sustantivo que la antecede:

La secuencia didáctica que tuvo mucho de laboratorio y experimentación incluía algunas propuestas para aflojar la mano...

En esta oración, el núcleo sustantivo del sujeto, la palabra *secuencia*, tiene tres adjuntos: el artículo (*la*) y dos modificadores con valor adjetivo: el adjetivo *didáctica*; y la oración de relativo especificativa *que tuvo mucho de laboratorio y experimentación*.

En síntesis, sin las comas la información contenida en la oración de relativo deja de ser explicativa y pasa a ser especificativa, es decir, necesaria para restringir el significado del antecedente que modifica (en este caso, el sustantivo *secuencia*).

- **El uso de las comas para separar los miembros de una enumeración**

Finalmente, en la narrativa estudiada, las comas también están delimitando los miembros de una enumeración. (Ver el ejemplo n.º 21 del apartado 5.2. del capítulo 5.)

Las enumeraciones puede estar compuestas por miembros más o menos complejos:

- a. *un grupo de profesores del instituto (Andrea Raffa, Fanny Kunsminsky, María Cristina Raimundo, Mónica Corvini y muchos compañeros más).*
- b. *La secuencia didáctica [...] incluía algunas propuestas de escritura para aflojar la mano, [...] especialmente vinculadas con su posicionamiento como relatores, contadores de historias («Ese día llegué a la escuela y...»); otras propuestas vinculadas con la indagación personal («¿Cómo llegué*

a ser el docente que soy?»); y algunas estrategias vinculadas con la resolución de problemas en la escritura a través de mapas conceptuales, planteos gráficos del texto como forma de planificar la escritura; además de otras, como el seguimiento de diarios sintéticos que luego se amplían y la confección de líneas de tiempo, índices y cronologías que permiten organizar la experiencia y el escrito.

En el ejemplo a., los miembros de la enumeración son nombres propios separados por comas, a excepción del último miembro que está precedido por la conjunción copulativa y que cierra la enumeración. En caso de querer presentar una lista abierta, la conjunción final se sustituye por una coma y se deja en suspenso la enumeración mediante el empleo de puntos suspensivos:

un grupo de profesores del instituto (Andrea Raffa, Fanny Kunsminsky, María Cristina Raimundo, Mónica Corvini...)

En el caso b., los miembros de la enumeración (resaltados en azul) son construcciones más complejas en las que hay, por ejemplo, incisos dentro de los elementos y coordinaciones entre ellos: *el seguimiento de diarios sintéticos que luego se amplían y la confección de líneas de tiempo, índices y cronologías que permiten organizar la experiencia y el escrito.*

En estos casos se hace necesario el uso del punto y coma (;) para delimitar con mayor precisión a cada miembro complejo dentro de la enumeración. Las comas, entonces, se emplean para demarcar los incisos internos de cada miembro de la enumeración y el punto y coma para delimitar dichos miembros entre sí.

- **El uso de los puntos suspensivos y de los corchetes**

En relación con los puntos suspensivos, es interesante destacar que, además de dejar un enunciado abierto, inacabado o en suspenso, es muy frecuentemente empleado en textos técnicos y académicos en combinación con los corchetes para anunciarle al lector que el texto que se transcribe es un fragmento del original o que fue omitida una parte del original en una citación textual: [...].

A su vez, los corchetes se usan dentro de citas textuales para indicar las inclusiones, modificaciones o comentarios que el escritor del texto realiza sobre las palabras del autor de la cita.

- **El uso de las comillas en citas textuales y las referencias bibliográficas**

En el ejemplo siguiente se observa el uso de las comillas para citar, a manera de ejemplo, la voz de otro dentro del propio discurso:

La secuencia didáctica [...] incluía algunas propuestas de escritura para aflojar la mano, [...] especialmente vinculadas con su posicionamiento como relatores, contadores de historias («Ese día llegué a la escuela y...»); otras propuestas vinculadas con la indagación personal («¿Cómo llegué a ser el docente que soy?») [...].

(Ver los ejemplos n.º 10 y n.º 28 del apartado 5.2. del capítulo 5.)

Con respecto a las comillas, es interesante aclarar uno de sus usos que genera confusión. El título de una obra se escribe en cursiva, las comillas se emplean para nombrar las partes dentro de dicha obra: artículos, capítulos, poemas, cuentos... Por esa razón, en las referencias bibliográficas se escriben los títulos de los artículos de las revistas o de los capítulos de los libros entre comillas, y los títulos generales de las obras en cursiva, como se muestra en el siguiente ejemplo:

CARLINO, Paula (2003). «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles». En *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, n.º 20. Mérida: Universidad de Los Andes, pp. 409-420.

Para obtener más información sobre los métodos de citación bibliográfica, recomendamos ver los libros sobre recursos para la escritura formal en educación que citamos en el Anexo de este trabajo, especialmente los siguientes:

APA (2005). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México/Bogotá: Editorial el Manual Moderno.

BRESCIANO, J. Andrés (2004). *Estilos de referenciación bibliográfica. Un estudio comparativo*. Montevideo: Psicolibros – Waslala.

DUTTO, M. Cristina, Silvia Soler y Silvana Tanzi (2013). *Palabras más, palabras menos. Herramientas para una escritura eficaz*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

GARCÍA NEGRONI, M. Marta (coord.) (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

También pueden consultarse los recursos en línea, citados en el Anexo correspondiente, que muestran cómo citar bibliografía electrónica en los trabajos académicos.

La citación bibliográfica es una ardua tarea que requiere de mucha precisión y atención al momento de su realización. Lo importante es elegir un criterio y mantenerlo a lo largo de todo el documento. Sirve mucho detenerse a observar, en libros y revistas de edición cuidada, modelos de citación textual y bibliográfica correctamente elaborados.

Si bien las referencias bibliográficas no tienen una presencia destacada dentro de las narrativas docentes, consideramos que, dado el contexto educativo en el que los docentes-escriutores producen y hacen públicos sus textos, es un mecanismo que debe conocerse y manejarse adecuadamente cada vez que sea requerido.

4.2. Narrativa docente II

Esta narrativa docente fue escrita por un maestro-inspector de Florida a fines del año 2014, para contribuir con la evaluación del proyecto Biblioteca Solidaria del Programa de Lectura y Escritura en Español (ProLEE) de la Anep.

Está dirigida al equipo técnico-docente que coordinó el desarrollo del proyecto y fue enviada mediante correo electrónico con el asunto: *Evaluación de Biblioteca Solidaria*.

Los párrafos fueron enumerados para facilitar su análisis.

12 de diciembre de 2014

1. Desde el inicio del Programa de Lectura y Escritura en Español, allá por el 2012, así como ustedes, me comprometí a impulsar el Programa como algo sumamente necesario para complementar las acciones que promueven avances en esas dos macrohabilidades, además de otros aspectos como la dimensión axiológica y la apropiación de saberes en todas las áreas del conocimiento.
2. Primero, me puse en contacto con la bibliografía sugerida, constituida en el marco teórico de referencia. Luego, promoví este proyecto entre los colegas inspectores y, juntos, compartimos y analizamos las publicaciones que nos llegaban (*Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay, Escuela y familia, Blocs de lectura...*) Posteriormente, a través de mi rol de inspector de escuelas de práctica, lo empecé a impulsar en las escuelas del distrito y entre los alumnos-docentes.
3. Desde algún tiempo previo al surgimiento de Biblioteca Solidaria ya hablábamos de *bibliotecas mentales*, pero fue a partir de la implementación del proyecto que este concepto adquirió mayor impulso, cuando los compañeros maestros y practicantes se pusieron en contacto con la bibliografía de referencia. [...]
4. Nos damos cuenta de que cuando hablamos de enseñar a leer y a escribir en grados superiores, muchas veces, no sabemos cómo se hace, no reconocemos qué intervenciones se orientan hacia esos objetivos, y vemos que los niños llegan a las clases superiores con los niveles de lectura de las inferiores y con una carencia de

vocabulario que repercute, obviamente, en los niveles de escritura. Personalmente, considero que las acciones emprendidas desde el proyecto contribuyen con la transformación de esa realidad y que no deben cambiarse, pero sí pueden enriquecerse con los aportes y apreciaciones de los que estamos en el territorio de acción.

5. Yo pongo muy en alto el trabajo que los integrantes del Equipo Comunitario de Lectura de Biblioteca Solidaria realizan en cada una de las escuelas. Yo mismo he visto cómo muchas personas, algunas bastante mayores, se sienten útiles, aumentan sus expectativas y las de la escuela, y promueven el intercambio y la acción social, además de la activación de operaciones mentales terapéuticas. Veo gente con ganas de ir a leer a la escuela y feliz con ello.
6. Comparto una experiencia:
El martes 9 del corriente participé, como lo hago desde hace varios años, en el tribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia que se ocupa de personas que, en su momento, no terminaron el ciclo escolar y que, ahora, se preparan en los cursos de adultos y dan la prueba para culminarlo; algunas como condición requerida para tener acceso a lo que las políticas sociales promueven, pero otras por mera satisfacción personal.
7. Ese día, después de tomarle el oral a una señora de 55 años, muy desmejorada ella por su vida de sacrificios, de pobreza material y familiar, sentí que era una buena idea invitarla a formar parte de la Biblioteca Solidaria de la escuela de Cardal, donde funciona la experiencia. Así lo hice, y para ella fue un reconocimiento tal que la emocionó al punto de las lágrimas.
8. [...] La escuela debe apuntar cada día más al desarrollo del cerebro emocional, y tanto la lectura como la escritura son excelentes caminos para lograrlo.
9. Espero poder cumplir con sus expectativas. Un saludo cordial para todos.

J. I.

Maestro-inspector

4.2.1. Análisis discursivo

En esta ocasión, la narrativa docente se presenta mediante un formato epistolar. Sin embargo, no sigue todas las convenciones tradicionales en relación con las cartas: no tiene la referencia al receptor o destinatario al comienzo del texto, después de la fecha, o el saludo inicial. Esto demuestra, por un lado, la cercanía comunicativa entre el emisor y su receptor, que hace innecesarias esas convenciones y, por el otro, la inmediatez en la comunicación generada por las nuevas tecnologías de la comunicación, que impone nuevas reglas.

El texto culmina, de todos modos, con rasgos propios de la carta, dado que se cierra con el tradicional saludo del registro formal (*Un saludo cordial*), matizado por un complemento más coloquial y afectivo (*para todos*). Y, finalmente, culmina con la firma del emisor que, así, se hace responsable de sus palabras.

El carácter dialógico del texto queda en evidencia desde el primer párrafo, mediante una referencia directa del emisor a su receptor, conformado, en este caso, por un equipo de colegas: *así como ustedes, me comprometí a impulsar el programa...* Pero también, desde el principio del texto, queda en evidencia su carácter narrativo: *Desde el inicio del Programa de Lectura en Español, allá por el 2012...*

Esta narrativa docente presenta con claridad, entonces, **quién escribe**: un maestro-inspector que apoya el proyecto Biblioteca Solidara. También explicita **para quién** lo hace: para los integrantes del equipo de ProLEE que llevan a cabo dicho proyecto.

En relación con el **qué escribe** y con el **para qué escribe**, se puede observar que ambas preguntas quedan contestadas en el *asunto* del correo electrónico, que oficia como título y adelanta el tema: *Evaluación de Biblioteca Solidaria*. Al mismo tiempo, ese asunto-título permite inferir la intención textual: dar su opinión sobre el proyecto con la finalidad de evaluarlo.

Con respecto a las coordenadas espacio-temporales, el **dónde y cuándo escribe**, se observa que en la fecha se omite la referencia al lugar: *12 de diciembre de 2014*. Nuevamente, la inmediatez comunicativa entre el emisor y su receptor hace que no se considere necesaria esa aclaración. Es importante tener en cuenta que este texto, a diferencia de la narrativa anterior, tiene receptores acotados: el equipo técnico-docente del proyecto Biblioteca Solidaria. El documento no está pensado para ser publicado fuera del ámbito de ProLEE.

Esta narrativa docente, al igual que la anterior, presenta una referencia al marco conceptual desde el cual el emisor escribe. Su autor menciona bibliografía (*la bibliografía sugerida, constituida en el marco teórico de referencia*), cita publicaciones realizadas por ProLEE (*Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay, Escuela y familia, Blocs de lectura...*) y hace referencia a un concepto básico (*bibliotecas mentales*) en Biblioteca Solidaria. En ningún momento se menciona a la fuente de ese concepto, el teórico y profesor francés Jean Hébrard, porque la aclaración no es requerida, dado que, en este caso, tanto el emisor como su receptor conocen la referencia.

Sobre el **cómo escribe**, podemos observar que la narrativa está inserta en un formato epistolar (dialógico) y escrita en un registro formal con matices coloquiales y marcas de subjetividad.

El autor emplea la primera persona del singular: *me comprometí* a impulsar el Programa, y la primera persona del plural: *Nos damos cuenta de que cuando hablamos de enseñar a leer y a escribir...* Desde el principio se hacen evidentes los rasgos discursivos propios de las narrativas: consciencia de colectivo, tono subjetivo-personal y mención a aspectos autobiográficos

de la vida profesional: *a través de mi rol de inspector de escuelas de práctica...; Comparto una experiencia: [...] participé, como la hago desde hace varios años en el tribunal...*

La narrativa docente se compone de nueve párrafos que alternan el relato del desarrollo del proyecto evaluado con las opiniones y reflexiones personales que los hechos narrados le suscitan al autor.

En el primer párrafo el emisor le da a su discurso una perspectiva alineada con la de su receptor, dado que está estableciendo las pautas de la comunicación entre ambos.

En el segundo párrafo realiza un relato, cronológicamente organizado a través de conectores discursivos, de sus acciones en relación con el proyecto evaluado: *Primero, me puse en contacto con la bibliografía sugerida [...]. Luego, promoví este proyecto entre los colegas inspectores [...]. Posteriormente, a través de mi rol de inspector de escuelas de práctica, lo empecé a impulsar en las escuelas del distrito y entre los alumnos-docentes.*

En el tercer párrafo reflexiona en torno al momento y a la manera en la que el concepto de *bibliotecas mentales* se instaló en la comunidad educativa.

En el cuarto párrafo se detiene en las situaciones problemáticas que generan tensión en el ámbito educativo en el que se mueve y opina sobre la pertinencia del proyecto en la búsqueda de soluciones.

En el quinto párrafo el autor expresa su opinión sobre ciertos hechos vividos por él mismo en relación con el proyecto evaluado. Rasgo característico de este tipo de texto, en el que el docente es el escritor y, a su vez, el testigo de algunos hechos y el protagonista de otros.

En los párrafos sexto y séptimo comparte una experiencia personal que ilustra su visión sobre Biblioteca Solidaria y el alcance social que esta posee, según su opinión.

Finalmente, en los párrafos octavo y noveno cierra su discurso con una reflexión final que sintetiza las ideas y opiniones plasmadas en el texto. Por último, se despide y firma.

Los párrafos son unidades temáticas que se reconocen gráficamente por su espaciado entre la línea final y la línea inicial de cada bloque textual o por su sangría de primera línea, y cumplen una función primordial en la organización de la información. Una correcta estructuración en párrafos es señal de que el emisor posee una buena disposición mental, que tiene jerarquizados los sucesos en los que quiere hacer foco, las situaciones problemáticas sobre las que decide reflexionar y la continuidad temporal de los hechos, algo fundamental para visualizar las causas que originaron las acciones emprendidas y para prever sus consecuencias. De esta manera, la narrativa docente se constituye en una herramienta fundamental para la evaluación, replanificación y transformación de las prácticas educativas.

4.2.2. Recursos para la escritura

Algunos de los usos de la coma estudiados en la narrativa I pueden observarse, también, en esta:

- **La coma después de conectores discursivos**

Primero, me puse en contacto con la bibliografía sugerida [...]. Luego, promoví este proyecto entre los colegas inspectores [...]. Posteriormente, a través de mi rol de inspector de escuelas de práctica, lo empecé a impulsar en las escuelas del distrito y entre los alumnos-docentes.

- **La coma para aislar incisos**

Posteriormente, a través de mi rol de inspector de escuelas de práctica, lo empecé a impulsar en las escuelas del distrito y entre los alumnos-docentes.

- **La coma para delimitar expresiones que afectan a toda la oración**

Personalmente, considero que las acciones emprendidas desde el proyecto contribuyen...

- **La coma antes de conjunciones adversativas (pero)**

[...] las acciones emprendidas desde el proyecto contribuyen con la transformación de esa realidad y no deben cambiarse, pero sí pueden enriquecerse con los aportes y apreciaciones de los que estamos en el territorio de acción.

- **La coma para delimitar adjuntos (o complementos circunstanciales)**

Ese día, después de tomarle el oral a una señora de 55 años, sentí que era una buena idea invitarla a formar parte de Biblioteca Solidaria.

- **La coma para separar los miembros de una enumeración**

Yo mismo he visto cómo muchas personas, algunas bastante mayores, se sienten útiles, aumentan sus expectativas y las de la escuela, y promueven el intercambio y la acción social...

- **La coma delante de conjunción copulativa (y, e, ni)**

La narrativa analizada también presenta nuevos usos de la coma. En el ejemplo anterior se emplea la coma delante de la conjunción copulativa y:

Yo mismo he visto cómo muchas personas, algunas bastante mayores, se sienten útiles, aumentan sus expectativas y las de la escuela, y promueven el intercambio y la acción social...

Cuando la enumeración está compuesta por miembros que presentan coordinaciones internas (*aumentan sus expectativas y las de la escuela /promueven el intercambio y la acción social*) se hace necesario delimitar cada miembro referido, y eso se logra mediante una coma delante de la conjunción y que, en este caso, cierra la enumeración.

También puede darse este otro caso:

Cuando se enlazan miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, si el último de ellos es semánticamente heterogéneo con respecto a los anteriores (es decir, no introduce un elemento perteneciente a la misma serie o enumeración), por indicar normalmente una conclusión o una consecuencia, se escribe coma delante de la conjunción.

Pintaron las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los muebles, pusieron alfombras nuevas, y quedaron encantados con el resultado (ORAE, 2010: 324).

En otras ocasiones:

Se escribe coma delante de estas conjunciones [*y, e, ni*] cuando la secuencia que encabezan enlaza con todo el predicado anterior, y no con el último de sus miembros coordinados (ORAE, 2010: 324).

Estos usos de la coma pueden observarse en los siguientes ejemplos del texto:

- a.** *La escuela debe apuntar cada día más al desarrollo del cerebro emocional, y tanto la lectura como la escritura son excelentes caminos para lograrlo.*
- b.** *Así lo hice, y para ella fue un reconocimiento tal que la emocionó...*

• El empleo de las cursivas para nombrar obras

En la narrativa I vimos el uso de las comillas en las referencias bibliográficas, ahora podemos detenernos en el uso de la cursiva. En la narrativa II el emisor nombra una serie de libros y, al hacerlo, los registra en cursiva, dado que se trata de los títulos de la obra en su conjunto, no de una parte de ella:

[...] analizamos las publicaciones que nos llegaban (*Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay, Escuela y familia, Blocs de lectura...*)

- **El uso de las cursivas en expresiones metalingüísticas**

En ocasiones las palabras se emplean para referirse a sí mismas como palabras propiamente dichas, y no para hacer referencia a su significado en relación con las otras palabras que componen el enunciado. Ese uso metalingüístico de las palabras es muy común en los manuales de escritura y en los libros de lingüística. Puede apreciarse en los siguientes ejemplos extraídos de este trabajo:

1. En el tercer párrafo [el autor] reflexiona en torno al momento y a la manera en la que el concepto de *bibliotecas mentales* se instaló en la comunidad educativa.
2. [...] los miembros de la enumeración son nombres propios separados por comas, a excepción del último miembro que está precedido por la conjunción copulativa *y* que cierra la enumeración.

Se recomienda reservar el uso de las comillas para otorgarle a las palabras y a las expresiones un carácter irónico, y emplear la cursiva para señalar su uso metalingüístico, a fin de no generar ambigüedad.

En el libro *Palabras más, palabras menos* de Dutto, Soler y Tanzi (2013: 86-87) se listan los usos más habituales de las cursivas: nombrar los títulos de libros y obras artísticas en general; nombrar los sobrenombres, alias y apodos cuando están acompañados del nombre propio (Ernesto *Che* Guevara); registrar los nombres científicos de plantas, animales y microorganismos; escribir las palabras y expresiones en idiomas extranjeros; escribir las palabras o expresiones jergales, dialectales o intencionadamente mal escritas; destacar las palabras o expresiones que el autor quiere priorizar; expresar el metalenguaje, entre otras.

- **Algunos usos de las mayúsculas**

El uso de las mayúsculas en un texto es un tema delicado, dado que, por lo general, se desconoce que en español cumplen funciones específicas, sobre todo de índole diacrítica o diferenciadora.

Gómez Torrego (2012) hace un buen resumen de los cambios que la *Ortografía de la lengua española* de la RAE (2010) propone en relación con su anterior obra del año 1999:

El uso de mayúscula inicial en títulos y cargos

ANTES

Era frecuente escribir, por razones de solemnidad y respeto, con mayúscula inicial los sustantivos que designan cargos o títulos de cierta categoría, como rey, papa, presidente, ministro, etc., especialmente si se usaban sin acompañar al nombre propio correspondiente y hacían alusión a una persona concreta. Ejemplos:

- *El Rey se dirigió a todos los ciudadanos.*
- *El Papa visitará Brasil en...*
- *El Presidente comparecerá en el Congreso.*

AHORA

En la *Ortografía* de 2010 se dice que los nombres que designan títulos, cargos o empleos de cualquier rango, por su condición de nombres comunes, se deben escribir siempre con minúscula inicial, independientemente de que acompañen o no al nombre propio al que hacen referencia. Ejemplos:

- *El rey Arturo es el personaje central de la obra.*
- *El rey se dirigió a todos los ciudadanos.*

En la narrativa II el cargo del emisor se escribe en minúscula:

*Posteriormente, a través de mi rol de **inspector** de escuelas de práctica, lo empecé a impulsar entre las escuelas del distrito y entre los alumnos-docentes.*

Las mayúsculas se emplean para designar el nombre propio de un proyecto integrado a un programa: Biblioteca Solidaria, Programa de Lectura y Escritura en Español. Este último se corresponde, además, con una sigla: ProLEE, otro de los usos para los que se reserva la mayúscula. (Ver el ejemplo n.º 5 del apartado 5.2. del capítulo 5.)

Es importante destacar que la escritura con mayúscula de los sustantivos y adjetivos que comprenden el título de un libro o de una obra artística (algo muy habitual en la tradición anglosajona) no es considerada adecuada en español, según múltiples instrumentos normativos y manuales de estilo, como las obras de la RAE o los manuales de Martínez de Sousa o de Negróni, por ejemplo. Por ende, los títulos en español deben escribirse con mayúscula solamente al inicio, salvo que incluyan un nombre propio, como por ejemplo: *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. (Ver el ejemplo n.º 10 del apartado 5.2. del capítulo 5.)

• **El uso de las preposiciones en español**

Las preposiciones son un tema que genera mucha inseguridad al momento de la escritura, por lo que hay que prestarles especial atención, sobre todo, al momento de la corrección.

Existen determinadas palabras que van acompañadas de una preposición y no de otra. En ocasiones, además, la presencia o ausencia de preposición puede generar cambios en el significado. (Ver los ejemplos n.º 24 y n.º 25 del apartado 5.2. del capítulo 5.)

Hay construcciones que presentan usos preposicionales muy pautados y complejos, y son múltiples los instrumentos normativos y manuales de estilo que tratan este fenómeno en profundidad. *El arte de escribir bien en español* de García Negroni (2004) es uno de ellos. También se recomienda el *Diccionario de uso de las preposiciones españolas* de Slager (2007). Se puede emplear, además, al recurso en línea del profesor Justo Fernández López, *Hispanoteca*, citado en el Anexo de este trabajo, que presenta una lista de todos los verbos con régimen preposicional en español.

En la narrativa estudiada se emplean algunos de ellos: *darse cuenta de algo*; *hablar de algo*; *contribuir con algo*:

1. *Nos damos cuenta de que cuando hablamos de enseñar a leer y a escribir [...] no sabemos cómo se hace.*
2. *[...] el proyecto contribuye con la transformación de esa realidad.*

Finalmente, los casos relacionados con el uso de las preposiciones, conocidos como *de-queísmo* y *queísmo*, son tratados en el ejemplo n.º 25 del apartado 5.2. del próximo capítulo.

5. Algunas pautas para la autocorrección y la corrección entre colegas

Para cada una de las áreas implicadas en la escritura hay instrumentos de consulta que pueden ser usados como recursos para la producción. El siguiente cuadro, extraído de Oroño y Lucían (2014), resume de manera general los instrumentos normativos de consulta lingüística más indicados para cada área de la escritura:

Áreas de la escritura		Instrumentos normativos de consulta	
P R A G M Á T I C A	Ortográfica y ortotipográfica	Ortografías	Manuales de redacción, de géneros académicos, de estilo, etc.
	Léxica	Diccionarios	
	Morfosintáctica	Gramáticas	

Como se desprende de la lectura del cuadro, el área pragmática, al ser transversal a todas las demás, está recogida por los instrumentos de consulta más generales, como los manuales de redacción, de géneros discursivos o de estilo.

Es importante tener a mano estos instrumentos de consulta y habituarse a emplearlos de manera sistemática cuando se producen textos. La escritura formal presenta normas muy pautadas que es necesario manejar en el ámbito académico. No se trata de memorizarlas sino de saber qué recurso emplear cuando se necesita despejar alguna duda.

Hay que considerar que el manejo de las gramáticas, ortografías y diccionarios, así como de los manuales de escritura en general, requiere de un entrenamiento y de ciertos conocimientos procedimentales que se adquieren con la práctica y con la lectura atenta de los prólogos y otros textos preliminares con fines explicativos o instructivos. A su vez, si el que consulta no es un especialista en lengua, es recomendable que seleccione las versiones básicas o divulgativas de las gramáticas y de las ortografías, que hoy se encuentran sin dificultad en el mercado editorial.

Es importante conocer el alcance de cada recurso. No todos los diccionarios contienen, por ejemplo, las palabras del español general, como el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE), hay diccionarios que solamente recogen las palabras propias de una variedad de español, como el *Diccionario del español del Uruguay* de la Academia

Nacional de Letras. Otros diccionarios no presentan las definiciones de las palabras, sino que aclaran dudas gramaticales y ortográficas relacionadas con la lengua en uso, como el *Diccionario Panhispánico de Dudas* de la RAE o el *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco.

A su vez, un diccionario general del español, muchas veces, no solo da información sobre el significado de la palabra, sino que también aporta datos sobre su categoría gramatical, su etimología, su región de uso o valoración social, entre otros. Toda la información sobre el alcance de cada diccionario se encuentra en sus prólogos, por lo que es muy recomendable leerlos para hacer un uso más profundo y eficaz de este instrumento.

En relación con las gramáticas y las ortografías es conveniente saber que las reglas ortográficas varían más rápidamente que las gramaticales y que, por ende, hay que tener instrumentos de consulta actualizados. La última versión de la *Ortografía de la lengua española* de la RAE es del año 2010, y presenta cambios significativos con respecto a la versión anterior del año 1999. (Estos cambios están resumidos en el trabajo del año 2012 de Leonardo Gómez Torrego, citado en la bibliografía y en los recursos lingüísticos en línea del Anexo.)

También es recomendable familiarizarse con los índices de los instrumentos de consulta lingüística, para encontrar con mayor facilidad la información buscada dentro del libro. Cualquier ortografía, por ejemplo, en su índice contiene una parte destinada a la escritura de las palabras, en la que se incluye el uso de cada letra (técnicamente llamada *grafema*) y el uso del tilde, y otra parte destinada a la puntuación, en la que no solo se explican las funciones de los signos de puntuación (coma, punto, punto y coma, dos puntos, raya, paréntesis, puntos suspensivos...), sino también las funciones de los signos auxiliares como el guion, las barras, la llave, el apóstrofo, entre otros. Una buena ortografía incluye, además, un capítulo sobre el uso de las letras mayúsculas y las minúsculas, así como algunas indicaciones ortotipográficas como las abreviaciones gráficas, la unión y separación de elementos en la escritura, la representación de símbolos, el uso de la cursiva y otros elementos diacríticos o diferenciadores de la palabra.

Una persona no especializada en lengua que desea mejorar su escritura puede recurrir a los manuales de estilo o de redacción, dado que ellos recogen de una manera más o menos divulgativa las generalidades del sistema de la lengua. En el Anexo de este trabajo se podrán encontrar apartados con bibliografía específica para cada área y con recursos lingüísticos disponibles en Internet.

5.1. Dificultades frecuentes en la escritura formal y tabla de evaluación con ejemplos

Algunas de las dificultades más frecuentemente encontradas en la escritura formal son las siguientes:

Área ortográfica y ortotipográfica:

- Ausencia o presencia incorrecta de tildes.
- Problemas en el uso de las mayúsculas.
- Mal empleo de las comas y de los puntos y aparte (separación de párrafos).
- Empleo erróneo del blanco diacrítico entre palabras, es decir, del espacio que las separa.
- Uso inadecuado de elementos tipográficos y de signos diacríticos (diferenciadores): negritas, cursivas, jerarquizaciones de títulos y subtítulos a través del tamaño de la fuente, espaciado, alineación...

Área léxica:

- Uso de palabras con un significado equivocado.
- Repetición innecesaria de términos (ausencia de sinónimos textuales o de palabras generalizadoras).
- Empleo inadecuado de conectores discursivos.

Área morfosintáctica:

- Errores de concordancia entre el sujeto y el predicado, entre el antecedente y el pronombre, o entre el sustantivo y el adjetivo.
- Oraciones muy extensas con dificultades en el seguimiento del tópico (tema, asunto).
- Falta de equivalencia sintáctica en coordinaciones y enumeraciones.
- Elección incorrecta del nexo en la subordinación.
- Uso errado de preposiciones, complementos, tiempos y modos verbales.

Área pragmática:

- Presuposición de información compartida que lleva a una falta de explicitación de datos y dificulta la interpretación del texto.
- Imprecisión en la definición del destinatario final.
- Inadecuación del registro (formal/informal) en relación con la situación comunicativa.

- Dificultades en la inclusión de la voz del otro en el discurso propio (citas, referencias bibliográficas...) y en el manejo de las fuentes (imprecisiones en la citación).
- Problemas en la jerarquización de la información relevante.

Es recomendable que al momento de la producción escrita y de la corrección se preste especial atención en estas dificultades, dado que suelen aparecer muy frecuentemente en la escritura.

A continuación presentamos una tabla de evaluación de la escritura, basada en Oroño y Lucían (2014), que puede ser usada como una lista de verificación al momento de la corrección. Los ejemplos presentados cumplen la finalidad de ilustrar cada fenómeno de la escritura y son creados a partir de las narrativas trabajadas. En ellos se registra el error destacado en negrita. Posteriormente, dichos ejemplos se presentan corregidos en otra tabla.

Aspectos de la escritura	Inadecuación vinculada con el uso de	Ejemplos
Ortográficos	Espacios entre las palabras	1. También las conversaciones giraban entorno a sugerencias de lectura.
	Presencia o ausencia de tildes	2. Creo que ya son grandes y que cada uno sabe hasta donde le da el amor. 3. Otorgar espacios de palabra a otros, y mas aun cuando éstos ocupan lugares culturalmente subalternos, es una experiencia de peligrosa desnudez personal.
	Cambio, ausencia o agregado de letras (grafemas)	4. [...] algunas estrategias vinculadas con la resolución de problemas escenciales en la escritura ha través de mapas conceptuales.
	Mayúsculas	5. Participé, como lo hago desde hace varios años, en el Tribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia.
	Puntuación	6. Le hacía preguntas a determinados estudiantes (Joaquín, Analía, Carla...), y buscaba poner ejemplos esclarecedores, como este: «energía/combustible = alimentos/nafta». En fin las actividades propuestas ayudaron a que todo el grupo avanzara aprovechando las ventajas de cada alumno y potenciando la participación de todos.
	Abreviaciones y símbolos	7. Un Espacio de Definición Institucional (E.D.I.) [...] 8. [...] viernes de 20:20 a 22:15 hs. , excepto durante la residencia.
Ortotipográficos	Estructuras y elementos tipográficos	9. Creo que el material que usé en LA ACTIVIDAD SOCIALIZADORA fue bueno porque atrapó a los niños. 10. La escritura del proceso de formación. <i>“Para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.”</i> Maite Alvarado
Léxicos	Palabras equivocadas o inexactas	11. La escuela debe apuntar cada días más a la promoción del cerebro emocional. 12. Espero poder contribuir con sus expectativas.
	Repeticiones	13. Primero, me puse en contacto con la bibliografía sugerida por el proyecto . Luego, promoví el proyecto entre los colegas. 14. [...] la apropiación de conocimientos de todas las áreas del conocimiento . 15. El día martes 9 participé del tribunal [...]

	Conectores discursivos	16. La oralidad es una dificultad que el grupo manifiesta y, a su vez , tuvo que buscar diferentes estrategias para lograr mejorar las intervenciones.	
Morfosintácticos	Concordancia	sustantivo - adjetivo	17. Me parece que, en comparación con mi primer experiencia , estoy más segura.
		sujeto - verbo	18. Mucha gente , alguna bastante mayor, se sienten útiles.
		antecedente - pronombre	19. Creo que ya son grandes y que cada uno sabe hasta dónde les da el amor. 20. Desde algún tiempo previo al surgimiento del proyecto ya hablábamos de <i>bibliotecas mentales</i> , pero fue a partir de la implementación del mismo que adquirió mayor impulso.
	Enumeración y coordinación		21. Las ideas fuertes de este proyecto eran, entre otras, la iniciación de procesos de escritura y de lectura en alumnos próximos a ejercer la labor docente, propiciar la conversación y reflexión la pedagógica, y la vinculación de los alumnos con propuestas de enseñanza interesantes.
	Formación de palabras		22. [...] impulsar acciones que promuevan avances en las macro-habilidades .
	Nexos subordinantes		23. [...] la Prueba de Aprendizajes por Experiencia, donde personas que no terminaron el ciclo escolar, ahora, lo culminan.
	Rección preposicional		24. En relación a la actividad autónoma veo que los estudiantes se olvidaban y se perdían.
	Rección verbal	Preposiciones	25. Nos damos cuenta que cuando hablamos de enseñar a leer muchas veces no sabemos cómo.
Tiempos - modos		26. [...] impulsar las acciones que promueven avances en esas dos macrohabilidades.	

Pragmáticos	Registro	27. Desde el inicio, así como ustedes , me comprometí con el programa [...] Espero pueda cumplir con vuestras expectativas.
	Inclusión del discurso ajeno	28. Una residente escribe no sé cómo una persona así ha llegado a dirigir una escuela.
	Manejo del tópico	29. Participé, como lo hago desde hace varios años, en el tribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia , en la que personas que en su momento no terminaron el ciclo escolar y que ahora se preparan en los cursos de adultos y dan la prueba, algunos como condición requerida para tener acceso a lo que las políticas sociales promueven, pero otros por propia satisfacción personal.
	Erratas	30. En fin,las actividades propuestas ayudaron a que el grupo avanzara.

5.2. Corrección de los ejemplos mediante el empleo de instrumentos de consulta lingüística

En la tabla que sigue presentamos los ejemplos de inadecuaciones del apartado anterior corregidos y, a continuación, realizamos una breve explicación sobre el fenómeno de la escritura trabajado. A su vez, hacemos referencia al instrumento de consulta lingüística al que recurrimos para realizar la corrección.

Se emplearán las siguientes abreviaturas:

- *Diccionario de la lengua española*, de la RAE (2001): DRAE
- *Diccionario Panhispánico de Dudas*, de la RAE (2005): DPD
- *Ortografía de la lengua española*, de la RAE (2010): ORAE
- *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, de la RAE (2010): NGLEM

Las versiones en línea del DRAE y del DPD están disponibles en <www.rae.es>.

N.º	Ejemplos con inadecuaciones	Ejemplos con correcciones
Área ortográfica		
1.	También las conversaciones giraban entorno a sugerencias de lectura [...]	También las conversaciones giraban en torno a sugerencias de lectura [...]
<p>El ejemplo presenta una confusión entre las palabras <i>entorno/en torno</i>. Se recurre al DPD, versión en línea, para aclarar su diferencia de significado:</p> <p>entorno. ‘Ambiente, lo que rodea’: «¿No te parezco una extraña, aquí, fuera de nuestro entorno habitual?» (Diosdado Trescientos [Esp. 1991]). Es sustantivo masculino y se escribe siempre en una sola palabra. No debe confundirse con la locución adverbial <i>en torno</i> (‘alrededor’; → torno).</p>		
2.	Creo que ya son grandes y que cada uno sabe hasta donde le da el amor.	Creo que ya son grandes y que cada uno sabe hasta dónde le da el amor.
<p>Se trata de un caso de interrogación indirecta. Este tipo de pregunta, a diferencia de la directa, no presenta los signos de interrogación, pero mantiene su carácter apelativo y se construye con pronombres interrogativos, tales como: <i>qué, por qué, cómo, dónde, quién...</i></p> <p>Se recurre a la ORAE (2010: 246) y se encuentra que los pronombres con valor interrogativo siempre llevan tilde. (Lo mismo vale para las exclamaciones.)</p>		
3.	Otorgar espacios de palabra a otros, y mas aun cuando éstos ocupan lugares culturalmente subalternos, es una experiencia de peligrosa desnudez personal [...]	Otorgar espacios de palabra a otros, y más aún cuando estos ocupan lugares culturalmente subalternos, es una experiencia de peligrosa desnudez personal [...]
<p>Hay errores en el uso de los tildes.</p> <p>Se recurre al DRAE, versión en línea, para aclarar la diferencia entre <i>aún /aun</i>:</p> <p>ORTOGR. Escr. con acento cuando pueda sustituirse por <i>todavía</i>. <i>Aún</i> (‘todavía’) <i>está enfermo</i>. En los demás casos, se escribirá sin tilde. <i>Te daré 100 duros, y aun</i> (‘hasta’) <i>200, si los necesitas. No tengo yo tanto, ni aun</i> (‘ni siquiera’) <i>la mitad</i>.</p> <p>La ORAE también explica la diferencia entre <i>aún</i> y <i>aun</i>:</p> <p>a. El adverbio <i>aún</i> es normalmente tónico y debe escribirse con tilde cuando puede sustituirse por <i>todavía</i>, con los valores siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con valor temporal, denotando la continuidad o persistencia de una situación [...] - Con valor ponderativo o intensivo (a menudo en oraciones de sentido comparativo, acompañado de los adverbios <i>más, menos, mejor, peor</i>, etc.) [...]. <p>b. El adverbio <i>aun</i> es normalmente átono y debe escribirse sin tilde en los siguientes casos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando, con valor inclusivo-ponderativo, se utiliza con el mismo sentido que <i>hasta, incluso, también</i> (o <i>siquiera</i>, cuando va precedido de <i>ni</i> en construcciones de sentido negativo) [...]. 		

- Cuando tiene valor concesivo en oraciones que admiten paráfrasis con *aunque* o *a pesar de*, tanto en la locución conjuntiva *aun cuando* como seguido de un gerundio, un participio, un adverbio o un grupo preposicional [...] (2010: 271-272).

La palabra *más* presenta en el ejemplo un error ortográfico por ausencia de tilde. Se trata de una palabra monosílaba que necesita un tilde diacrítico o diferenciador. Dicho tilde se emplea para distinguir en la escritura palabras de igual forma, pero de distinto significado. Estas palabras se oponen por su acento, una es átona (sin acento) y la otra es tónica (con acento); además, pertenecen a categorías gramaticales distintas y cumplen funciones diversas.

El DPD, aclara la diferencia entre *más* y *mas*:

más. 1. Adverbio comparativo que denota superioridad. Es palabra tónica, por lo que debe escribirse con tilde, a diferencia de la conjunción átona de sentido adversativo *mas* (mas). [...]

mas. Conjunción adversativa equivalente a *pero*: «No podía dejar de temblar, mas no era de miedo» (Jodorowsky *Danza* [Chile 2001]). Su uso es hoy literario y arcaizante.

También se observa una ausencia del tilde en el pronombre demostrativo *estos*. Para explicarlo se recurre a la ORAE. Es importante tener en cuenta que, en este caso, se trata de un cambio propuesto por la RAE que modifica la regla ortográfica empleada hasta el momento y que genera cierta resistencia entre los escritores hispanohablantes:

La palabra *solo* [...] así como los demostrativos *este*, *ese* y *aquel*, con sus femeninos y plurales, funcionan como pronombres (*Este es tonto; Quiero aquella*) o como determinantes (*aquellos tipos; la chica esa*), son voces que no deben llevar tilde según las reglas generales de acentuación (2010: 269).

4.	[...] algunas estrategias vinculadas con la resolución de problemas esc enciales en la escritura ha través de mapas conceptuales.	[...] algunas estrategias vinculadas con la resolución de problemas es enciales en la escritura a través de mapas conceptuales.
----	---	---

Se agregan, cambian u omiten grafemas (letras) en ciertas palabras.

Se recurre al DRAE en línea para verificar la escritura de *esencial* y al *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco (2002) para corregir a *través*:

través. 1. *A través de*, locución prepositiva, ‘por en medio de’, ‘por entre’ (también en sentido figurado): *A través del visillo se veía la calle; Lo he conseguido a través de mi hermano.* También se dice *al través de*, pero no es lo normal (sobre todo en el uso figurado). No es recomendable *a través mío, a su través, por a través de mí, a través de él.*

5.	Participé, como lo hago desde hace varios años, en el T ribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia.	Participé, como lo hago desde hace varios años, en el t ribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia.
----	--	--

El ejemplo presenta un uso equivocado de la mayúscula.

Se recurre al manual *Palabras más, palabras menos* de Dutto, Soler y Tanzi. (Otros instrumentos de consulta propicios para este caso podrían haber sido la ORAE o el *Diccionario de uso de las mayúsculas y minúsculas* de Martínez De Souza.)

Se escriben con mayúscula los nombres de asignaturas, cátedras y facultades, cuando se mencionan en contextos académicos o curriculares (es decir, cuando pueden considerarse nombres propios) [...] Fuera de los contextos señalados deben escribirse en minúscula (2013: 81-82).

Prueba de Aprendizajes por Experiencia puede considerarse incluida en la categoría anteriormente mencionada, pero no así la palabra *tribunal*, dado que no designa ningún nombre propio.

6.	<p>Le hacía preguntas a determinados estudiantes (Joaquín, Analía, Carla...), y buscaba poner ejemplos esclarecedores, como este: «energía/combustible = alimentos/nafta». En fin las actividades propuestas ayudaron a que todo el grupo avanzara aprovechando las ventajas de cada alumno y potenciando la participación de todos.</p>	<p>Le hacía preguntas a determinados estudiantes (Joaquín, Analía, Carla...) y buscaba poner ejemplos esclarecedores, como este: «energía/combustible = alimentos/nafta». En fin, las actividades propuestas ayudaron a que todo el grupo avanzara, aprovechando las ventajas de cada alumno y potenciando la participación de todos.</p>
----	--	--

El texto del ejemplo presenta problemas en el uso de la coma.

Se recurre a la ORAE para consultar cada caso por orden de aparición.

- Concurrencia de paréntesis con otros signos:
No debe escribirse ningún signo de puntuación que no fuera necesario si se suprimieran los paréntesis (2010: 269).
- Uso de la coma para delimitar los conectores en un enunciado:
Cuando los conectores aparecen al comienzo de la secuencia sobre la que inciden, van seguidos de coma [...] (2010: 344).
Algunos pueden ocupar también la posición final de la secuencia sobre la que inciden, caso en el que deben ir precedidos de coma (2010: 346).
- Coma y complemento circunstancial:
Los complementos circunstanciales también modifican al verbo, pero aportan informaciones accidentales que este no exige (circunstancias de tiempo, lugar, causa, compañía, etc.). Los grupos que desempeñan esta función presentan, por tanto, una dependencia menor con respecto al verbo que el sujeto [u otros complementos], de ahí que admitan ser aislados por comas del resto del enunciado.
La mayoría de estas comas son opcionales, pero su presencia es útil para aclarar la jerarquización de los miembros del enunciado y, consecuentemente, para facilitar su interpretación (2010: 316). En el ejemplo, el gerundio *aprovechando* encabeza el complemento circunstancial que especifica el modo en el que se realiza la acción.

7.	<p>Un Espacio de Definición Institucional (E.D.I.) [...]</p>	<p>Un Espacio de Definición Institucional (EDI) [...]</p>
----	---	--

El ejemplo tiene una incorrección en la escritura de la sigla.

Se recurre a *Palabras más, palabras menos* de Dutto, Soler y Tanzi. (También se podría haber recurrido a la ORAE o a la *Ortografía y ortotipografía del español actual* de Martínez de Sousa.)

Las siglas son palabras formadas por la yuxtaposición de iniciales (o más letras) de un conjunto de palabras. [...] Debe aclararse su significado la primera vez que aparecen en un texto.

Por lo general, las siglas se escriben con todas las letras mayúsculas o, mejor, con versalitas (mayúsculas bajas) [...] Las siglas se escriben sin puntos y no marcan el plural (2013: 95).

8.	[...] viernes de 20: 20 a 22: 15 hs. , excepto durante la residencia.	[...] viernes de 20.20 a 22.15 h , excepto durante la residencia.
-----------	--	--

En este caso, la incorrección se presenta en la escritura numérica de la hora y en la representación del símbolo que expresa la noción de `hora´.

Se recurre a la ORAE y se encuentra que los símbolos, establecidos internacionalmente, no llevan punto ni presentan variación de plural.

Para expresar magnitudes temporales, lo más habitual es indicar la duración utilizando cifras seguidas del símbolo correspondiente a cada unidad de tiempo. [...] El uso del símbolo *h* (hora) tras las cifras que expresan hora es opcional en el formato que incluye dos dígitos por elemento: 17:30 o 17:30 *h* (2010: 691).

De acuerdo a la norma ISO 8601, para separar elementos que integran la expresión de la hora deben utilizarse los dos puntos: 13:27. En el uso común, fuera de textos técnicos, es también válido el empleo del punto: 13.27. En cualquiera de los casos, el signo de separación se escribe pegado a los dígitos que lo preceden y lo siguen (2010: 690).

En la *Ortografía y ortotipografía del español actual* de Martínez de Sousa (2008) se manifiesta la preferencia por el punto, en lugar de los dos puntos, entre los dígitos numéricos que indican la hora en textos no técnicos.

Área ortotipográfica

9.	Creo que el material que usé en LA ACTIVIDAD SOCIALIZADORA fue bueno porque atrapó a los niños.	Creo que el material que usé en la <i>actividad socializadora</i> fue bueno porque atrapó a los niños.
-----------	---	--

El ejemplo presenta un uso inadecuado de las mayúsculas para destacar una secuencia.

Se recurre a la *Ortografía y ortotipografía del español actual* de Martínez de Sousa (2008: 242) y se encuentra que si bien las mayúsculas pueden ser empleadas para llamar la atención sobre una parte del texto (*mayúscula de ornato*), es preferible reservar ese uso para publicidad u otros textos con abundante arte o diseño gráfico, y emplear otro recurso como la cursiva o la negrita en los textos formales.

Lo mismo vale para los títulos, en los que es preferible aumentar el tamaño de la fuente y destacar el texto con negrita y con el espaciado.

Los recursos diacríticos tipográficos comprenden todos los cambios que una letra pueda experimentar, por su figura y su forma, tamaño, grosor o situación, en relación con la letra minúscula redonda normal (2008: 411).

10.	<p style="text-align: center;">La escritura del proceso de formación.</p> <p style="text-align: center;"><i>“Para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.”</i></p> <p style="text-align: center;">Maite Alvarado</p>	<p style="text-align: center;">La escritura del proceso de formación</p> <p style="text-align: center;">Para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas.</p> <p style="text-align: center;">Maite Alvarado</p>
-----	--	--

El ejemplo presenta inadecuaciones con respecto a su disposición en la hoja y otros aspectos ortotipográficos, como el tamaño de la fuente.

Se recurre a la *Ortografía y ortotipografía del español actual* de Martínez de Sousa (2008) y, en el capítulo correspondiente al área ortotipográfica, se encuentra que los títulos de los textos, generalmente centrados y en negrita, presentan un tamaño de fuente al menos dos puntos mayor que el empleado en el cuerpo del texto.

Con respecto al epígrafe, la recomendación es exactamente al revés: fuente dos puntos menor al tamaño del cuerpo del texto y alineación derecha. La alineación también suele ser justificada con sangría derecha en todas las líneas.

Por otro lado, el espaciado entre el título y la información que le sigue debe ser mayor al empleado en el cuerpo del texto. Esa disposición en la hoja es la que permite distinguirlo como un enunciado unitario y la que hace innecesaria e inadecuada la presencia del punto final del título. En otras palabras, los títulos y subtítulos no llevan punto, dado que su disposición en la página los distingue como enunciados.

Finalmente, se están superponiendo dos marcas diacríticas o diferenciadoras en la cita de autoridad. Si se emplea la cursiva no es necesario usar, también, las comillas. Otra opción diacrítica para el epígrafe consiste en la disminución del tamaño de la fuente en relación con el cuerpo del texto, sin el empleo de cursivas.

En el caso de optar por comillas en lugar de la cursiva, las recomendadas en español son las latinas [«»] no las inglesas [“ ”]. Estas últimas se reservan para señalar una cita adentro de otra cita [“ ” »]. En todos los teclados digitales las comillas latinas se encuentran tecleando: Alt+ 174/Alt + 175, para la comilla de apertura y la de cierre, respectivamente. Los números deben ingresarse en el teclado numérico activado.

Área léxica

11.	La escuela debe apuntar cada días más a la promoción del cerebro emocional.	La escuela debe apuntar cada día más al desarrollo del cerebro emocional.
-----	--	--

En este ejemplo la palabra *promoción* no es la más exacta en cuanto a su significado, en función de lo expresado en el enunciado.

Según el DRAE en línea:

promoción. f. Acción y efecto de promover.

promover. tr. Iniciar o impulsar una cosa o un proceso, procurando su logro.

desarrollo.m. Acción y efecto de desarrollar o desarrollarse.

desarrollar. tr. Acrecentar, dar incremento a algo de orden físico, intelectual o moral. U. t. c. prnl.

Si bien la palabra *promoción* es comunicativamente aceptable en el ejemplo, la palabra *desarrollo* es más exacta en cuanto a su significado, dado que la escuela procura incrementar el uso del cerebro emocional, no solo promocionarlo.

12.	Espero poder contribuir con sus expectativas.	Espero poder cumplir con sus expectativas.
-----	--	---

En este ejemplo la palabra *contribuir* está empleada de manera equivocada.

Según el DRAE en línea:

contribuir. tr. Ayudar y concurrir con otros al logro de algún fin.

cumplir. tr. Ejecutar, llevar a efecto. *Cumplir un deber, una orden, un encargo, un deseo, una promesa.*

El emisor espera poder *cumplir* con las expectativas del receptor, no *contribuir* con ellas.

13.	Primero, me puse en contacto con la bibliografía sugerida por el proyecto . Luego, promoví el proyecto entre los colegas.	Primero, me puse en contacto con la bibliografía sugerida por el proyecto . Luego, lo promoví entre los colegas.
-----	---	--

En el ejemplo se repite innecesariamente la expresión *el proyecto*, en vez de usar un pronombre en su lugar.

Según la NGLM (2010:310), los pronombres tienen la propiedad de referirse a entidades mencionadas con anterioridad o posterioridad en el discurso.

14.	[...] la apropiación de conocimientos de todas las áreas del conocimiento .	[...] la apropiación de saberes de todas las áreas del conocimiento .
-----	---	---

En el ejemplo se repite innecesariamente la palabra *conocimiento* en lugar de usar un sinónimo.

Se recurre al *Diccionario de sinónimos y antónimos Espasa Calpe* (2005), disponible en línea en Word Reference:

Conocimiento

- entendimiento, inteligencia, discernimiento, consciencia, razón, intuición
- saber, ciencia, erudición, cultura, sabiduría, competencia, instrucción, estudios.

*Antónimo: ignorancia

15.	El día martes 9 participé del tribunal [...]	El martes 9 participé del tribunal [...]
-----	---	---

La palabra *día* empleada en el ejemplo es redundante, ya que su noción semántica se encuentra incluida en *martes*. Se trata, por ende, de una repetición innecesaria.

16.	La oralidad es una dificultad que el grupo manifiesta y, a su vez , tuve que buscar diferentes estrategias para lograr mejorar las intervenciones.	La oralidad es una dificultad que el grupo manifiesta y, por eso , tuve que buscar diferentes estrategias para lograr mejorar las intervenciones.
-----	---	--

Se recurre al *Diccionario de conectores y operadores del español* de Fuentes Rodríguez (2009) y se encuentra que el conector discursivo empleado en el ejemplo, *a su vez*, aporta una noción de adición, de información que se agrega, pero el enunciado del ejemplo está expresando la idea de causa – consecuencia: el grupo presenta problemas con la oralidad, *por lo tanto/en consecuencia/entonces/por ende...* deben pensarse estrategias para mejorar las intervenciones.

Los conectores discursivos, también llamados marcadores o conectores textuales, cumplen una función fundamental en el enlace lógico de los razonamientos expresados en el texto. Por eso es relevante detenerse en el significado que le aportan al enunciado en relación con el texto.

Área morfosintáctica

17.	Me parece que, en comparación con mi primer experiencia , estoy más segura.	Me parece que, en comparación con mi primera experiencia , estoy más segura.
-----	--	---

El ejemplo presenta un error de concordancia entre el adjetivo y el sustantivo. Estos deben compartir su género (femenino/masculino) y su número (singular/plural).

Se recurre a la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* de Di Tullio y Malcuori (2012):

El sustantivo es el núcleo porque determina la categoría a la que pertenece todo el sintagma, impone los rasgos flexivos a los elementos que concuerdan con él y, como veremos, puede seleccionar ciertos complementos. Por otra parte, son las propiedades léxicas del sustantivo núcleo (que sea contable o no contable; colectivo o individual, etc.) las que determinan que todo el sintagma pueda aparecer o no en ciertas configuraciones sintácticas [...] (2012: 186).

Se recurre, también, al *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco (2002):

primero. 1. Adjetivo ordinal que corresponde al número uno. Tiene variaciones de género y número: *primero, primera, primeros, primeras*. Sufre apócope, tomando la forma *primer*, cuando precede a nombre masculino, aunque se interponga otro adjetivo: *el primer acontecimiento, el primer extraño acontecimiento*. A veces se presenta también la apócope ante nombre femenino (*la primer vez*): pero no es uso normal, a pesar de estar bastante atestiguado literariamente [...].

El sustantivo *experiencia* es femenino, dado que el artículo que lo acompaña es *la*: *la experiencia*. Por lo tanto, el adjetivo también debe ser femenino: *primera experiencia*.

18.	Mucha gente , alguna bastante mayor, se sienten útiles [...]	Mucha gente , alguna bastante mayor, se siente útil [...]
-----	--	---

El ejemplo presenta un problema de concordancia entre el sujeto y el predicado. Estos deben compartir la persona gramatical (primera / segunda / tercera) y el número (singular / plural).

Se recurre a la NGLEM:

Los rasgos de número y persona que poseen los verbos conjugados constituyen el reflejo gramatical de los de su sujeto: *Yo* [1.ª persona, singular] *canto* [1.ª persona, singular]; *Ellas* [3.ª persona, plural] *cantan* [3.ª persona, plural] (2010: 647).

Gramaticalmente, el núcleo sustantivo del sujeto, *gente*, es singular, puesto que el artículo que lo acompaña es *la*: *la gente*; sin embargo, su significado tiene una noción colectiva: *gente* implica muchas personas. Esa es la causa por la que es común encontrar problemas de concordancia entre los sujetos compuestos por sustantivos colectivos y sus predicados. Equivocadamente, el verbo que funciona como núcleo del predicado se tiende a poner en plural, para hacerlo coincidir con la noción colectiva del significado del sustantivo.

19.	Creo que ya son grandes y que cada uno sabe hasta dónde les da el amor.	Creo que ya son grandes y que cada uno sabe hasta dónde le da el amor.
-----	---	--

El ejemplo presenta un problema de concordancia numérica entre el pronombre (plural: *les*) y su antecedente (singular: *cada uno*).

Se recurre a la NGLEM:

Los pronombres personales intervienen en relaciones de correferencia, en el sentido de que se refieren a entidades mencionadas en el discurso: *Me pidió la carta y se la di*. [...] El orden en que se establece habitualmente la correferencia es [...] primero el antecedente y luego, el pronombre o la expresión nominal que recoge su referencia. Se habla en tal caso de construcciones anafóricas. Menos frecuentes son las catafóricas, que presentan el orden inverso [...] (2010: 310).

En este caso el pronombre está haciendo referencia a *cada uno*, que funciona como su antecedente y es una construcción de tercera persona, singular. Por ende, el pronombre que recoge su referencia anafóricamente también debe compartir esos rasgos de persona y número: *cada uno* [tercera/singular] sabe lo que *le* [tercera / singular] conviene.

20.	Desde algún tiempo previo al surgimiento del proyecto ya hablábamos de <i>bibliotecas mentales</i> , pero fue a partir de la implementación del mismo que este concepto adquirió mayor impulso.	Desde algún tiempo previo al surgimiento del proyecto ya hablábamos de <i>bibliotecas mentales</i> , pero fue a partir de su implementación que este concepto adquirió mayor impulso.
-----	---	---

El ejemplo presenta el empleo de *el mismo* para referirse a un elemento del discurso mencionado con anterioridad. Un uso que es desaconsejado por múltiples manuales de estilo e instrumentos normativos, aunque es ampliamente visto en el mundo periodístico, administrativo y, también, académico.

Se recurre a dos fuentes: en primer lugar, al *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco (2002), que suscribe el uso de esta expresión a ámbitos administrativos; y en segundo lugar, al DPD, que no la recomienda:

Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española:

mismo. 1. Como adjetivo, con variaciones de género y número (*mismo, misma, mismos, mismas*), expresa fundamentalmente identidad: *Los dos cuadros han salido del mismo taller*; o igualdad: *Tiene la misma cara que su padre*. O tiene un valor de mero refuerzo significativo: *Yo mismo lo he averiguado*; *Me recibió en su misma casa*. [...]

2. El adjetivo puede sustantivarse por la anteposición del artículo *el*. Es de uso frecuente, especialmente en el lenguaje administrativo, para hacer referencia a nombres ya mencionados: *Se prohíbe la entrada en esta oficina a toda persona ajena a la misma.*

DPD en línea:

A pesar de su extensión en el lenguaje administrativo y periodístico, es innecesario y desaconsejable el empleo de *mismo* como mero elemento anafórico, esto es, como elemento vacío de sentido cuya única función es recuperar otro elemento del discurso ya mencionado; en estos casos, siempre puede sustituirse *mismo* por otros elementos más propiamente anafóricos, como los demostrativos, los posesivos o los pronombres personales [...]. A menudo, su simple supresión no provoca pérdida alguna de contenido [...].

21.	<p>Las ideas fuertes de este proyecto eran, entre otras, la iniciación de procesos de escritura y de lectura en alumnos próximos a ejercer la labor docente, propiciar la conversación y la reflexión pedagógica, y la vinculación de los alumnos con propuestas de enseñanza interesantes.]</p>	<p>Las ideas fuertes de este proyecto eran, entre otras, iniciar procesos de escritura y de lectura en alumnos próximos a ejercer la labor docente, propiciar la conversación y la reflexión pedagógica, y vincular a los alumnos con propuestas de enseñanza interesantes.</p>
-----	---	--

El ejemplo presenta una falta de equivalencia sintáctica entre los elementos constituyentes de la enumeración.

Según el DRAE (en línea), la enumeración es una figura retórica que consiste en «enumerar o referir rápida y animadamente varias ideas o distintas partes de un concepto o pensamiento general».

Las partes referidas en la enumeración deben tener la misma categoría sintáctica, es decir, si se están enumerando acciones en infinitivo, todos los elementos listados deben compartir esa categoría, no pueden alternarse con sustantivos, por ejemplo.

En el ejemplo sin corregir el error consiste en alternar en la enumeración el verbo *propiciar* con los sustantivos *iniciación* y *vinculación*. En el ejemplo corregido todas las acciones enumeradas están en infinitivo: *iniciar*, *propiciar* y *vincular*.

Lo mismo es válido para las coordinaciones. Según el *Diccionario de términos filológicos* de Lázaro Carreter (1990 [1968]):

Coordinación. Relación que une términos sintácticamente equivalentes e independientes entre sí. Los términos así relacionados (oraciones, normalmente) se denominan **coordinados**. Gramaticalmente, los términos coordinados pueden ir yuxtapuestos o unidos por conjunciones coordinantes.

Es interesante apreciar en el ejemplo cómo hay equivalencia sintáctica en los dos casos de coordinación llevados a cabo mediante la *y* (conjunción copulativa): procesos *de escritura* y *de lectura/la conversación* y *la reflexión pedagógica*. En ambos casos los dos elementos coordinados son de la misma categoría gramatical: sustantivos precedidos de preposición en el primer caso y sustantivos precedidos de artículo, en el segundo.

También puede observarse otro fenómeno interesante con respecto a la coordinación en este ejemplo: el caso del adjetivo *pedagógica*. Si el emisor hubiera optado por escribirlo en plural, el adjetivo modificaría al mismo tiempo a los dos sustantivos: *la conversación y la reflexión pedagógicas*. En singular, sin embargo, solo modifica al sustantivo *reflexión*.

22.	[...] impulsar acciones que promuevan avances en las macro-habilidades .	[...] impulsar acciones que promuevan avances en las macrohabilidades .
------------	---	--

En el ejemplo hay un error morfológico, es decir, en la formación de la palabra. El prefijo *macro-* no está unido a la base léxica en *habilidades*.

La ORAE, en el capítulo correspondiente a «La representación gráfica de las unidades léxicas» expresa:

[...] los prefijos deben escribirse siempre soldados gráficamente a la base que afectan [...]: *antiácido, coarrendatario, contraindicación, excombatiente, interplanetario, proabortista, revender, sobrecargar, superespía, ultraligero, etc.* (2010: 532).

Ahora bien, hay situaciones en que los prefijos han de escribirse necesariamente unidos a la base mediante un guion o separados de ella, tal como se explica a continuación.

Los prefijos se unen con guion a la palabra base cuando esta comienza con mayúscula [...]: *anti-ALCA, anti-Mussolini*. [...] También es necesario emplear el guion cuando la base es un número, con el fin de separar la secuencia de letras de la de cifras: *sub-21, super-8*.

Los prefijos se escriben necesariamente separados de la base a la que afectan cuando esta es pluriverbal, es decir, cuando está constituida por varias palabras [...]: *ex alto cargo, anti pena de muerte, pro derechos humanos* (2010: 536).

23.	[...] la Prueba de Aprendizajes por Experiencia donde personas que no terminaron el ciclo escolar lo culminan.	[...] la Prueba de Aprendizajes por Experiencia que recibe personas que no terminaron el ciclo escolar para que lo culminen.
------------	---	---

En el ejemplo se usa de manera inexacta el relativo *donde* que encabeza la oración de relativo (u oración subordinada).

Según la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* de Di Tullio y Malcuori, las oraciones de relativo son aquellas introducidas por un relativo. Este relativo puede ser:

un pronombre, *que, quien, cuanto* [...], un determinante, *cuyo* o *cuanto* [...], o un adverbio, *donde, adonde, cuando, como, cuanto* [...]. En todos los casos el relativo remite a su antecedente, que es el sustantivo que precede a la subordinada (2012: 407).

La NGLEM agrega:

Los relativos se diferencian de los interrogativos y exclamativos en que tienen antecedente. Este puede ser expreso, como en *La persona que venga me encontrará aquí*, o tácito, como en *Quien venga me encontrará aquí*, que contiene la misma información.

[...] Se distinguen en las paráfrasis que siguen con los respectivos subrayados: *quien* ‘la persona que’; *donde* ‘el lugar en que’; *cundo* ‘el tiempo en que’; *cuanto* ‘la cantidad o el grado (en) que’. (2011: 408)

En el caso del ejemplo estudiado, el antecedente de *donde* es la *Prueba de Aprendizajes por Experiencia*, que no admite la paráfrasis del relativo *el lugar en que*, dado que la *Prueba* no es un lugar propiamente dicho. Es necesario, entonces, emplear otro nexos (pronombre relativo) más acorde al antecedente que será modificado.

24.	En relación a la actividad autónoma veo que los estudiantes se olvidaban y se perdían.	En relación con la actividad autónoma veo que los estudiantes se olvidaban y se perdían.
-----	---	---

En el ejemplo se hace un uso no recomendado de la preposición *a*.

El DPD (en línea) expresa:

relación. en relación con o con relación a. 'A propósito de': «*Mahomed guardaba cierta desconfianza en relación con Galeb*» (Lezama *Oppiano* [Cuba 1977]); «*Mostraron discrepancias con relación a la conducción del régimen*» (Blanco *Revolución* [Ven. 2002]); y 'en comparación con': «*Aumentó [la inflación] por primera vez en relación con el mes anterior*» (*Universal* [Ven.] 3.11.96); «*Consideran que su comunidad ha sido la más perjudicada con relación a otras zonas afectadas*» (*País* [Esp.] 2.12.86). Las dos locuciones son válidas, no así **en relación a*, resultado del cruce entre ambas.

25.	Nos damos cuenta que cuando hablamos de enseñar a leer muchas veces no sabemos cómo.	Nos damos cuenta de que cuando hablamos de enseñar a leer muchas veces no sabemos cómo.
-----	---	--

Se trata de un caso de *queísmo*.

Se recurre a García Negroni (2004) y se encuentra que el fenómeno conocido como *queísmo* consiste en suprimir indebidamente la preposición *de* delante de construcciones que la exigen, como por ejemplo: *darse cuenta de que, la convicción de que, estar seguro de que, alegrarse de que, ser verdad eso de que...*

Por otro lado, existe el fenómeno contrario, conocido como *dequeísmo*, que consiste en colocar la preposición *de* delante de construcciones que no la requieren, como por ejemplo: *es necesario que, pienso que, mi preocupación es que, a menos que, así es que, una vez que, a medida que...*

En suma, **darse cuenta que* es un caso de *queísmo*, dado que se omite la preposición *de* requerida; y **pienso de que* es un caso de *dequeísmo*, dado que se agrega la preposición *de* que no es requerida, en ese caso.

En la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*, Di Tullio y Malcuori agregan:

En el caso de los verbos con los cuales el uso pronominal cambia su construcción y también conlleva un cambio de significado (*acordar que* 'llegar a un acuerdo', *acordarse de que* 'recordar'; *asegurar que* 'afirmar con certeza', *asegurarse de que* 'adquirir la certeza') es frecuente la variante *queísta* en el uso pronominal:

(19) a. No me acordé de que ayer fue tu cumpleaños.

a'. No me acordé que ayer fue tu cumpleaños.

b. ¿Te aseguraste de que no te habían multado?

b'. ¿Te aseguraste que no te habían multado?

Por fin, hay verbos con los que son correctas ambas variantes *que* y *de que*:

(20) a. Dudaron de que la fiesta se realizara./Dudaron que la fiesta se realizara.

b. Informaron de que habrá tormenta./Informaron que habrá tormenta.

La variante *informar de que* es más propia del español peninsular, mientras que *informar que* es la forma usada en nuestra región (2012: 406).

26.	[...] impulsar las acciones que promueven avances en esas dos macrohabilidades.	[...] impulsar las acciones que promuevan avances en esas dos macrohabilidades.
-----	--	--

En este caso hay un problema relacionado con el modo verbal seleccionado.

Se recurre a la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* de Di Tullio y Malcuori:

El hablante usa el modo indicativo cuando enuncia un cierto estado de cosas —(6a)—; en cambio, con el modo subjuntivo el contenido aparece en un contexto de posibilidad o irrealidad, que, por lo general, induce algún elemento, como *ojalá* —(6b)— *quizás*, *tal vez*, verbos como *dudar* o *querer*. Con el imperativo, el enunciado se interpreta como una orden, pedido o ruego (6c):

(6) a. Hoy va a venir mi amigo a cenar.

b. Ojalá que venga mi amigo a cenar.

c. Vení a cenar hoy (2012: 82).

En el ejemplo estudiado *las acciones* que el emisor propone *impulsar* no están dadas aún, sino que se presentan como un deseo o una posibilidad, por ende, el modo verbal de *promover* debería ser el subjuntivo y no el indicativo.

Área pragmática

27.	Desde el inicio, así como ustedes , me comprometí con el programa [...] Espero pueda cumplir con vuestras expectativas.	Desde el inicio, así como ustedes , me comprometí con el programa [...] Espero poder cumplir con sus expectativas.
-----	---	--

El ejemplo presenta una confusión con respecto al registro empleado para referirse al receptor.

En la variedad rioplatense del español el empleo de las formas pronominales (personales y posesivas) *vosotros* y *vuestro*, con sus variantes de género y número, se reservan para situaciones comunicativas muy formales y ceremoniales (actos oficiales, conmemoraciones históricas, ceremonias de graduación...), a diferencia del uso informal que se hace de ellas en la variedad peninsular del español.

En este caso, el emisor del texto comienza su mensaje empleando el pronombre personal usado en la variedad rioplatense para referirse a un receptor plural, *ustedes*, ya sea en situaciones formales o informales (es el contexto de enunciación el que lo desambigua). Sin embargo, al final, emplea una fórmula de tratamiento que, para nuestra variedad de español, es ceremonial: *vuestro*.

El emisor, en función de los parámetros de enunciación establecidos, debería haber optado por una fórmula de tratamiento determinada para referirse a su receptor y debería haberla mantenido a lo largo del todo el texto.

28.	Una residente escribe no sé cómo una persona así ha llegado a dirigir una escuela.	Una residente escribe: «No sé cómo una persona así ha llegado a dirigir una escuela».
-----	---	--

En el ejemplo se produce una confusión entre las diversas voces incluidas en el enunciado, por dificultades en el uso de la puntuación.

Las voces de otros pueden ser introducidas en el propio discurso básicamente de dos maneras: el estilo o discurso directo y el estilo o discurso indirecto. En la *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay* de Di Tullio y Malcuori se expresa:

En el DISCURSO DIRECTO, el emisor del mensaje cita un texto suyo o de otra persona [...], con la supuesta pretensión de reproducirlo textualmente, como indican las comillas y los guiones, a veces anticipado por un pronombre neutro, como en (10a). Los verbos de lengua que lo introducen pueden aparecer en diferentes posiciones, pero cuando no son iniciales llevan el sujeto pospuesto, como en (10b):

- (10) a. Y entonces me dijo eso: «No te vayas hoy; prefiero que te quedes hasta el viernes».
 b. —Estoy preocupada porque mi hijo no ha regresado. ¿Vos no lo viste?—susurró Elsa.

El DISCURSO INDIRECTO también incluye las palabras de otro emisor, pero presenta mayores restricciones gramaticales: por una parte, aparece subordinada una sola oración (simple o compuesta); por la otra, cambian las referencias déicticas tanto relativas al emisor del mensaje como a las coordenadas espacio-temporales de la situación comunicativa, que se desplazan a las de la nueva instancia en que se reproducen, como se ve en (11):

- (11) a. En ese momento le pidió que no se fuera ese mismo día, sino que se quedara tres días más.
 b. Mi amiga Elsa expresó que estaba preocupada porque su hijo no había regresado todavía y me preguntó si yo lo había visto. (2012: 387)

29.	Participé, como lo hago desde hace varios años, en el tribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia , en la que personas que en su momento no terminaron el ciclo escolar y que ahora se preparan en los cursos de adultos y dan la prueba, algunos como condición requerida para tener acceso a lo que las políticas sociales promueven pero otros por propia satisfacción personal.	Participé, como lo hago desde hace varios años, en el tribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia que se ocupa de personas que, en su momento, no terminaron el ciclo escolar y que, ahora, se preparan en los cursos de adultos y dan la prueba; algunas como condición requerida para tener acceso a lo que las políticas sociales promueven, pero otras por mera satisfacción personal.
-----	---	--

En el ejemplo se dificulta el seguimiento del tópico o tema tratado porque el emisor construye un enunciado extenso con demasiadas ideas subordinadas, lo que genera errores en la redacción.

El primer tópico que el emisor introduce es su participación en el tribunal de la Prueba de Aprendizajes por Experiencia. Luego, pasa a describir en qué consiste dicha prueba y, finalmente, se detiene en las características y motivaciones de las personas que la dan.

Como puede apreciarse, son demasiados tópicos para un solo enunciado que, a su vez, presenta incisos o aclaraciones. La redacción de este tipo de construcción exige mucha precisión en la puntuación y en las referencias pronominales. Cuando no se tiene un buen dominio de la escritura suelen cometerse errores de concordancia, dado que al ser tan complejo el enunciado se pierde el vínculo entre el pronombre y su antecedente, como puede observarse en el caso de *algunos* y *otros* referidos a *personas*. Lo correcto sería que concordaran en género y número con su antecedente (femenino, plural): *algunas* y *otras personas*.

30.

En **fin,las** actividades **prope**stas ayudaron a que el grupo avanzara.

En **fin, las** actividades **propuestas** ayudaron a que el grupo avanzara.

En el ejemplo se producen dos erratas: 1. ausencia del espacio requerido después de un signo de puntuación; 2. omisión de un carácter al teclear una palabra.

A diferencia de los errores, las erratas no son equivocaciones causadas por el desconocimiento de la regla del sistema de la lengua, sino que son producto de una falta de atención o de una dificultad motriz al escribir (o al teclear). Por lo general, consisten en la repetición u omisión de caracteres, o en la ausencia o presencia excesiva de espacios entre los signos. En ocasiones, las erratas pueden surgir, también, al pasar un documento del formato de un programa informático a otro, por ejemplo, de un procesador de texto a un programa de diseño. En esos casos muchos caracteres pueden ser no reconocidos o alterados.

Una lectura muy atenta es lo necesario para detectar erratas en un texto. Sin embargo, a pesar de tener los ojos entrenados, por regla general, siempre hay alguna que se escapa.

6. Ejercitación

La narrativa docente que emplearemos para realizar la ejercitación propuesta fue intervenida con fines didácticos. La escribió una practicante de Canelones en el año 2011 a pedido de su maestra de práctica, con el fin de considerarla un insumo al momento de la realización de su *Informe de actividad*. La narrativa consiste, entonces, en una autoevaluación que recoge las observaciones de la practicante sobre una serie de clases que llevó a cabo.

Consignas:

1. Leer atentamente la versión de la narrativa con incorrecciones en la escritura formal que se transcribe a continuación.
2. Aplicarle las preguntas relacionadas con los parámetros de enunciación y considerar si es necesario o no realizarle alguna modificación a la estructura discursiva para su mejor comprensión.
3. Subrayar todas las incorrecciones de escritura que se encuentren, teniendo en cuenta el ámbito educativo en el que circula el texto.
4. Clasificar las incorrecciones por cada área de la escritura.
5. Seleccionar los instrumentos de consulta lingüística que se emplearán para despejar las dudas que surjan al corregir el texto, en relación con cada área de la escritura.
6. Proceder a la corrección de la narrativa. Usar la tabla de evaluación de la escritura y la corrección de los ejemplos del capítulo anterior como guía.
7. Una vez terminado el trabajo de corrección, reescribir el texto.

Es recomendable que en todo el proceso participen compañeros, realizando lecturas y sugiriendo acciones. El trabajo se verá enriquecido con la mirada y los aportes de los otros.

a. Versión de la narrativa con incorrecciones en la escritura formal

Informe de actividad: autoevaluación

Creo que el material usado en la ACTIVIDAD SOCIALIZADORA fue bueno porque atrapó a los niños. Pude ver que se mostraron interesados y los motivaba a hacer preguntas y querer participar de la propuesta. La oralidad es una dificultad que el grupo manifiesta y, por eso, tuve que buscar diferentes estrategias para lograr mejorar la oralidad. El uso del

pizarrón por ejemplo fue un recurso que les sirvió de guía y ayudó a moderar sus intervenciones.

En relación a la ACTIVIDAD AUTÓNOMA veo que, si bien yo sabía el camino a seguir y lo fui explicando paso a paso, los estudiantes se olvidaban y se perdían. A cada rato me hacían preguntas como ¿qué tengo que poner acá?, ¿para qué era esto?, ¿cómo sigo? Eso me hace pensar en la necesidad de elaborar una guía escrita que les permita avanzar con mayor seguridad y, sobre todo, con mayor autonomía con respecto al docente.

Además, me sentí muy bien con el desarrollo de la ACTIVIDAD DIRIGIDA. Me parece que, en comparación a un tiempo atrás, estoy más segura y confiada. Cuando propuse la actividad sabía adónde quería llegar, y eso me ayudó a explicar todo con claridad. Sin embargo, en mi cabeza tenía la preocupación de lograr la mayor participación posible y, por eso, le hacía preguntas a estudiantes determinados (Joaquín, Analía, Carla...) buscando poner ejemplos esclarecedores como:

«energía / combustible = alimentos / nafta».

En fin, las actividades propuestas ayudaron a que todo el grupo avance aprovechando las ventajas de cada alumno y potenciando la participación de todos.

b. Versión de la narrativa con una propuesta de corrección

A continuación presentamos una versión de la narrativa corregida, que puede servir de modelo para evaluar el resultado de la ejercitación propuesta. Las posibilidades de corrección son múltiples en algunos casos y en otros no, dado que hay ciertas inadecuaciones que no se corresponden con el contexto académico en el que el documento circula.

Posteriormente, también generamos una versión de la narrativa docente estudiada en la que se compara el primer documento con inadecuaciones y el segundo con la propuesta de corrección. Esa versión comparada, realizada con un procesador de texto digital, en este caso *Microsoft Word*, es muy útil para visualizar con claridad los cambios efectuados en el documento y ayudar a evaluar la resolución del ejercicio.

Por lo general, este tipo de comando informático se denomina *Comparar documento* y se encuentra, dependiendo de la versión del procesador de texto, dentro de la etiqueta de *Editar* o de *Revisar*.

Informe de actividad: autoevaluación

Creo que el material que usé en la *actividad socializadora* fue bueno porque atrapó a los niños. Pude ver que se mostraban interesados y motivados a hacer preguntas y a querer participar de la propuesta. La oralidad es una dificultad que el grupo manifiesta y, por eso,

tuve que buscar diferentes estrategias para lograr mejorar las intervenciones. El uso del pizarrón, por ejemplo, fue un recurso que sirvió de guía y ayudó a moderar su participación.

En relación con la *actividad autónoma* veo que, si bien yo sabía el camino a seguir y lo fui explicando paso a paso, los estudiantes se olvidaban y se perdían. A cada rato me hacían preguntas: «¿Qué tengo que poner acá?», «¿Para qué era esto?», «¿Cómo sigo?». Eso me hizo pensar en la necesidad de elaborar una guía escrita que les permitiera avanzar con mayor seguridad y, sobre todo, con mayor autonomía con respecto a mí.

Por otro lado, me sentí muy bien con el desarrollo de la *actividad dirigida*. Me parece que, en comparación con un tiempo atrás, ahora estoy más segura y confiada. Cuando propuse la actividad sabía adónde quería llegar, lo que me ayudó a explicar todo con claridad. Al mismo tiempo, en mi cabeza tenía la preocupación de lograr la mayor participación posible y, por eso, les hacía preguntas a estudiantes determinados (Joaquín, Analía, Carla) y buscaba poner ejemplos esclarecedores, como el caso de:

«energía / combustible = alimentos / nafta».

En fin, las actividades propuestas ayudaron a que todo el grupo avanzara, aprovechando las ventajas de cada alumno y potenciando la participación de todos.

[Lugar, fecha y nombre de la autora.]

c. Versión comparada de la narrativa con errores y de la corregida

Informe de actividad: autoevaluación

Creo que el material usado ~~que usé~~ en la ~~ACTIVIDAD SOCIALIZADORA~~ **actividad socializadora** fue bueno porque atrapó a los niños. Pude ver que se ~~mostraron~~ **mostraban** interesados y los ~~motivaba~~ **motivados** a hacer preguntas y **a** querer participar de la propuesta. La oralidad es una dificultad que el grupo manifiesta y, por eso, tuve que buscar diferentes estrategias para lograr mejorar ~~la oralidad~~ **las intervenciones**. El uso del pizarrón, por ejemplo, fue un recurso que ~~les~~ sirvió de guía y ayudó a moderar ~~sus~~ intervenciones **su participación**.

En relación ~~a~~ **con** la ~~ACTIVIDAD AUTÓNOMA~~ **actividad autónoma** veo que, si bien yo sabía el camino a seguir y lo fui explicando paso a paso, los estudiantes se olvidaban y se perdían. A cada rato me hacían preguntas: ~~como~~ ~~¿qué?~~ **«¿Qué** tengo que poner acá?», ~~¿para?~~ **«¿Para** qué era esto?», ~~¿cómo?~~ **«¿Cómo** sigo?». Eso me ~~hace~~ **hizo** pensar en la necesidad de elaborar una guía escrita que les ~~permita~~ **permitiera** avanzar con mayor seguridad y, sobre todo, con mayor autonomía con respecto ~~al docente~~ **a mí**.

Además **Por otro lado**, me sentí muy bien con el desarrollo de la ~~ACTIVIDAD DIRIGIDA~~ *actividad dirigida*. Me parece que, en comparación a **con** un tiempo atrás, **ahora** estoy más segura y confiada. Cuando propuse la actividad sabía adónde quería llegar, y ~~ese~~ **lo que** me ayudó a explicar todo con claridad. ~~Sin embargo~~ **Al mismo tiempo**, en mi cabeza tenía la preocupación de lograr la mayor participación posible y, por eso, ~~le~~ **les** hacía preguntas a estudiantes determinados (Joaquín, Analía, Carla...) ~~buscando~~ **y buscaba** poner ejemplos esclarecedores, como **el caso de**:

«energía / combustible = alimentos / nafta».

En fin, las actividades propuestas ayudaron a que todo el grupo ~~avance~~ **avanzara**, aprovechando las ventajas de cada alumno y potenciando la participación de todos.

[Lugar, fecha y nombre de la autora.]

7. Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, Mijail. (1998 [1979]). «El problema de los géneros discursivos», en *Estética de la creación verbal*. Argentina: Siglo XXI. Disponible en: http://www.internet.com.uy/arteydif/GRUPO_INVESTIGA/PDF/BAJTIN%20cap.%20G%C3%A9neros%20Discursivos.pdf [12- 4- 14]
- BOLÍVAR, Antonio (2002). «¿De nobisipsissilemus: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, n.º 1, p. 40-65. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/2010/Bolivar_2002.pdf [20-11-14]
- DI TULLIO, Ángela y Marisa Malcuori (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ProLEE – Anep.
- DUTTO, M. Cristina, Silvia Soler y Silvana Tanzi (2013). *Palabras más, palabras menos. Herramientas para una escritura eficaz*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- GARCÍA NEGRONI, M. Marta (coord.) (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2012). *Ortografía y gramática. Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid: SM.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1990 [1968]). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.
- OROÑO, Mariela y Eliana Lucián (2014). «Reflexiones en torno a la producción y corrección de textos para su publicación en ámbitos académicos», en la revista de la *Sociedad de Profesores del Español de Uruguay, Diacronía – Sincronía*, año 8, n.º 8, Montevideo: Speu, pp. 52-61.
- PAREDES GARCÍA, Florentino, Salvador A. García y Luna Paredes Zurdo (2014). *Las 500 dudas más frecuentes del español*. Buenos Aires: Instituto Cervantes, Espasa-Calpe.
- RAE y Asale (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. Disponible en www.rae.es [13-3-15]
- RAE y Asale (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa-Calpe. Disponible en www.rae.es [13-3-15]
- RAE y Asale (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asale (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAE y Asale (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

SECO, Manuel (2002). *Diccionario de dudas*. Madrid: Espasa.

SUÁREZ, Daniel (2007). «Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela», en revista *e-Eccleston. Formación Docente*, año 3, n.º 7, pp.7-36. Disponible en: <http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/Revista%20N%20%207.pdf> [13-11-14]

SUÁREZ, Daniel, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: OEA, AICD, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Disponible en: <https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf> [13-12-14]

8. Anexo: bibliografía complementaria

8.1. Narrativa docente

ANDERSON, Gary (2001). «Hacia una participación auténtica: deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación», en Narodowski, M. y otros (editores), *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno y Sociedad.

BATALLÁN, Graciela (1988). *Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela*. Buenos Aires: Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

BATALLÁN, Graciela (1998). «La especificidad del trabajo docente y la transformación escolar», en Alliaud y Duschatzky (comps.), *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IICE-FFyL-UBA.

BENADIBA, Laura (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue.

BULLOUGH, Robert (2000). «Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado», en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.

BRUNER, Jerome (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: FCE.

CONNELLY, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995). «Relatos de experiencia e investigación narrativa», en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

CONNELLY, F. Michael y Clandinin, D. Jean (2000). *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.

EISNER, Elliot (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

EZPELETA, Justa (2005). «Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas», en Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.

GEERTZ, Clifford (1994). «Géneros confusos: la reconfiguración del pensamiento social», en Geertz, *Conocimiento local*. Buenos Aires: Paidós.

GEERTZ, Clifford (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires: Paidós.

- GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun (1998). «La naturaleza narrativa del saber pedagógico», en McEwan, H. y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HUBERMAN, Michael y otros (2000). «Perspectivas de la carrera del profesor», en Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Barcelona: Paidós.
- KINCHELOE, Joe (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, Carlos (editor) (2003). *La vida en las aulas. Memoria de la escuela en la literatura*. Buenos Aires: Paidós.
- McEWAN, Hunter (1998). «Las narrativas en el estudio de la docencia», en McEwan, H. y K. Egan, (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SARLO, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*. Una discusión. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SUÁREZ, Daniel (2006). «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares», en *Entre Maestros*, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, n.º 16.
- SUÁREZ, Daniel (2005). «Documentación narrativa, experiencias pedagógicas y formación docente. Reconstrucción del proceso de capacitación y de producción de relatos de formación por parte de profesores de Institutos de Formación Docente del noroeste argentino», en Informe del Proyecto UBACyT (F099), *El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes*. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- SUÁREZ, Daniel (2005). «Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela», en: Anderson, Gary y otros, *Escuela: producción y democratización del conocimiento*. Ciudad de Buenos Aires: Secretaría de Educación - GCBA.
- SUÁREZ, Daniel y Liliana Ochoa (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Buenos Aires: MECyT - OEA.
- SUÁREZ, Daniel, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2005). «Documentación narrativa de experiencias pedagógicas», en: *Revista Nodos y Nudos*, vol. 2, n.º 17, pp. 16-31. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN).
- SUÁREZ, Daniel, Liliana Ochoa y Paula Dávila (2004). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulo 1: «Narrativa docente, prácticas

escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica». Módulo 2: «La documentación narrativa de experiencias escolares». Buenos Aires: MECyT - OEA.

WOODS, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

ZELLER, Nancy (1998). «La racionalidad narrativa en la investigación educativa», en McEwan, H. y K. Egan (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

8.2. Escritura en ámbitos educativos

ADELSTEIN, Andreína e Inés Kuguel (2011). *Los textos académicos en el nivel universitario*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.

ALVARADO, Maite y Alicia Yeannoteguy (1999). *La escritura y sus formas discursivas. Curso introductorio*. Buenos Aires: Eudeba.

APA (2005). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*. México/Bogotá: Editorial el Manual Moderno.

BILLINGHAM, Jo. (2007). *Edición y corrección de textos*. México: FCE.

BRESCIANO, J. Andrés (2004). *Estilos de referenciación bibliográfica. Un estudio comparativo*. Montevideo: Psicolibros – Waslala.

CARLINO, Paula (2003). «Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles». En *Educere, Revista Venezolana de Educación*, vol. 6, n.º 20. Mérida: Universidad de Los Andes, pp. 409-420.

DI TULLIO, Ángela y Marisa Malcuori (2012). *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*. Montevideo: ProLEE – Anep.

DUTTO, M. Cristina, Silvia Soler y Silvana Tanzi (2013). *Palabras más, palabras menos. Herramientas para una escritura eficaz*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.

FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco.

GARCÍA NEGRONI, M. Marta (coord.) (2004). *El arte de escribir bien en español. Manual de corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

GARCÍA NEGRONI, M. Marta (2010). *Escribir en español. Claves para una corrección de estilo*. Buenos Aires: Santiago Arcos editor.

- GARCÍA NEGRONI, M. Marta (coord.) (2013). *Corrección de Estilo 2013. Práctica de la corrección y ejercicios*. Buenos Aires: OPFyL.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2012). *Ortografía y gramática. Las normas académicas: últimos cambios*. Madrid: SM.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1990 [1968]). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- LEPRE, Carmen (2006). *Gramática y ortografía básicas del español*. Montevideo: Santillana.
- LEPRE, Carmen y otros (2011). *Enseñar ortografía*. Montevideo: Santillana.
- LÓPEZ Casanova, Martina (coord.) (2009). *Los textos y el mundo. Una propuesta integral para talleres de lectura y escritura*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- LUCHETTI, Elena (2011). *Cómo escribir mejor*. Buenos Aires: Longseller.
- LUCIÁN, Eliana y Gladys Marquisio (2010). *Español. Las palabras en juego*. Montevideo: Santillana.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2004). *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2007). *Diccionario de uso de las mayúsculas y minúsculas*. Gijón: Trea.
- MATEO, Silvia y Alejandra Vitale (coords.) (2013). *Lectura crítica y escritura eficaz en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- NARVAJA DE ARNOUX, Elvira, Mariana di Stefano y Cecilia Pereira (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- NAVARRO, Federico (coord.) (2014). *Manual de escritura para carreras de Humanidades*. Buenos Aires: Filo – UBA.
- NOGUEIRA, Silvia (coord.) (2004). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Biblos.
- RAE y Asale (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asale (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asale (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asale (2011). *Nueva gramática básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE y Asale (2012). *Ortografía básica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- REYES, Graciela (1994). *Los procedimientos de cita: citas encubiertas y ecos*. Madrid: Arco Libros.

REYES, Graciela (2009). *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco.

SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (coord.) (2006). *Saber escribir*. Buenos Aires: Instituto Cervantes – Aguilar.

SECO, Manuel (2002). *Diccionario de dudas*. Madrid: Espasa.

SLAGER, Emile (2007). *Diccionario de uso de las preposiciones españolas*. Madrid: Espasa.

ZORRILLA, M. Alicia (2005). *Diccionario de las preposiciones españolas. Norma y uso*. Buenos Aires: Edebé.

8.3. Recursos lingüísticos en línea para la escritura en ámbitos educativos

Los recursos que se listan a continuación fueron consultados por última vez el 24 de junio de 2015.

- Asociación de Academias de la Lengua Española/Real Academia Española: <http://www.asale.org> / www.rae.es

DICCIONARIOS:

Diccionario de la lengua española: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Diccionario Panhispánico de dudas: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>

Nuevo tesoro lexicográfico: <http://ntlle.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>

Diccionario de americanismos: <http://www.asale.org/recursos/diccionarios/damer>

BANCO DE DATOS:

Corpes XXI: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corpes-xxi>

Corpus del Diccionario Histórico: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/cdh>

Corpus de Referencia del Español Actual: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/crea>

Corpus Diacrónico del Español: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/corde>

Fichero General: <http://www.rae.es/recursos/banco-de-datos/fichero-general>

GRAMÁTICA:

Nueva gramática de la lengua española: <http://aplica.rae.es/grweb/cgi-bin/buscar.cgi>

ORTOGRAFÍA:

Ortografía de la lengua española: <http://aplica.rae.es/orweb/cgi-bin/buscar.cgi>

- *Cómo citar recursos electrónicos*, de Assumpció Estivill y Cristóbal Urbano: <http://www.ub.edu/biblio/citae-e.htm>
- *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, de Manuel Seco: <http://xurl.es/8lgzk>
- *Diccionario de ideas afines*, de Fernando Corripio: <http://xurl.es/4kiv2>
- *Diccionario de ideas afines y generador de ideas*: <http://www.ideasafines.com.ar/>
- *Diccionario de la lengua española Espasa Calpe* (2005), en Word Reference: <http://www.wordreference.com/definicion/>
- *Diccionario de partículas discursivas del español*: <http://www.dpde.es/>
- *Diccionario de sinónimos y antónimos Espasa Calpe* (2005), en Word Reference: <http://www.wordreference.com/sinonimos/>
- *Diccionario de términos clave de ELE* [Instituto Cervantes]: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- *Diccionario digital de nuevas formas de lectura y escritura*: <http://dinle.eusal.es/>
- *Español Inmediato*. Academia Mexicana de la Lengua: <http://espin.org.mx/p/>
- *Fundación del Español Urgente (Fundéu-BBVA)*: <http://www.fundeu.es/consultas/>
- *Fundéu. Vademécum. Diccionario de dudas del Español Urgente*: <http://www.fundeu.es/dudas/>
- *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*, de Di Tullio y Malcuori: <http://xurl.es/r2nyk>
- *Hispanoteca. Lengua y cultura* de Justo Fernández López (Listado de verbos con régimen preposicional): <http://www.hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Verbos%20con%20preposici%C3%B3n.htm>

- *La normativa académica actual: cambios destacados*, de Leonardo Gómez Torrego: <http://xurl.es/bdgt5>
- *Ortografía y gramática. Las normas académicas: últimos cambios*, de Leonardo Gómez Torrego: <http://xurl.es/u56e5>
- Univesitat Politècnica de València: *Cómo citar la bibliografía en los trabajos académicos*: <http://www.upv.es/entidades/ADE/infoweb/fade/info/U0655397.pdf>
- Word Reference (listado de diccionarios bilingües, foro de lenguas, conjugador de verbos...): <http://www.wordreference.com>

