

La enseñanza de la producción de textos no narrativos en la escuela primaria

Olga Belocón | Maestra. Máster en Educación.

Lilián Bentancur | Maestra de Educación Inicial. Profesora de Idioma Español. Doctora en Educación.

Mabel Galmés | Maestra.

El Equipo de Investigación en Enseñanza de la Lengua de la Revista *QUEHACER EDUCATIVO* se encuentra abocado a investigar, desde el año 2007, el tema de la enseñanza de la escritura de textos expositivos en la escuela primaria.

Un poco de historia...

Un grupo de colegas tenía la inquietud de participar en investigación educativa sobre la enseñanza de la lectura y lo planteó al equipo de la Revista. Fue así que se seleccionó bibliografía sobre investigación y didáctica de la lengua para leer y comentar con los interesados. Comenzamos con propuestas para la enseñanza de la lectura de textos narrativos en el primer nivel con maestros de distintos contextos. Se obtuvo autorización por parte del Consejo de Educación Primaria para realizar observación externa de clases. Se planificaba entre los docentes de clase y quienes los irían a observar (también docentes de este mismo grupo), se llevaron registros escritos por los maestros observadores y registros de los maestros de aula. Esta experiencia permitió elaborar estrategias de intervención en grupos de primer año de diferentes contextos. Se publicaron artículos de maestras que describían sus

intervenciones planeadas y observadas en este grupo. Al año siguiente, ante una nueva convocatoria de la Revista, el grupo original cambia, se amplía con maestros del interior del país, y algunos integrantes de Montevideo ya no concurren. Replanteamos el tema, buscando la metodología y la temática que llevaríamos adelante a partir del año 2008. Y así nos propusimos investigar la intervención docente en escritura de textos expositivos en la escuela primaria.

Justificación del tema de investigación

La elección del tema se justifica, tal cual se expuso en anteriores artículos, entre otros, por los siguientes motivos:

- Los alumnos no solo de educación primaria, sino también de los siguientes niveles educativos -en todas las asignaturas-, suelen manifestar dificultades para comprender y producir textos expositivos. A diferencia de los narrativos, estos son textos a los cuales los alumnos se enfrentan, casi exclusivamente y por primera vez, en las instituciones educativas. Esto significa que son estas las responsables de enseñar a comprenderlos y producirlos.

- Puede decirse que los obstáculos para la lectura y escritura de textos expositivos obedecen, entre otras causas, a las particularidades que los caracterizan. Por la frecuentación que se hace de los textos narrativos desde edades tempranas, los lectores suelen ser capaces de formular hipótesis respecto de la aparición de un conflicto y su resolución, y los elementos cohesivos no suelen ser un obstáculo para su comprensión. Por estas mismas razones, la escritura de esta clase de textos, si bien plantea dificultades, suele resultar más fácil de enseñar en la escuela primaria.

Por el contrario, los textos expositivos plantean una organización diferente: en ellos tienen una particular importancia no solo los paratextos, sino también el empleo que hace el autor de la comparación, la descripción, los cuadros, los gráficos, las tablas, así como de los marcadores textuales: el uso verbal en tercera persona del singular o el empleo de la voz pasiva, el uso del singular para nombrar la especie, la sustitución pronominal como recurso cohesivo. El léxico, por pertenecer a campos disciplinares específicos, también suele ocasionar dificultades, tanto en la lectura como en la escritura.

El problema de investigación

El problema de investigación se construyó a partir de las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué vínculo existe entre las propuestas teóricas actuales respecto de la enseñanza de la producción de textos y las prácticas docentes en la escuela primaria?
- b. ¿Qué enseñan los maestros sobre la escritura de textos no narrativos?
- c. ¿Cómo la enseñan?
- d. ¿Cómo surge la propuesta de escribir un texto en clase?
- e. ¿Qué se enseña de la lengua escrita en el proceso de escritura, que permita avances en el conocimiento de la escritura de los textos?

El objetivo general de la investigación

Contribuir a la mejora de la enseñanza de la lengua escrita en las escuelas públicas de nuestro país, de modo de democratizar el acceso de los alumnos y alumnas al dominio de la principal herramienta con que cuenta el ser humano para adquirir conocimientos.

Los objetivos específicos

- a. Propiciar instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de escritura de textos no narrativos.
- b. Aportar al conocimiento de cómo se enseña a escribir textos no narrativos en la escuela.
- c. Contribuir a la mejora de la enseñanza de textos escritos no narrativos en todos los niveles de educación primaria.

Marco teórico

Los lineamientos teóricos que orientan la investigación están centrados en las dificultades que tiene el docente para enseñar los textos expositivos, en cómo intervenir para lograr interesar a los niños en la resolución de los problemas que conlleva su enseñanza.

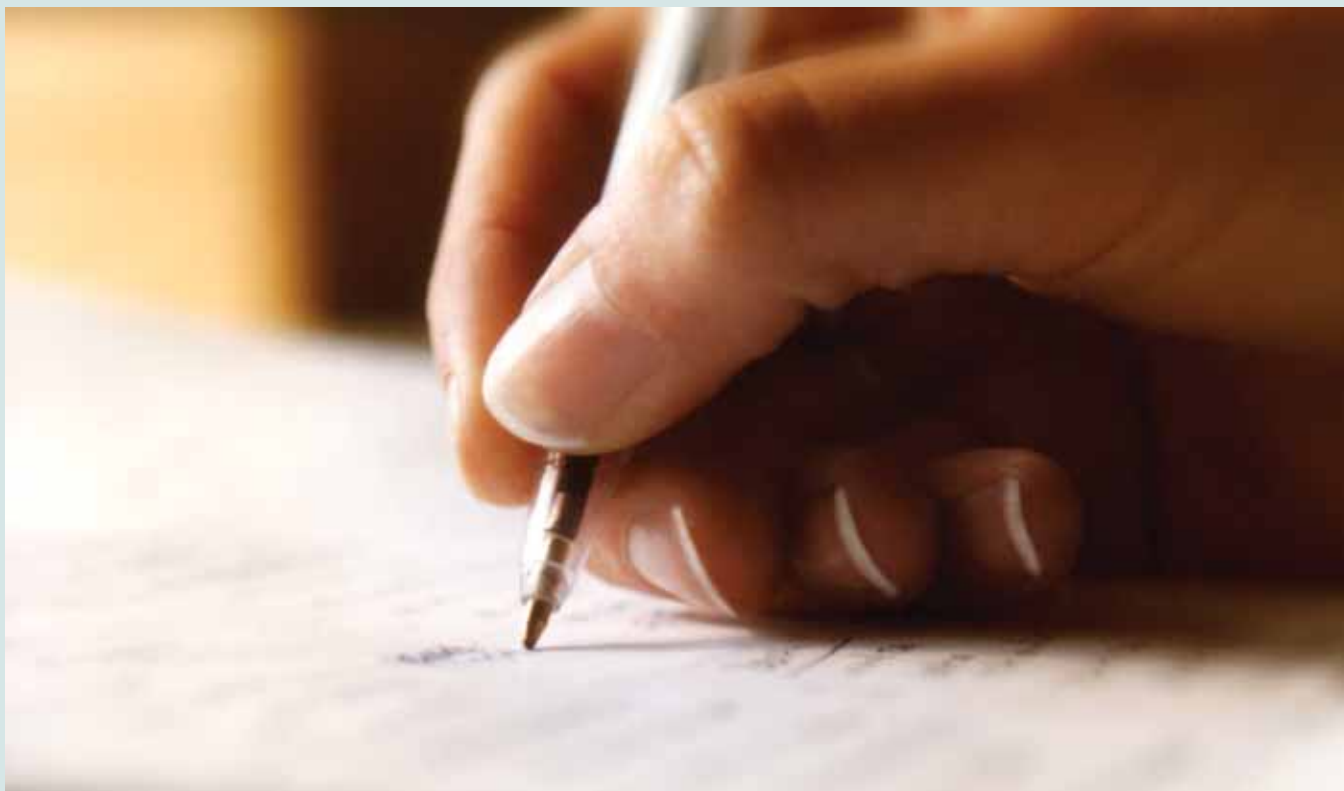
La escritura como proceso

Respecto de este primer punto cabe destacar que, tal como han mostrado las investigaciones centradas en saber qué hacen los escritores expertos, la escritura no puede ser considerada un producto, sino un proceso en el cual los escritores planifican lo que van a escribir, escriben, corrigen y muchas veces vuelven a planificar.

Esta perspectiva de la escritura como proceso ha tenido profunda influencia en la didáctica de la lengua, pues ha demostrado que es necesario enseñar a los alumnos a planificar lo que van a escribir, tomar decisiones tales como pensar en su auditorio, decidir qué quieren comunicarle, bajo qué forma textual van a hacerlo, poner esas ideas en sucesivos borradores que se pueden ir mejorando hasta lograr una versión definitiva del texto.

Es necesario también advertir que, en muchos casos, se han cometido excesos; pues, amparados en esta perspectiva, se ha puesto a los niños desde muy pequeños en situación de escribir y reescribir infinidad de veces los mismos textos, sin que ellos comprendan los motivos por los cuales lo están haciendo, con lo que en ocasiones se ha logrado un efecto perverso: los alumnos escriben poco por temor a verse obligados a corregir lo que han producido.

El proceso de escritura de textos que exponen un saber tiene algunas particularidades que provienen de las características propias de estos textos, tal como se ha expuesto en el apartado de justificación del tema de investigación.



El recorrido realizado por el equipo de investigación atendió siempre las relaciones entre leer, hablar, escuchar, escribir, para aprender a escribir.

Leer para escribir

¿Es necesaria la intervención docente en la lectura y comprensión de textos que sirven para estudiar? ¿Por qué? ¿Qué grado de comprensión demuestran los niños que leen en estos textos? El uso de párrafos, los subtítulos, el uso de negritas, de gráficos, las formas verbales, el léxico específico, que son recursos del texto, ¿son interpretados por el lector escolar? ¿El docente interviene?, ¿cómo?

Leer para saber incluye aprender conocimientos nuevos sobre algo, se los deberá relacionar con lo que ya se sabe sobre el tema. Puede suceder que lo que se sabe no sea suficiente y obstaculice la comprensión de lo que se lee; también puede suceder que los conocimientos del alumno sobre el tema sean errados, por lo tanto habrá que revisar, relacionar, buscar nuevos significados. Ampliar y consultar forma parte de los procesos que el lector debe adoptar.

Hablar y escuchar para escribir

Planificar la participación como escucha de intercambios y discusiones en clase, conferencias, exposiciones, simposios, planear y realizar entrevistas que respondan a interrogantes sobre temáticas que el maestro no domina, que son propias de otras áreas de conocimiento, ¿ayuda a producir buenos textos expositivos escritos? ¿Conocer sobre el texto oral expositivo ayuda a la calidad de los textos producidos por los niños? ¿Cómo interviene el docente en la enseñanza de la escucha de dichos textos? ¿Cómo influye el haber participado de estos eventos en la calidad del texto que se produce?

Escribir para escribir

No solo es importante escuchar, hablar y leer, también lo es escribir (tomar apuntes, hacer resúmenes, cuadros, esquemas, entre otros) para incluir los nuevos saberes en la elaboración de textos escritos. ¿Cómo intervienen los docentes en esta actividad? ¿Cómo se toman apuntes? ¿Cómo se hace un resumen?

En los talleres trabajamos sobre estas interrogantes, analizando los registros de clase que los maestros hacían y acercaban en cada encuentro de sábado.

Metodología

Hacia principios de 2008, una vez cumplida la primera fase piloto que insumió todo el año 2007, se realizó un análisis profundo de las ventajas e inconvenientes de los diversos enfoques de investigación en didáctica de la lengua. A partir de dicho análisis se decidió que la investigación se desarrollaría bajo la metodología de la **investigación-acción**¹.

En palabras de Anderson y Herr (2007:48-49):

«La investigación-acción en el campo de la educación se utiliza principalmente como una forma de desarrollo profesional. Como tal, a veces es difícil distinguir entre la reflexión personal (sobre la propia práctica) y la investigación-acción. La distinción se encuentra en el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión. La investigación-acción requiere una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión. Los resultados de un ciclo de investigación sirven como punto de partida para el siguiente y el conocimiento que se produce es relevante para la resolución de problemas locales y el aprendizaje profesional de los docentes/investigadores... En realidad, pocos profesionales hacen investigación con la intención de difundirla más allá del escenario local. Sin embargo, los conocimientos locales que se producen pueden mejorar la comprensión pública... Estos conocimientos públicos podrían formar parte de una teoría del cambio tradicional... o podrían constituirse en otra fuente de conocimiento público pasible de ser difundida a través de los sindicatos o las agencias provinciales o municipales.»

Durante los años 2008 y 2009 se trabajó bajo la modalidad de encuentros mensuales o bimensuales en los que se discutieron aspectos teóricos y prácticos relativos al tema de investigación.

Los aspectos teóricos discutidos se centraron en el marco conceptual de la investigación-acción, la escritura de textos expositivos y su vinculación con el *hablar para escribir*, *leer para escribir* y *escribir para escribir*.

Leer para escribir

Luego de analizar, en encuentro con todos, la importancia de leer para luego escribir textos no narrativos en clase, cada docente comentó sobre las características de su grupo, lo que esperaba de sus alumnos, su forma de intervenir, los cambios que ha notado en las producciones de sus alumnos, los cambios que ha notado en su propia mirada a la clase.

La maestra G, de sexto grado, propuso (luego de leer varios textos sobre el tema “Países desarrollados y subdesarrollados”) presentar la lectura de párrafos recortados para que, como primera tarea, los niños leyeran, los comentaran y ubicaran en qué lugar del texto iría el párrafo que tenían en su mesa y por qué. Las intervenciones de los niños ante las interrogantes de la docente fundamentan que la definición es característica de estos textos, y la ubican al comienzo, como han visto en muchos de ellos. La docente, al registrar transcribiendo la actividad realizada con sus niños, las intervenciones de los grupos y la suya, tiene una fotografía de la clase que le permite analizar la actuación de los alumnos y su intervención. Se da cuenta, al tomar distancia de la clase y leer la transcripción de la misma, de qué cambiaría y cuáles fueron buenas intervenciones: “*aquí no me di cuenta de que el niño usaba la misma expresión que el texto trae en negritas*” o “*quizá debí preguntar de otra manera*”. Esa distancia permite pensar a la docente y al grupo en la importancia de planear la intervención. Cada maestro plantea desde su proyecto de aula, qué lecturas propuso a sus alumnos, qué preguntas se realizaron en clase, cómo y quién las respondió.

¹ El trabajo de investigación desarrollado bajo este enfoque permitió que los maestros participantes, responsables de grupo, seleccionados de acuerdo a su experiencia de trabajo en el grado, su participación en actividades de perfeccionamiento en el área de lengua y su interés manifiesto por participar activamente en un proceso de investigación-acción, tomaran un activo protagonismo en todo el proceso junto al equipo de investigación de la Revista.



Hablar para escribir

La maestra N, de sexto grado, dentro de la planificación de un proyecto sobre aprender ajedrez y enseñarlo a otras clases, concurrió a un Simposio de Jóvenes (extraescolar y extra-barrial). Esto hizo que los niños que concurrieron tuvieran que informar a toda su clase sobre lo aprendido. Además iban a exponer al 5° grado y prepararon su exposición oral, atendiendo a la claridad de la misma desde la organización de las ideas, al timbre de voz: *“así como lo dice él, nadie lo va a entender”*, dijo uno de los niños que escuchaba al compañero que estaba haciendo la exposición en su clase, antes de ir al 5° grado. Es así que organizaron lo que iban a decir en un resumen que fueron reescribiendo y completando en la medida en que fueron hablando para sus compañeros.

Los niños de la maestra S, de 1°, que está trabajando en un Proyecto sobre el Lápiz, para responder interrogantes como *“¿quién y dónde se hacen los lápices?”*, *“¿son todos iguales?”*, *“¿cuántas clases hay?”*, *“¿qué materiales se emplean?”*, planearon y llevaron a cabo una entrevista al encargado de la Librería. Luego organizaron lo averiguado y lo expusieron a sus padres en un encuentro organizado a tales efectos.

Escribir para escribir

Han sido motivo de estudio, la realización de resúmenes para producir textos con temas sobre el cuidado del medio ambiente, la visita a la Exposición de Dinosaurios de niños de Inicial y primer año... Las instrucciones de algún nuevo movimiento del ajedrez, que se comprende en ese momento y luego se transcribe en un instructivo muy elaborado para asegurar la comprensión de jugadores menos expertos, llevan a los niños a realizar la selección de información relevante, buscar y marcar los aspectos que se contraponen... Darse cuenta de los procedimientos que emplearon les hace valorar la escritura como herramienta para aprender.

En todos los encuentros, además de discutir aspectos teóricos, se analizaron los registros de las prácticas realizadas, se identificaron los avances y dificultades que cada maestro exponía y se propusieron nuevas tareas a realizar en el aula, que fueron monitoreadas, a distancia, por el Equipo Responsable. De este modo se desarrolló la espiral de la investigación-acción: *planificación, acción, observación y reflexión*.



Foto: Concurso Fotográfico QE / Ángela Fajardo

Conclusiones primarias

Puede afirmarse que se cumplieron los objetivos propuestos. Para justificar tal afirmación se retoma cada uno de los objetivos y se exponen los resultados primarios que le corresponden.

- a. El primer objetivo de la investigación se proponía *propiciar instancias de reflexión sobre las prácticas de enseñanza de escritura de textos no narrativos*. Los maestros participantes reconocen que durante el año 2008 pudieron *poner en práctica* los temas discutidos en el grupo, mientras que en 2009 fueron capaces de *reformular su práctica* por sí solos, a partir de los procesos reflexivos personales y grupales producto del proceso de investigación. La discusión, la lectura y el análisis de teoría, el análisis de la práctica, el espacio y el lugar para reunirse son cuestiones que los maestros valoran mucho. Una maestra dice que a pesar de venir “*del interior del interior*”, sintió que el esfuerzo valía la pena, ya que el espacio que tenía en la Revista no lo tenía en ninguna otra parte. Y este era un lugar donde cada uno fue escuchado, atendido en sus dudas, donde la discusión permitió el crecimiento de los maestros participantes, ya que su actividad de aula luego de la discusión cambia como transformación derivada de las concepciones del colectivo.

Estas afirmaciones dan cuenta, además, de que la espiral de la investigación-acción se ha podido desarrollar. Tal como sostienen Anderson y Herr (2007), «*el grado de intencionalidad y sistematización de la reflexión*» se profundizó al analizar los registros de clase en el grupo, y encontrar valiosas las intervenciones docentes que a veces no eran valoradas por quienes las habían hecho, por ser naturales y cotidianas para ellos. Al ser discutidas, permitieron el descubrimiento por parte de quienes no las habían percibido. Las mismas potencian las intervenciones de todos los compañeros del grupo para siguientes actividades. Ello les permitió iniciar un nuevo ciclo de *planificación, acción, observación y reflexión*.

- b. El segundo objetivo, *aportar al conocimiento de cómo se enseña a escribir textos no narrativos en la escuela*, diríamos que en la medida en que se publican los artículos que dan cuenta de esta actividad, se avanza en su cumplimiento al ampliar su influencia a los lectores de la Revista. Los comentarios y reflexiones de los lectores ante la difusión completan el ciclo de nuevas reflexiones con los autores.

- c. Por último, el tercer objetivo, *contribuir a la mejora de la enseñanza de textos escritos no narrativos en todos los niveles de educación primaria*, también se ha logrado con los docentes participantes y la proyección de los resultados obtenidos a los demás docentes interesados en el tema. La difusión se realizará en eventos planeados especialmente o a través de la lectura de diferentes informes que elaborarán los docentes participantes y los docentes coordinadores.

Citando nuevamente a Anderson y Herr (2007): «*pocos profesionales hacen investigación con la intención de difundirla más allá del escenario local. Sin embargo, los conocimientos locales que se producen pueden*

mejorar la comprensión pública...». En esta línea podemos decir que para el año 2010, los maestros están planificando una serie de instancias de socialización de sus hallazgos, que van más allá de su escuela.

Estas instancias suponen:

- La realización de talleres en los que se trabajará el marco teórico de la investigación y los resultados logrados, de modo de iniciar un trabajo en red con aquellos colegas de distintos puntos del país, preocupados por el tema objeto de esta investigación.
- La divulgación de los resultados a través de la Revista *QUEHACER EDUCATIVO* y de ponencias en congresos nacionales e internacionales. 

Bibliografía

ANDER-EGG, Ezequiel (1993): *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ANDERSON, Gary L.; HERR, Kathryn (2007): "El docente-investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos", Cap. 2 en Ingrid Sverdlick (comp.): *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.

BASSOLS, Margarida y TORRENT, Anna María (1997): *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Ed. Eumo-Octaedro.

BURBULES, Nicholas C. (1999): *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

CALSAMIGLIA, Helena (2002): "El estudio del discurso oral" en C. Lomas (comp.): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Ed. Paidós.

CAMPS, Anna (2001): *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Ed. Graó.

GRUPO DIDACTEXT (2006): "La escritura de textos expositivos en aulas de Primaria" en A. Camps (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Ed. Graó. Colección Crítica y Fundamentos. Serie Didáctica de la lengua y la literatura.

MARÍN, Marta; HALL, Beatriz (2005): *Prácticas de lectura con textos de estudio*. Buenos Aires: Eudeba.

MERCER, Neil (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Ed. Paidós.

PERELMAN, Flora (2008): *El resumen sobre el papel. Condiciones didácticas y construcción de conocimientos*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

REYZÁBAL, M^a Victoria (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

RUIZ BIKANDI, Uri (2006): "La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista" en A. Camps (coord.): *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Ed. Graó. Colección Crítica y Fundamentos. Serie Didáctica de la lengua y la literatura.

WITTRICK, Merlin C. (ed.) (1989): *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. México: Ed. Paidós Educador.

WRAY, David; LEWIS, Maureen (1997): *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Ed. Morata.

Equipo de Investigación

Primera etapa:

Maestros (Montevideo): Ana Laura Calvi, Martha Galiotti, María González, Cecilia Guerra, Natalia Núñez, María José Pisani, Elías Portugal.

Segunda etapa:

Maestros: Gabriela Baratta, Canelones; Gabriela Belén, Canelones; Carolina Bocage, Montevideo; Silvia Cáceres, Canelones; Blanca Castro, Durazno; Cecilia Cicerchia, Montevideo; Martha de Vargas, Artigas; Silvia Debenedetti, Salto; Alejandra Leal, Salto; Ana Celia Lepera, Canelones; Rodolfo Listur, Soriano; Nury Maldonado, Colonia; Patricia Mendoza, Canelones; Natalia Núñez, Montevideo; Rossana Padula, Maldonado; Patricia Perazza, Soriano; Rita Pérez, Rivera; Adriana Plá, Colonia; María de los Ángeles Risso, Soriano; Irascema Rivero, Soriano; Silvia Santellán, Soriano; Malcolm Volpi, Canelones.

Coordinadoras: Olga Belocón, Lilián Bentancur, Mabel Galmés, Irma Menéndez.