



Producción infantil de textos expositivos: *una experiencia en el aula*

Rosa Julia Guzmán Rodríguez

Psicóloga Educativa, Universidad de La Sabana. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Cinde-Universidad de Nova. Doctora en Educación, Universidad de Nova. Coordinadora del grupo de estudio de infancia, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana.

“Aunque el conocimiento y la capacidad de alfabetización de los alumnos se encuentran en el centro de la educación, con excesiva frecuencia se pasa por alto la forma en que se desarrollan y cambian. Es importante, por supuesto, entender el conocimiento, las estructuras y las estrategias a las que se recurre durante las actividades de alfabetización; sin embargo, es igualmente importante saber cómo cambia y crece el conocimiento con el tiempo”.

Judith Langer

RESUMEN

El trabajo que aquí se presenta tuvo como propósito adelantar una investigación sobre la puesta en práctica de una propuesta didáctica, para promover el desarrollo de la estructura de los textos expositivos en niños y niñas de segundo y tercer grados, del Colegio Helvetia de Bogotá.

Se presentan los resultados de una investigación que apuntó a estudiar cómo es que los estudiantes proceden al producir textos expositivos, qué preguntas se plantean, qué recursos utilizan, cómo resuelven los problemas que les sugiere su incipiente conocimiento del mundo, qué tipo de preguntas se formulan entre ellos y cuáles le hacen a su profesora.

Este trabajo se llevó a cabo en un contexto escolar en el que existe una cultura de la escritura inicial, que difiere de la tradicional en que, por una parte, desde el comienzo se está relacionando a los pequeños con todo tipo de textos, en contextos de comunicación significativos, y, por otro lado, se les habitúa desde sus primeras producciones escritas a que revisen y reescriban sus textos.

Palabras clave: investigación de aula, enseñanza, lectoescritura, educación infantil.

ABSTRACT

The purpose of the work presented here was to carry out a research project on the putting into practice of a didactic proposal for promoting the structure of expository texts in second and third grade boys and girls at Colegio Helvetia in Bogotá.

The paper presents the results of research work aimed at studying how students proceed when producing expository texts, what questions they ask themselves, what resources they use, how they resolve the problems raised by their incipient knowledge of the world, what type of questions they ask each other and what questions they ask their teacher.

It carried out in a school context in which a culture of initial writing exists, which differs from the traditional one in that, on the one hand, children are familiarized from the beginning will all kinds of texts in meaningful communication contexts and, on the other hand, they are habituated to revising and rewriting their texts from their early written productions.

Key words: classroom research, literacy, child education.

Introducción

A pesar de que en los últimos años se ha puesto énfasis en la necesidad de que los estudiantes desarrollen competencias en lectura y en escritura, durante mucho tiempo la escuela ha centrado sus esfuerzos en lograr que lean y escriban bien, sin tener mucha claridad acerca de qué es exactamente lo que deben hacer para alcanzarlo.

Esto se debe, en gran parte, a que si bien se ha avanzado bastante en la investigación y las aplicaciones didácticas en las primeras etapas de la escritura en los estudiantes, se desconocen aspectos acerca de cómo es que llegan a dominar la escritura y a tener buenas competencias textuales. Es muy poco lo que hay en investigación lingüística, pedagógica y didáctica sobre estos aspectos.

Se sabe qué es lo que no hacen bien, en comparación con lo hecho por escritores expertos, pero se desconoce cómo apoyar el desarrollo de la escritura, para que los estudiantes lleguen a tener un dominio aceptable de ella.

Entre otras razones, por esto es que la escritura termina convirtiéndose en un trabajo tedioso, con resultados bastante pobres en la mayoría de los casos, especialmente en lo que se refiere a la producción de escritos de contenidos disciplinares tales como ciencias naturales, sociales, biología, historia y otros.

Sin embargo, es posible desarrollar esta competencia en los estudiantes desde muy pequeños, aunque para lograrlo se requiere hacer investigaciones que expliquen cómo es que los niños van progresando en ese des-

arrollo de la escritura y cómo afecta la enseñanza este proceso.

Así mismo, se debe reconocer la importancia de ayudarlos a realizar textos expositivos, como una herramienta importante para producir conocimientos en ellos. Hasta el momento se ha desperdiciado en gran medida el potencial que tienen los textos expositivos en la construcción del saber.

Este artículo presenta los resultados de una investigación que apuntó a estudiar cómo es que los estudiantes proceden al producir textos expositivos, qué preguntas se plantean, qué recursos utilizan, cómo resuelven los problemas que les sugiere su incipiente conocimiento del mundo, qué tipo de preguntas se formulan entre ellos y cuáles le hacen a su profesora.

Esta investigación se llevó a cabo en un contexto escolar en el que existe una cultura de la escritura inicial, que difiere de la tradicional en que, por una parte, desde el comienzo se está relacionando a los pequeños con todo tipo de textos, en contextos de comunicación significativos, y, por otro lado, se les habitúa desde sus primeras producciones escritas a que revisen y reescriban sus textos.

De igual manera, escriben para ser leídos y no para hacer una tarea para la profesora o para optar por una calificación.

Presentación

El trabajo que aquí se presenta tuvo como propósito adelantar una investigación sobre la puesta en práctica de una propuesta didáctica, para promover el desarrollo de la estruc-

tura de los textos expositivos, en niños y niñas de segundo y tercer grados del Colegio Helvetia de Bogotá¹.

En el colegio ya existían avances en torno a diversas formas de apoyar, desde la didáctica, el avance de los estudiantes en la escritura de textos narrativos². En el manejo de los textos expositivos no había mucha claridad, pero sí se tenía certeza de la necesidad de fortalecer el conocimiento de los niños y niñas sobre la forma de hacerlos, de tal manera que pudieran utilizarlos para otras áreas distintas del español.

Se trabajó con estudiantes de segundo y tercer grados, porque en estos niveles ya son escritores independientes, y además necesitan escribir textos expositivos para el área de Sociales.

Estos estudiantes, cuyas edades oscilaban entre los ocho y los diez años, ya estaban habituados a escribir de manera productiva, así que sabían por experiencia que es necesario escribir varias versiones de un mismo texto antes de considerarlo terminado. De igual forma, estaban acostumbrados a que los textos que produjeran circularan y fueran leídos por sus compañeros.

La profesora de Español también enseñaba Sociales, lo cual facilitó mucho la tarea de escribir los textos expositivos, tanto para los alumnos como para la profesora.

Los estudiantes recibieron previamente varios textos expositivos, para trabajar en

las áreas de Sociales y Español, ya que habían tenido un acercamiento bastante amplio a la lectura, y desde los inicios del proceso estuvieron en contacto con distintos tipos de textos.

Pregunta que orientó el estudio

¿Cómo evolucionan los textos expositivos producidos por estudiantes de segundo y tercer grados del Colegio Helvetia, luego de analizar textos expositivos realizados por escritores expertos?

Objetivos

El estudio tuvo dos objetivos centrales:

1. Identificar las características de la estructura de los textos expositivos producidos por los estudiantes.
2. Contrastar las características de dos textos expositivos producidos por los alumnos, antes y después de analizar con ellos un texto expositivo elaborado por un escritor experto.

Procedimiento

Para invitar a los estudiantes a producir los primeros textos expositivos de este estudio, se esperó a terminar una unidad de Sociales, en el caso de los niños y niñas de segundo, y dos unidades en los de tercero. Esto con el fin de asegurar, por una parte, que hubieran trabajado durante el año escolar con esa clase de textos y, por otra, que tuvieran algún conocimiento acerca del tema que quisieran tratar en sus escritos.

1 Este es un colegio privado, bilingüe y mixto, que atiende estudiantes desde prekínder hasta el grado once.

2 Guzmán, Rosa Julia, y otros (1997). *Elementos que utilizan los niños para producir textos de calidad*. Colciencias-Cinde. Informe de investigación.

Se llamó su atención sobre la manera de presentar los textos expositivos y se les pidió que escogieran un tema, para escribir un texto con esta estructura.

Se les dijo que el objetivo era que ellos pudieran escribir mejor y aprender más sobre el tema que desarrollarían en su escrito, y se les invitó a consultar su cuaderno de Sociales, en donde habían recogido información. También se les propuso consultar algunos libros que estuvieron en el salón de clases durante el tiempo que se trabajaron estas temáticas. Algunos de ellos los llevaron los mismos estudiantes.

Durante el proceso de producción escrita se siguió la misma dinámica de escritura que manejaban siempre: realizaban espontáneamente una versión inicial del texto, en la que podían preguntar y consultar todo lo que necesitaran, tanto en lo referente al contenido como a la forma. Luego lo podían comentar con sus compañeros o con su profesora, hasta que les quedara listo para hacer su versión definitiva. Por último, se ponía a circular, para que los demás lo pudieran leer.

Algunos quisieron trabajarlo en el computador, otros lo empezaron allí y luego desistieron, y otros trabajaron todo el tiempo en su cuaderno.

Posteriormente, se les entregó a los estudiantes de cada curso un nuevo texto expositivo, elaborado por un escritor experto, que fue analizado con ellos; se llamó su atención sobre la forma como estaban organizados los párrafos, cómo se desarrollaban las ideas en cada uno de ellos y cómo se relacionaban los párrafos entre sí.

Una vez hecho este ejercicio, los niños y las niñas escribieron un nuevo texto expositivo, sobre una temática seleccionada por cada uno de ellos. Con estos escritos se siguió el procedimiento habitual de producción, revisión, edición y circulación.

Cuando se tuvieron los dos textos analizados, para ubicarlos en el nivel correspondiente, según la clasificación propuesta por Langer, se compararon y se hicieron otros análisis más particulares³.

Dado que la intención fue observar cómo avanzaban los estudiantes, a partir de una intervención didáctica muy precisa, no se hizo ningún estudio estadístico. El análisis se centró en los aspectos cualitativos del proceso seguido por los niños y las niñas, con el fin de hacer algunas reflexiones acerca de lo que implica intervenir de una manera particular en la enseñanza de la escritura de textos expositivos en escritores novatos.

Referente conceptual

Desde etapas muy tempranas del desarrollo, los niños y las niñas perciben las funciones de la escritura en general, y en particular de las diferentes maneras de presentarla.

Utilizan el lenguaje para aprender, y al mismo tiempo aprenden sobre el lenguaje⁴. Dice E. B. Smith (citado por Goodman): “El lenguaje se convierte en el medio por el cual se piensa y se aprende”⁵.

3 Langer, Judith (1992). “La lectura, la escritura y el desarrollo de géneros”. En: *Conexiones entre la lectura y la escritura*, Argentina, Aique.

4 Goodman, Kenneth (1986). *El lenguaje integral*, Argentina, Aique.

5 *Ibid.*

Diversos estudios muestran que desde muy pequeños, los niños perciben la función de las marcas de los productos, los avisos, las propagandas y otros más⁶.

Así mismo, otros estudios han mostrado cómo los pequeños perciben muy temprano la estructura narrativa y claramente reconocen cómo se inician los cuentos⁷.

Es interesante ver cómo este conocimiento se va dando de una manera natural, por el contacto que tienen con el medio social y no porque se les enseñe de manera sistemática, tomando como modelo las producciones y las estrategias de los adultos.

En este sentido se orientan las investigaciones llevadas a cabo por Langer, en torno al desarrollo de las estructuras narrativas en estudiantes de tercero a noveno grados⁸.

Esta investigadora señala que “la lectura y la escritura son actividades de lenguaje y cognición profundamente relacionadas, que adquieren forma mediante el uso”⁹. En este planteamiento coincide con autores tales como Ferreiro y Teberosky (1979), Jolibert (1982), Cassany (1999), Jurado (1998), Goodman (1983), entre otros. Es decir, que en el estado actual de conocimientos es claro que se requiere práctica en la lectura y la escritura para avanzar en su desarrollo.

Los autores antes mencionados plantean la importancia de tener una intencionalidad clara en las producciones escritas. En palabras de Langer: “En las actividades de alfabetización, la forma sigue a la función; la estructura del mensaje y las estrategias usadas para formularlo y organizarlo son guiadas por el propósito”¹⁰.

Uno de los propósitos escolares de la escritura es el de exponer un tema específico de alguna de las áreas del conocimiento, para dar cuenta del dominio que se tiene de él. Con frecuencia, la escuela utiliza los escritos expositivos como una forma de evaluar el conocimiento de los alumnos.

Generalmente, la exposición se ha estudiado desde el punto de vista académico y escolar, como una de las formas de dar cuenta del dominio de algún contenido específico. Sin embargo, la exposición, en su sentido más amplio, hace referencia a la comunicación de las ideas propias a otro, para potenciar el desarrollo cognitivo.

E. B. Smith (1986, citado por Goodman) señala: “El desarrollo cognitivo consta de tres fases: la percepción, en la que el niño considera aspectos particulares de la experiencia; la ideación, en la cual el niño reflexiona sobre la experiencia, y la exposición, en la cual el conocimiento se expresa de alguna manera. En este sentido puede decirse que un aprendizaje no es completo sino cuando puede exponerse la idea”¹¹.

Se refiere este investigador a la importancia de proveer oportunidades a los estudiantes

6 Ferreiro, Emilia, y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.

7 Tolchinsky, Lilitana (1994). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos.

8 Langer, Judith, *op. cit.*

9 *Ibid.*

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*

para exponer lo que saben, para compartir sus conocimientos y, mientras tanto, completar su aprendizaje. Enfatiza la idea de que esta forma de desarrollo del lenguaje está estrechamente relacionada con el éxito escolar.

En este orden de ideas, se planteó la importancia de trabajar en el conocimiento de las estructuras que utilizan los estudiantes en los textos expositivos que producen; se buscaba estimular su desarrollo, para promover avances tanto en la estructura textual como en la potencialidad de estos escritos, a fin de lograr aprendizajes.

En general, las exposiciones que tienen lugar en la escuela, por indicación de los profesores, pocas veces cuentan con la condición de producir textos y construir conocimiento a través de la escritura sobre un tema determinado. Comúnmente, los docentes piden el producto para evaluar, sin detenerse en el proceso, que en muchas ocasiones se reduce a copiar de algunos textos o de internet.

Así mismo, esta modalidad de trabajo se inicia hacia el final de la primaria o en los primeros años de la secundaria.

En este sentido, Daniel Cassany afirma que “la secundaria se caracteriza por un planteamiento disciplinario, a pesar del convencimiento de que todo maestro es maestro de lengua o de que la lengua es una materia instrumental en la enseñanza”¹². Señala cómo existe cierta resistencia, de parte de los profesores de otras áreas distintas a las de Lengua, para enseñar a sus alumnos a escribir, pues esperan que este trabajo lo hagan en su totalidad los profesores de esta materia.

Sin embargo, este mismo autor se refiere a las iniciativas que existen desde hace aproximadamente veinte años, en especial en los países anglosajones, para ampliar la enseñanza de la escritura más allá del área lingüística y aprovechar todo su potencial epistémico.

Afirma también que en los años setenta, varias instituciones escolares norteamericanas empezaron a trabajar talleres de formación continua con sus profesores, y pudieron verificar que había concepciones sobre la escritura notablemente diferentes entre los profesores de Lengua y los de otras áreas.

Estos últimos “concebían la composición como una actividad superficial, sobre todo de tipo gramatical, y echaban la culpa del bajo nivel del alumnado a las clases de sus colegas de Lengua”¹³. Esta situación persiste todavía en la mayoría de las escuelas, a pesar de que, como se mencionó antes, el trabajo en este sentido se haya iniciado hace cerca de treinta años; la situación mencionada empuja enormemente, tanto el desarrollo de la escritura como el avance del conocimiento de los alumnos en las distintas áreas.

Un antecedente importante del trabajo, en el desarrollo de la escritura a través de las diferentes áreas, es el movimiento WAC (Writing across the curriculum), cuyo propósito principal es involucrar a toda la comunidad docente en la enseñanza de la composición.

Golberg (citado por Cassany)¹⁴ señala los principios básicos de este movimiento:

12 Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

13 *Ibíd.*

14 *Ibíd.*

1. Aprender a escribir es responsabilidad de toda la escuela. La escuela es una comunidad de aprendices.
2. Escribir es un instrumento epistemológico de aprendizaje y no solo un método de evaluación de conocimientos o de registro de la información.
3. Escribir es un proceso de elaboración de ideas.

Como consecuencia, adopta los siguientes aspectos organizativos:

1. Los programas de redacción implican a los maestros de todos los niveles y de todas las materias.
2. Los problemas de escritura se solucionan con programas de cooperación entre universidades y escuelas.
3. Las mejoras son más relevantes si los programas los realizan los mismos maestros del centro escolar, que si los promueven especialistas de paso.
4. Las mejoras necesitan tiempo. Los programas tienen que ser sistemáticos y progresivos.
5. Lo que se sabe de la escritura proviene de la investigación y de la práctica de los que enseñan a escribir.
6. El movimiento WAC es voluntario. Colaboran los maestros que lo deseen y el grado de participación es variado.
7. Los maestros de expresión escrita tienen que escribir.

Estos movimientos ponen mucho énfasis en el proceso y en las actividades de interacción oral entre aprendices y docente, y utilizan la carpeta como instrumento de evaluación.

Plantea Fulwiler (1981, citado por Cassany)¹⁵ que “escribir es un acto de cognición”. Señala, además: “Escribir permite al autor desarrollar conocimiento nuevo, que no existía antes ni al margen del acto de escribir”.

Esta idea es particularmente importante para las propuestas de trabajo que buscan fomentar en los estudiantes el desarrollo de la habilidad de escribir; en un sentido amplio, que trascienda el logro de objetivos exclusivamente escolares.

Las investigaciones realizadas sobre la composición dan elementos clave sobre las características de las tareas que generan conocimiento:

- “Según Bereiter y Scardamalia (1987, citados por Cassany)¹⁶, “el autor desarrolla conocimiento nuevo en la situaciones compositivas de transformar el conocimiento, es decir, cuando toma conciencia de que las ideas que ha tomado de la memoria no se adaptan a las necesidades discursivas del contexto comunicativo en que ha de escribir y, por tanto, las debe reelaborar con el fin de adecuarlas a ese contexto. Precisamente este proceso de adaptación provoca la generación de conocimiento nuevo. Según esto, el poder epistémico de la composición está vinculado a los contextos comunicativos y al hecho de que el aprendiz tome con-

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ *Ibid.*

ciencia de las discrepancias entre sus conocimientos y los parámetros de estos contextos”.

- Flower y Hayes (1981, citados por Casany)¹⁷ observan que “el autor desarrolla sus ideas durante los momentos de lectura y evaluación de las producciones intermedias, es decir, cuando compara la producción actual (el borrador que está escribiendo) con la producción intentada (las ideas que quería que dijera el texto y que tiene en la mente). Este hallazgo indica que los momentos epistémicos de la composición están situados en la revisión y, en concreto, en la comparación entre varias versiones o posibilidades del texto que se está componiendo”.

Señala Cassany que a partir de estos datos, se puede decir que las actividades que favorecen la construcción de conocimiento tienen las siguientes características:

1. Activan los conocimientos previos del aprendiz; hacen emerger sus ideas y opiniones.
2. Plantean situaciones comunicativas relevantes para el aprendiz.
3. Exigen al aprendiz adaptar sus conocimientos previos a contextos comunicativos nuevos.
4. Incluyen situaciones en las que el autor puede comparar versiones –y representaciones– diferentes de un mismo texto: listas, esquemas, borradores, etc. Con esto se

refiere al hecho de que el autor pueda contrastar distintos estadios de elaboración de sus propias opiniones, como a que pueda comparar estas con las de los compañeros y del docente.

5. Contienen secuencias iterativas, en que el autor repite más de una vez unos mismos pasos o fases compositivas; por ejemplo, generación de ideas – redacción – revisión. De este modo se aproxima paulatinamente a los conocimientos que pretende construir.

Hasta aquí, en este documento se han presentado algunas ideas relevantes acerca de la importancia de la escritura en el conocimiento de los estudiantes. Entonces, se hace necesario aclarar que en este estudio se buscaba ganar alguna claridad sobre el potencial que pueden tener los textos expositivos producidos por los niños y niñas, para ampliar el uso de la lectura y la escritura a otras áreas distintas de la de Lengua.

Por esta razón surgió el interés de conocer qué características tienen los textos expositivos producidos por escritores novatos y cómo se puede apoyar en el aula de clases el desarrollo y avance de la estructura de dichos textos.

De otro lado, se consideró importante promover estos desarrollos en los niños y niñas, desde etapas tempranas en su experiencia como escritores, porque se presumió que esto facilita un acercamiento amplio a la escritura y permite tener un conocimiento real de las producciones infantiles, de tal manera que se potencie la acción didáctica para promover avances en ellas, a través del uso de estrategias adecuadas.

¹⁷ *Ibíd.*

De hecho, esta etapa parece haber sido poco estudiada. Hasta el momento, son más los estudios que se ocupan de analizar la incidencia de la escritura en el aprendizaje en etapas posteriores de la escolaridad, como la secundaria y la universitaria.

Por ejemplo, Applebee (1992, citado por Vacca y Linek)¹⁸ encontró que un 44% de las clases que había observado en la secundaria incluían alguna forma de escritura. De este tiempo, el 24% estaba dedicado a usos mecánicos y el 20% a usos informativos. Solo el 3% del tiempo estaba dedicado a actividades de escritura, en las cuales se pedía a los alumnos que produjeran por lo menos un párrafo coherente.

Vacca y Linek¹⁹ afirman, a partir de sus estudios, que los usos de la escritura en las diversas áreas han sido concebidos de una manera estrecha, y que han estado orientados más al registro de información que a la reflexión de y sobre las ideas.

Los investigadores mencionados se refieren a un estudio adelantado en 1976 en Inglaterra, por Martin y otros, en el que encontraron que la mayor parte de la escritura realizada en las escuelas secundarias se centraba en la reproducción de lo que habían hecho en clase. Afirman: “La escritura en estas aulas se limitaba a un aprendizaje que ya había ocurrido”²⁰.

Vacca y Linek señalan que “distintos tipos de tareas de escritura dan como resultado dife-

rentes esquemas de pensamiento y aprendizaje”, y que la escritura extendida sobre un tema resulta muy promisorio, porque involucra a los estudiantes en el proceso de pensar sobre el papel.

Newell y Winograd (1989, citados por Vacca y Linek)²¹ llegaron a la conclusión de que cuando los alumnos escriben sobre lo que han leído en los textos de las diversas áreas, la relación entre la lectura y la escritura es compleja. Afirman: “La naturaleza de la tarea de escritura, así como la dificultad del texto, influyen sobre el tipo de aprendizaje que tiene lugar. Cuando los alumnos tienen muchas oportunidades para explorar el sentido y hacer elaboraciones sobre lo que han leído, mediante composiciones y otras actividades de escritura centradas en el alumno, amplían su pensamiento sobre los conceptos de la materia”.

Surge entonces la pregunta de cómo ayudar a los estudiantes a utilizar la escritura para ampliar sus conocimientos.

Vacca y Linek, a partir de sus estudios, hacen algunas sugerencias para lograr un trabajo productivo con la escritura de los alumnos.

Señalan que el aprendizaje está íntimamente ligado con el lenguaje oral y escrito, y que las relaciones entre habla y escritura resultan muy promisorias para la escritura en las diferentes áreas, porque al hablar se aclaran muchas cosas, se revelan incoherencias y empiezan a tomar forma nuevas hipótesis.

18 Vacca, Richard, y Linek, Wayne (1992). “Escribir para aprender”. En: *Conexiones entre lectura y escritura*, Argentina, Aique.

19 *Ibid.*

20 *Ibid.*

21 *Ibid.*

Por otra parte, hablar sobre las ideas antes de escribir, según señalan estos investigadores, genera la motivación que está ausente cuando los estudiantes simplemente reciben una instrucción para escribir respuestas a un trabajo.

Afirman también que “Hablar y escribir permite a los estudiantes que no son naturalmente reflexivos involucrarse en los mismos procesos de pensamiento que los buenos estudiantes usan rutinariamente”²².

Sugieren, además, la conversación en pequeños grupos, sobre el tema que se está trabajando, con el fin de asegurar la participación de todos los estudiantes, ya que el número de miembros del grupo lo permite y además hay menos riesgos que al participar delante de todo el grupo.

Estos aportes de Vacca y Linek fueron tenidos en cuenta para el desarrollo de las sesiones de clase, con el fin de ofrecer las mejores condiciones posibles de escritura de los textos expositivos de los niños y las niñas de este estudio.

Para dar un soporte al análisis de los textos producidos por los niños y niñas, se tomaron en cuenta los aportes hechos por Langer (1992).

Langer define la exposición como la prosa que se utiliza para compartir información. Esta fue la definición que se adoptó en el presente trabajo y, como se mencionó antes, a partir de ella se analizaron los textos producidos por los estudiantes.

Así mismo, se adoptaron los niveles de análisis de la estructura de los textos expositivos

presentados por esta investigadora, como guía del análisis de las producciones de los estudiantes. Estos niveles se presentan más adelante.

Un hallazgo importante de las investigaciones realizadas por ella, es que resulta muy simplista suponer que los alumnos más pequeños no tienen control sobre ninguna clase de informes. Esto confirma la importancia de analizar las características de los textos expositivos elaborados por los alumnos de tercer grado, como una posibilidad interesante de encontrar estrategias de apoyo y orientación didáctica para los estudiantes desde etapas tempranas en el desarrollo de la escritura.

De otra parte, es importante resaltar la siguiente afirmación de Langer, sobre las formas como los pequeños organizan sus textos expositivos: “Personalmente conjeturé que aunque las formas que estos alumnos conocen y emplean están gobernadas por reglas y se pueden predecir, difieren tanto de las formas de exposición de los adultos que, generalmente, no se las reconoce como antecedentes valiosos que los docentes necesitan para nutrirse y que no deberían ignorar”²³.

Ya en el Colegio Helvetia se habían hecho hallazgos similares con respecto al desarrollo de estructuras narrativas en los niños²⁴.

Aunque los estudios adelantados por Langer se hacen en niños estadounidenses, las condiciones de sus investigaciones permiten hacer generalizaciones, que son aplicables a niños y niñas de otros contextos. Sus resultados fueron tomados como base de los análisis realiza-

22 *Ibíd.*

23 *Ibíd.*

24 Guzmán, Rosa Julia, *op. cit.*

dos sobre los textos expositivos producidos por los niños y niñas de este estudio.

A continuación se presentan los cinco tipos de estructuras de organización de los textos expositivos, construidos por Langer a partir de sus estudios:

1. Descripción simple. Esta forma se caracteriza por la presentación de una serie de ideas o acontecimientos sobre un tema, sin que haya una estructura global que las una.
2. Tópico con descripción. En esta forma de organización los niños y niñas se centran en un tópico particular, que les sirve como sistema organizativo general, apoyado únicamente en las descripciones.
3. Tópico con descripción y comentarios. Esta forma incluye, además de lo señalado en la anterior, algunos comentarios sobre las descripciones.
4. Tópico con elaboración. En esta forma ya se percibe, además de lo que se presenta en la anterior, un análisis focalizado sobre algún aspecto del tópico, junto con información subordinada.
5. Punto de vista con defensa. En esta forma de organización, en vez de presentar un

tópico general, su autor presenta un punto de vista, y lo discute, explica o defiende.

A partir de sus hallazgos, Langer plantea dos ideas muy importantes:

1. Las estructuras que los estudiantes usan no se diferencian solamente en las formas como organizan la información, sino también en los tipos de mensajes que transmiten.
2. Estos cinco tipos de organización de la estructura de los textos expositivos parecen seguir una trayectoria evolutiva.

Si esta estructura sigue una trayectoria evolutiva, y además la intervención escolar es significativa, es de suponer que la intervención didáctica que media entre la producción de dos textos expositivos genera diferencias entre ellos.

Para el análisis de los escritos de los niños y las niñas, como ya se había mencionado, se tomaron como base los diferentes tipos de estructuras de los textos expositivos encontrados por Langer. Se manejaron en el mismo orden presentado por ella y se numeraron en orden creciente de complejidad. Es decir, que el número 1 corresponde al tipo de estructura menos evolucionado.

**ANÁLISIS Y COMPARACIÓN ENTRE LOS PRIMEROS Y LOS SEGUNDOS
TEXTOS EXPOSITIVOS**

CURSO SEGUNDO

	NOMBRE	Primer texto					Segundo texto				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Eloísa		X					X			
2	Elena			X					X		
3	Paula Ge.		X						X		
4	Dominique	X						X			
5	José Miguel	X					X				
6	Juan Diego	X						X			
7	Miguel	X						X			
8	Adelaida			X					X		
9	Silvana	X						X			
10	Alejandro	X						X			
11	Sebastián		X					X			
12	Lina			X					X		
13	Andrea		X					X			
14	María		X					X			
15	Cristina	X						X			
16	Camila	X						X			
17	Namen	X						X			
18	Laura		X					X			
19	Felipe Y.	X						X			
20	Felipe G.	X						X			
21	Juan Camilo	X						X			
22	Martín	X						X			
23	Pedro	X						X			
24	Paula Go.	X					X				
25	Pablo		X					X			

CURSO SEGUNDO

	NOMBRE	Primer texto					Segundo texto				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	Manuela G			X					X		
2	Sebastián	X						X			
3	Valentina		X					X			
4	Juan Andrés	X						X			
5	Carla		X						X		
6	Mauricio		X					X			
7	Mariana		X						X		
8	Fiorella		X						X		
9	María Daniela	X						X			
10	Natalia		X						X		
11	Philippe	X					X				
12	José Manuel		X					X			
13	Paula V		X						X		
14	Mónica			X						X	
15	Santiago			X						X	
16	Paula		X						X		
17	Catalina		X						X		
18	Daniela S		X					X			
19	Pablo N		X					X			
20	Felipe			X					X		
21	Pablo M		X						X		
22	Diego		X						X		
23	Manuela M		X						X		
24	Nicolás	X						X			
25	Daniela E			X					X		
26	Andrea				X					X	
27	Bernardo		X						X		

Análisis de los resultados

Como se puede apreciar en el cuadro comparativo entre las producciones escritas iniciales y las finales, en algunos casos se ven progresos en la complejidad de la estructura de los textos expositivos.

Esta progresión coincide con los planteamientos de Langer, en los que señala que el desarrollo de la estructura de los textos expositivos parece tener una evolución progresiva.

Sin embargo, esta progresión no se da con el mismo ritmo en todos los estudiantes, a pesar de haber estado expuestos a las mismas situaciones y experiencias didácticas. Esto se evidencia por los datos recogidos a partir de las primeras producciones de textos expositivos, que se encuentran distribuidos en cuatro de las cinco categorías planteadas por Langer.

En esta variedad de niveles de producción entran en juego varios aspectos, tales como la habilidad lingüística, el interés, el tema trabajado en el texto, los recursos disponibles y las experiencias escritas precedentes, entre otros.

La relación de todos estos aspectos debe ser un tema de indagación entre quienes trabajan con niños y niñas en diferentes áreas del conocimiento, de tal manera que permita la formulación de estrategias y el diseño de actividades didácticas tendientes a optimizar el desarrollo en el manejo de la estructura de los textos expositivos.

Además de los resultados obtenidos mediante la comparación de las dos producciones de textos expositivos, según los aportes de Langer, es necesario señalar como producto de

este estudio otros aspectos importantes, que merecen un análisis más detallado en futuros trabajos.

A continuación se plantean los más llamativos:

Utilización de dibujos dentro de los textos expositivos

Los dibujos se constituyen en un medio importante de expresión gráfica en los niños y niñas a esta edad. En general, los utilizan para complementar sus textos escritos y guardan concordancia con el contenido de los mismos.

Sin embargo, además de servir de complemento del texto, también se encontró el caso de algunos dibujos que cumplen una función explicativa y aclaratoria del mismo. Esto se presentó especialmente en aquellas situaciones en que las explicaciones del contenido eran complicadas o las diferencias entre variaciones de un fenómeno eran muy sutiles. Por ejemplo, una niña se valió de los dibujos para explicar diferentes tipos de erupciones volcánicas.

Por otra parte, es evidente la diferencia entre el nivel de elaboración del texto escrito y el dibujo. En general, los textos muestran mayor evolución que los dibujos.

Uso de ejemplos en los textos

Es interesante constatar cómo los estudiantes hacen uso de ejemplos para aclarar algunas ideas en sus textos. Fue un recurso utilizado con cierta frecuencia. Este uso sugiere la necesidad del escritor de aportar información suficiente al lector para que pueda comprender lo que quiere expresar.

De otro lado, sugiere la potencia que tiene la producción de textos expositivos en el aprendizaje de quien escribe, puesto que si es capaz de dar ejemplos sobre lo que dice, realmente ha habido cierto nivel de apropiación del contenido del texto.

Los ejemplos permiten ver, además, algo del trasfondo del contenido que exponen los autores en sus textos. Una niña escribió en su texto sobre “Los paleoindios”: “Vivían en condiciones muy incómodas: dormían sobre piedras y no tenían almohadas”.

Esta afirmación permite identificar el referente utilizado por la pequeña autora, para afirmar que los antiguos indios vivían en condiciones incómodas. Si no existiera el ejemplo, el lector podría suponer que la afirmación se refería a algo más general; podría incluso suponer que detrás de ella había un análisis de la situación global de las condiciones de vida de los antepasados.

El ejemplo es un recurso bastante utilizado en enfoques pedagógicos, como la “enseñanza para la comprensión”, en los que se pide a los alumnos dar un ejemplo como evidencia de su comprensión de un contenido específico o de un concepto. Para el caso mencionado, este ejemplo serviría para ver qué nivel de abstracción hay en la afirmación expuesta en el texto.

Uso de signos de puntuación en los textos expositivos

El contenido de los textos expositivos lleva a los estudiantes a hacer uso de ellos en situaciones diferentes de las que utilizan en los textos narrativos. Un ejemplo de ello es el

uso del paréntesis, que es muy poco empleado en los textos narrativos.

Varios de los pequeños escritores encontraron en el paréntesis una buena posibilidad de incluir aclaraciones y explicaciones complementarias en sus escritos. Por ejemplo, uno de los niños escribió: “*Los paleoindios eran nómadas (nómadas quiere decir que en los sitios donde llegaban se comían todo lo que había y después se iban)*”.

Igualmente, hicieron uso de las comillas para referirse a algún término sobre el que querían poner énfasis. En los textos narrativos los habían utilizado para señalar que esas palabras correspondían a un personaje determinado.

Fue muy interesante ver cómo los niños y niñas identificaron esta diferencia con bastante facilidad.

Estructuración de los párrafos

En general, la estructuración de los párrafos fue una tarea relativamente sencilla, debido a que, al planear el texto, cada autor definía los subtemas que quería incluir en el tema general que desarrollaría en su escrito.

Como estos niños y niñas todavía no tienen un bagaje muy amplio en los temas que desarrollaron, en la mayoría de los casos cada subtema se presentó en un párrafo, así que fue claro en qué momento tenían que iniciar otro párrafo.

Sin embargo, hubo algunos casos en que fue necesario presentar un subtema en más de un párrafo. Al escribir la primera versión se dieron cuenta de que algunos párrafos esta-

ban quedando demasiado largos (aquí primó un criterio visual, que depende mucho del tamaño de la letra de cada uno) y sabían que tenían que separar lo escrito en dos párrafos diferentes. Lo resolvieron escribiendo un punto aparte e iniciando el siguiente párrafo con un pronombre.

Hubo un hecho llamativo en un texto escrito por un niño de tercero, en el que no se presentó ningún párrafo. El texto estaba formado por oraciones sencillas. Cada una contenía una idea distinta, pero no hubo un desarrollo temático. Este pequeño autor ha tenido un desarrollo lento en el manejo de las formas narrativas y no logró manejar la estructura del texto expositivo en esta experiencia.

En todos los demás textos se produjo una secuencia temática entre los párrafos, y en algunos pocos casos se presentó una ilación entre ellos, por medio de conectores o de manejo de causalidad o de consecuencia.

Un ejemplo en que se produjo esta situación es este:

“El medio ambiente es muy importante para todo el mundo porque nos ayuda a sobrevivir.

Si no lo tuviéramos, no podríamos vivir, porque sin las plantas y sin el agua no tendríamos qué comer ni qué beber.

Por eso no lo podemos destruir botando basura a los ríos, dejando papeles de paquetes en los bosques, etc.

En vez de destruirlo, deberíamos cuidarlo...”.

Análisis del proceso

Aunque en este estudio no se planteó inicialmente la idea de hacer observaciones sistemáticas sobre el proceso de elaboración de los textos expositivos por parte de los niños y niñas, al terminar la experiencia sí se consideró importante hacer algunos comentarios en este sentido, en tanto pueden contribuir a dar algunas ideas a otras personas interesadas en adelantar trabajos didácticos similares.

A continuación se presentan algunos puntos, con los que se pretende, más que exponer conclusiones definitivas, plantear ideas que se consideran importantes en el proceso de elaboración de textos expositivos, con respecto al tipo de interacciones que este genera:

1. Interacciones de los niños y las niñas con la profesora.
2. Interacciones de los niños y las niñas entre sí.
3. Interacciones de los niños y las niñas con los materiales que consultan.
4. Interacciones de los niños y las niñas con los textos que escriben.

1. Interacciones de los niños y las niñas con la profesora

Ante todo, es importante anotar que los niños y las niñas que participaron en este proceso ya estaban habituados a interactuar con la profesora durante la producción de sus textos en calidad de escritores, lo cual implica asumirse como portadores de ideas que quieren comunicar a otros; esto tiene una segunda implicación, y es la de saber que

escriben para ser leídos o, dicho en otras palabras, tener sentido de audiencia.

Este sentido de audiencia conlleva una tercera implicación: es necesario revisar y reescribir el texto, hasta que sea comprensible para el o los lectores potenciales.

Sin embargo, hubo diferencias en estas interacciones, con respecto a las que se generan cuando los textos que se producen son de estructura narrativa. Estas diferencias pueden presentarse de acuerdo con dos aspectos básicamente:

- Intercambios referidos a la estructura misma de los textos. En ellos, los niños hacen preguntas y consultas relacionadas con la forma de expresar una idea, en las que es claro que los niños establecen diferencias entre las formas de comunicar algo en la estructura narrativa y en la expositiva. Un ejemplo que ilustra esta situación es: ¿Cómo hago para que sepan que esto no lo estoy contando yo, sino que ya lo saben los que lo investigaron?
- Intercambios referidos al contenido de lo que escriben. En ellos es más clara la relación de los estudiantes con la escritura como medio para aprender. Piden aclaración sobre algunas ideas que no comprenden, en algunas ocasiones más que por el contenido mismo, por la forma como están escritas. En otras, piden aclaración porque encuentran ideas diferentes sobre el mismo aspecto en dos textos distintos. En otras más, encuentran afirmaciones aparentemente contradictorias. Esta situación se presenta sobre todo cuando uno de los dos textos utiliza una oración que empieza con una negación, como: “No siempre...” o “Esto no quiere decir que...”.

2. Interacciones de los niños y las niñas entre sí

La escritura de los textos expositivos genera entre los estudiantes interacciones distintas a las que se producen cuando el texto que se elabora es narrativo. Estas diferencias consisten básicamente en:

- El momento en que se producen los intercambios. En la producción de narraciones, prefieren dejar los intercambios para el final, cuando ya todos han terminado su escrito, porque así “nadie les copia sus ideas”. En los textos expositivos, los intercambios se hacen desde el comienzo de la producción, porque quieren compartir información que encuentran en diferentes textos y se mantiene hasta el final.
- La veracidad de los contenidos. En la producción de los textos expositivos, los niños y las niñas requieren con frecuencia contrastar la veracidad de lo que escriben. No sucede lo mismo con la escritura de los textos narrativos, ya que en ellos se da más valor a la creatividad y a la originalidad del contenido.

3. Interacciones de los niños y las niñas con los materiales que consultan

Este aspecto, por supuesto, es el que tiene mayores diferencias con la actividad de producción de un texto de estructura narrativa, ya que en el texto expositivo se requiere de la consulta de varias fuentes para su producción.

Es bastante llamativo el interés que muestran los niños y las niñas por conocer nuevos aspectos sobre un tema específico. La búsqueda de información es permanente. Sin embargo, en estas etapas de su desarrollo como escritores, es muy fácil decidir en qué momento se

termina el escrito; es decir, que la definición del tema es clara.

No sucede lo mismo con los textos narrativos, en los que con alguna frecuencia los estudiantes se apartan del tema que dio origen a su escrito y siguen desarrollando ideas secundarias, hasta llegar, a veces, a perder el control sobre el texto.

4. Interacciones de los niños y las niñas con los textos que escriben

La fase de la producción de escritos en que más se nota la diferencia entre los textos expositivos y narrativos es la de planeación. Parece ser más fácil para los niños y las niñas planear un texto expositivo, ya que la delimitación del tema se puede hacer con más precisión y su producción se controla con mayor claridad.

Durante la fase de producción se lleva a cabo un proceso muy similar al de la escritura de textos narrativos, en tanto hacen una versión inicial, en la que consultan a la profesora y a sus compañeros, para hacer luego ajustes y correcciones, que permitan una buena comprensión de parte de los lectores.

Sin embargo, hay diferencias en las preguntas que formulan. En los textos expositivos consultan sobre la manera de expresar las ideas, de tal forma que sean agradables al lector, pero sin perder veracidad, cosa que no les preocupa en la escritura de textos narrativos.

También hay diferencias en las preguntas que hacen, por el uso de signos de puntuación y de conectores. Parecería ser más evidente la necesidad de su uso en los textos expositivos que en los narrativos. Sin embargo, esta diferencia puede

deberse, en parte, a la madurez que han adquirido en la escritura hacia el final del año, época en la que se produjeron los últimos textos expositivos.

Como sucede en todo estudio realizado, surgen ideas como las antes expuestas, las cuales se constituyen en nuevas preguntas y se presentan como sugestivas para generar otros estudios sobre este tema. Esperamos poder desarrollar al menos algunas de ellas.

Conclusiones

Como se señaló anteriormente, después de haber terminado este estudio surgieron algunas preguntas, que merecen un estudio más detallado y profundo que el que se alcanza a presentar en este trabajo. Sin embargo, se pueden obtener algunas conclusiones, que se presentan a continuación:

1. Se pudo constatar que la clasificación de los textos expositivos, según el nivel de complejidad de su estructura, presentado por Langer, es válido y útil para que los profesores analicen los escritos producidos por sus alumnos.
2. Las acciones didácticas intencionadas, sobre el manejo de los textos expositivos, promueven el desarrollo y avance, por parte de los alumnos, en el manejo de la estructura de los mismos.
3. Se requiere seguir trabajando en el conocimiento y comprensión de la producción escrita de los estudiantes de los primeros grados.
4. Es importante trabajar en el desarrollo de la estructura de los textos expositivos desde etapas tempranas en la escritura.

5. Los textos expositivos encierran un gran potencial en el aprendizaje. Son una posibilidad muy interesante de escribir para aprender.
6. La cooperación entre áreas facilita el desarrollo de la escritura en los estudiantes.
7. Todos los profesores están enseñando a escribir a sus alumnos. Incluso quienes no reparan en la forma de escribir de sus estudiantes, están promoviendo un aprendizaje implícito: no importa cómo se escribe. Así mismo, quienes consideran que el profesor de Lengua es quien debe enseñar a escribir, están enseñando que la escritura solo es importante en literatura.
8. La producción de textos expositivos promueve el metaanálisis y la metacognición.

Bibliografía

1. Bogoya, Daniel, y otros (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
2. Cassany, Daniel (1999). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
3. Cuervo, Clemencia, y Flórez Rita (1998). *Aprender y enseñar a escribir*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
4. Ferreiro, Emilia, y Teberosky, Ana (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
5. Goodman, Keneth (1986). *El lenguaje integral*, Argentina, Aique.
6. Guzmán, Rosa Julia (1994). *Elementos que manejan los niños para producir cuentos de calidad*, Cinde-Colciencias. Informe de investigación.
7. Irwin, J., y Doyle, M. A. (1992). *Conexiones entre lectura y escritura*, Argentina, Aique.
8. Jolibert, Josette (1995). *Formar niños productores de textos*, Chile, Dolmen.
9. Jurado, Fabio (1999). *Investigación, escritura y educación*, Bogotá, Plaza y Janés.
10. Teberosky, Ana, y Tolchinsky, Liliana (1995). *Más allá de la alfabetización*, Argentina, Santillana.
11. Tolchinsky, Liliana (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*, Barcelona, Anthropos.