

## **Aprendiendo a escribir estratégicamente.**

Elsa Piedad Cabrera Murcia<sup>1</sup>.

*Nicolás y Mónica son estudiantes de tercero básico y les encanta la clase de Lenguaje pues dicen que la profesora les enseña a escribir diferentes textos. La situación para Antonia no es tan placentera, pues como a ella le cuesta mucho trabajo escribir afirma que esta clase es muy aburrida. Obviamente los resultados que obtienen estos tres estudiantes son tangencialmente diferentes. Nicolás y Mónica producen textos coherentes y cohesionados, mientras que los de Antonia parecen una lista enorme de ideas débilmente asociadas. ¿Qué ocurre con Antonia? ¿Cómo puede ayudar la profesora a Antonia a mejorar sus producciones escritas? ¿Cómo puede la profesora ayudar a los estudiantes que como Antonia consideran esta actividad poco significativa?*

La profesora preocupada decide indagar el por qué a Antonia se le dificulta escribir. Para ello se le ocurre preguntarles a los niños que cosas hacen cuando se les ha dado la instrucción de producir una historia, pues piensa que puede obtener información valiosa proveniente de ellos mismos. Nicolás dice que para él esta actividad le resulta muy fácil y entretenida, pues antes de darse a la tarea de escribir dedica un tiempo a clarificar el tema que quiere escribir y que personas quiere que lean su historia. Mónica dice que ella intenta pensar en unos personajes, un posible problema y una manera de que ellos puedan resolverlo, además de pensar en que sentimientos quiere reflejar en su historia. Antonia en cambio, afirma que ella escribe lo que sabe, lo que se le va ocurriendo escribir en ese momento. Parte de los estudiantes de esta clase coinciden con Nicolás y Mónica en usar las mismas estrategias, pero otro porcentaje de estudiantes coincide en lo que hace Antonia.

El grupo de estudiantes como Antonia tienen claro lo que deben hacer, pero no saben cómo y por tanto, optan por la vía de reproducir una información que les permita acercarse a la instrucción dada y así cumplir con la tarea. Mientras que el grupo de estudiantes como Mónica y Nicolás, dedican un tiempo a planificar qué aspectos van a tener en cuenta para poder dar inicio a la tarea. La profesora identifica que en su clase esta ocurriendo algo particular que puede ocurrir en otras áreas o clases, y que la literatura ha reportado como saber decir y transformar el conocimiento. Dos formas o modelos distintos de abordar la producción escrita por los estudiantes. Estos elementos dados por los estudiantes han sido muy importantes para la profesora, pues le han permitido reflexionar en cómo puede ayudar a Antonia y a los otros niños que se encuentran en similar situación.

La conversación que sostuvo la profesora con sus estudiantes le permitió reconocer que sus estudiantes intentaban aproximarse, de dos formas tangencialmente diferentes, a la meta que ella se había trazado en su clase: que sus estudiantes produjeran un texto narrativo coherente y cohesionado. Las producciones de sus estudiantes evidenciaban que no todos alcanzaban el estándar que ella consideraba debían obtener en tercero básico. El análisis de éstas, le permitió identificar que en su grupo de estudiantes se presentaban dos niveles de desempeño diferentes al producir este tipo textual. Dos

---

<sup>1</sup> PhD. en Psicología. Pontificia Universidad Católica de Chile. Subdirección de Estándares y Evaluación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

niveles en los que se desplegaba la competencia de producir un texto narrativo, con grados de progresión diferentes.

Niños como Nicolás y Mónica caracterizaban el grupo que ya había alcanzado el estándar de producir un texto narrativo coherente y cohesionado. Su *nivel de desempeño* fue caracterizado por la profesora como *avanzado*, pues eran estudiantes que planificaban lo que iban a escribir, consideraban la intención que querían transmitir con su texto y por su puesto, tenían en mente a quién dirigirían su escrito. Además, en su escritura se evidenciaba el desarrollo de un eje temático claro, coherente y cohesionado desde el inicio, el desarrollo y el fin de la historia. En otras palabras, este nivel reflejaba el estándar básico de competencia que la profesora quería potenciar en sus estudiantes.

Niños como Antonia caracterizaban el grupo de estudiantes en los que la producción del texto narrativo presentaba falencias. Es decir, *un nivel de desempeño básico* en el que las producciones escritas estaban formadas por una serie de ideas débilmente asociadas, con una estructura del texto narrativo poco clara y, una coherencia y cohesión deficientes. Este tipo de producciones no transmitían una intención clara y además, evidenciaban que el escritor no había tenido en mente a un posible lector.

Identificar estos dos niveles le permitió a la profesora poder generar *un nivel de desempeño intermedio*, que se convertiría en puente para que los niños pertenecientes al nivel básico pudiesen alcanzar un nivel avanzado de desempeño en la producción escrita. Como en su grupo no tenía producciones de niños que caracterizaran este nivel, la profesora se puso en la tarea de elegir ciertos criterios que para ella era importante que sus estudiantes menos eficaces empezaran a tener en cuenta para producir el texto requerido y que además, fortaleciera en ellos su competencia de producción escrita. Una estructura del texto: un inicio, un desarrollo y un fin, un eje temático que atravesase la historia, un propósito comunicativo claro y otros indicadores que la profesora usó para planificar una clase en la que más allá de dar la instrucción de producir un texto, diera pautas que le permitieran a sus estudiantes transformar su conocimiento y que en futuros trabajos estos se vieran reflejados en la calidad de sus producciones.

La profesora reconocía que enseñarles a sus estudiantes una escritura estratégica que estuviera guiada por un propósito comunicativo claro requería por parte de ella una regulación constante de su proceso de escritura. Un poco complicado pensó, pero sabía que solo acompañando a sus estudiantes en este proceso en forma continua, fortalecería en sus estudiantes la competencia de escribir estratégicamente. De esta manera, construyó una pauta con algunas preguntas que les permitirían a sus estudiantes aclarar las ideas que iban a usar para producir su texto antes de darse a la tarea de escribirlo. También pensó que el tener a niños como Nicolás y Mónica en su clase les ayudaría en el desarrollo de la misma, pues podrían convertirse en los motores que impulsarían a los niños menos eficaces a alcanzar la tarea.

Esa mañana la profesora llegó y les contó que el objetivo de la clase era producir un cuento en forma individual, aunque para ello inicialmente responderían en conjunto unas preguntas que les darían ideas de qué escribir. Nicolás se dispuso a repartir las pautas junto con otros compañeros, mientras la profesora pegaba papelones en el pizarrón para poder escribir la lluvia de ideas que ella esperaba se generara en su clase. Todo estaba listo, así que ella empezó preguntando sobre qué *temas* podrían escribir, ante lo cual no hubo muchos problemas pues monstruos, princesas, duendes, ogros, animales y otros personajes empezaron a aparecer. Luego les pidió que pensarán un *lugar* en el que

ocurrirían las posibles historias. Entonces cuevas, castillos, casas encantadas, bosques y lugares insospechados aparecieron. La profesora les comentó que algo importante al escribir una historia era saber que *intencionalidad* quería reflejarse en la historia, entonces muchos niños se quedaron callados y no sabían que contestar. En ese momento Mónica levantó su mano y explicando a sus compañeros dijo: la profesora se refiere a qué *queremos transmitir* o decir con el cuento. Por ejemplo si queremos una historia triste, alegre, de aventuras, de miedo, o de terror. Luego de la explicación de Mónica solo se escuchó en el aula un gran y extendido suspiro. Segundos después todos empezaron a dar sus aportes.

Nicolás se apresuró a leer la siguiente pregunta y sin entender mucho preguntó a la profesora a que se refería cuando preguntaba por el propósito de la producción escrita. Ella entonces explicó que algunos textos sirven para informar mientras que otros para entretener y que para efectos de esta actividad, se centrarían en un texto para entretener a quienes lo leyeran, justo la siguiente pregunta. Entonces una voz suave y baja preguntó: ¿señorita, se refiere a *quién lo leerá*? Si, contestó la profesora. En ese caso se me ocurre que puede ser para otros niños, o para mis papás. Era Antonia que hasta el momento se encontraba sin hablar, pero que empezaba a dar luces de que estaba entendiendo.

Ya todos empezaban a escoger los elementos que usarían para producir su cuento, así que la profesora les dejó un tiempo para que anotaran unas cuantas *ideas de cuáles serían los problemas que tendrían que afrontar sus personajes y las posibles soluciones*. Todo parecía marchar bien. Los niños empezaron a escribir su historia y de vez en cuando levantaban sus cabecitas para mirar el pizarrón. Era increíble, todos trabajaban y se ayudaban entre sí dando aportes o ideas para el desarrollo de su historia. La profesora había concluido la primera etapa, *la planificación del texto*.

Una vez listo todo la profesora dio paso a la segunda etapa, *cómo escribir y controlar lo escrito*. Para ello les dijo que todas las decisiones anteriores debían tenerlas en cuenta para iniciar a escribir, pero que antes deberían dedicar unos minutos a pensar cómo organizar las ideas a partir de lo que querían transmitir a la persona que, ellos pensaban, iban a leerlo. Para ello la profesora les indicó que en una historia por lo general, se presentaban tres partes distinguibles. La primera, coincidía con la presentación de los personajes y la situación en que se encontraban, una segunda, que incluía un conflicto dentro de la historia y una tercera que daba desarrollo a ese conflicto combinando las ideas expuestas al inicio de la historia.

Todo parecía estar claro. Antonia y los escritores menos eficaces, empezaban a producir sus historias más entusiasmados y compartían sus ideas con los otros. De vez en cuando, hacían un alto para revisar sus historias antes de continuar escribiendo ideas nuevas y lo más interesante, empezaban a usar a sus compañeros como evaluadores de sus propósitos. En otras palabras, se dedicaban de vez en cuando a *evaluar lo que habían escrito*. Los estudiantes daban inicio a una tercera etapa: la evaluación de su proceso de producción escrita en conjunto con sus compañeros.

La profesora estaba satisfecha pues había logrado que todos sus estudiantes desplegaran sus competencias para la producción escrita. Los niños como Antonia, dieron grandes pasos en el fortalecimiento de sus competencias en este proceso de producir un texto narrativo. Los niños como Nicolás y Mónica, afinaron sus conocimientos sobre este tema y en especial, fortalecieron sus competencias. La profesora se dio cuenta que el potenciar competencias en los estudiantes es un proceso continuo y permanente de

planificación, revisión y evaluación constante. Que alcanzar una meta o un estándar no es un salto inmediato de un estado inicial a uno final, sino que por el contrario es un proceso que se da en forma gradual. Diferentes niveles de desempeño pueden surgir al potenciar una competencia determinada. Identificar estos niveles permite evaluar a nuestros estudiantes de una manera más real y menos decepcionante tanto para ellos mismos como para el docente.

Para la profesora como para los niños fue una jornada de grandes interacciones, de muchos procedimientos y pocas caras de aburrimiento. Antonia levantó la mano y pidió que en la próxima clase se siguiera con estas actividades entretenidas.

### **Bibliografía**

- Álvarez, G. (1996a). Conexión textual y escritura en narraciones escolares. *ONOMAZEIN: Revista de Lingüística y Traducción del Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 1, 11-29.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Cizek, G. (2001). *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Forsters, M. (2002) *Performance standards and the measurement of student achievement: options and challenges*. Australian Council for Educational Research.
- Flowers, L. & Hayes, J. (1980). The dynamics of composing; making plans and juggling constraints. En E.R. Steinberg (red.) *Cognitive Processes of Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 31-50.
- Gómez, G. & Alonso, M. (1992). *La producción de textos en un programa de lectura*. Buenos Aires: Aiqué.
- Hansche, L. (1998). *Handbook for the Development of Performance Standards: Meeting the Requirements of Title I*. [versión electrónica] [http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/11/4a/79.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/11/4a/79.pdf)
- Hedberg, N. & Fink, R. (1996). Cohesive harmony in written stories of elementary children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 73-86.
- Kaufman, A. M. (1994). Escribir en la escuela: Qué, cómo y para quién. *Revista Lectura y Vida*, Año 21(2), 15-32.
- Kaufman, A. M. & Rodríguez, M. (2001). ¿Por qué cuentos en la escuela? *Revista Lectura y Vida*, Año 22(1), 24-39.
- Matute, E. & Leal, F. (1996). Se puede evaluar la coherencia en narraciones escritas por niños. *Revista Lectura y Vida*, Año 17(3), 5-16.
- Morgan, D & Michaelides, M. (2005). *Setting Cut Scores for College Placement*. Research Report No. 9. [versión electrónica] <http://www.collegeboard.com/research/pdf/060516CBReport2005-9WEB.pdf>
- Serrano, S. & Peña, J. (1998). La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica. *Revista Lectura y Vida*, Año 19(2), 11-20.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-36.
- Van Dijk, A. T. (1983). *La ciencia del texto: Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- Veliz, M., Álvarez, G., Arancibia, B., Salazar, O., Burdiles, G. & Osorio, J. (1997). Enunciación y subjetividad en narraciones escritas por escolares. *Revista de Lingüística Teórica Aplicada RLA*, 35, 135-147.