



PRÁCTICAS DEL LENGUAJE: PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

REFLEXIONES QUE SE DESPRENDEN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN Y SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

Como parte de la difusión de los resultados de la Evaluación de Segundo Ciclo del GCBA (2009) les ofrecemos este apartado del Informe Definitivo de la Evaluación Jurisdiccional que a la brevedad será recibido en forma impresa en todas las escuelas.

Práctica de la escritura

¿Qué reflexiones didácticas se abren a partir de esta evaluación?

Con el propósito de utilizar la información brindada por esta evaluación como un insumo para la reflexión sobre las prácticas de aula, se plantean a continuación algunos problemas observados a partir del análisis de los textos de los alumnos y de sus respuestas a los ítemes sobre ortografía, posibles causas y sugerencias didácticas.

Tener en cuenta al destinatario del texto

La consigna de escritura propuesta en la prueba planteaba a los alumnos renarrar el episodio de la leyenda para otros compañeros que no lo conociesen. Esta definición del espacio retórico implicaba no sólo referirse al episodio solicitado sino además tener en cuenta al destinatario. Esto incluye tanto narrar la historia organizando la información de manera tal que quien no la conoce pueda comprenderla, como intentar generar interés en la lectura.

Los resultados señalan que en su mayoría los alumnos lograron referirse al tema propuesto pero pocos parecen haber tenido presente al hipotético lector. Esta dificultad se observa a través de diferentes problemas¹. Por ejemplo, resultó muy frecuente la ausencia de algunos núcleos narrativos, lo cual dificulta la comprensión de la historia; en muchos textos los cierres son inadecuados al episodio; pocos alumnos incluyeron descripciones de lugares, personajes y objetos y expansiones que enriquecieran el relato; en muchos casos se observaron digresiones que desvían la atención del lector y lo confunden.

Es posible que estas dificultades se originen en el hecho de que los alumnos estén habituados en la escuela a escribir “para el docente”, es decir, que las consignas de producción de texto sean experimentadas como ejercicios a ser corregidos por ese único lector. En este marco pierde sentido al momento de escribir plantearse cómo generar interés o cómo explicar algo claramente: el docente ya conoce la historia o el tema, no resulta lógico pensar en cómo atrapar su atención. Se trata, en cambio, en focalizarse en “lo correcto” ya que allí estará puesta su mirada. De hecho, los resultados de la prueba muestran que un porcentaje alto de alumnos (ubicados en el grupo 2) lograron escribir textos “correctos” pero sin hacer uso de diferentes recursos que lograsen generar interés en los hipotéticos lectores que planteaba la consigna de la prueba (*“otros compañeros que no conocen la historia”*).

¹ En la caracterización de los grupos de desempeño se encuentran descriptos estos diferentes problemas dentro de los puntos referidos a adecuación y coherencia.

Algunas sugerencias didácticas

De lo dicho se desprende la importancia de plantear en las aulas situaciones de escritura contextualizadas, en las que para los alumnos el propósito comunicativo sea claro y lograrlo sea un desafío a resolver. Cuando los textos circulan en una comunidad de lectores, los problemas que enfrenta el escritor para lograr sus objetivos adquieren otra dimensión: se vuelve necesario detenerse a reflexionar sobre qué se quiere comunicar, a quién, para qué, cuál será el mejor formato para hacerlo, con qué recursos. Aprender a tomar estas decisiones y tener en cuenta al destinatario como un elemento clave que define la situación comunicativa implica un trabajo de enseñanza sistemático que atraviesa toda la escolaridad y que habrá que profundizar particularmente en el segundo ciclo. Resulta pertinente entonces plantear situaciones de escritura en las que tengan que adaptar el mismo contenido a diferentes destinatarios de manera tal que se enfrenten explícitamente a la necesidad de pensar qué sabe y qué no sabe ese lector, qué es necesario explicitar y qué no, cuánta información incluir, qué vocabulario utilizar (si están produciendo folletos para una campaña de concientización sobre cierto tema, por ejemplo, el contenido, el registro, el léxico, será uno para sus compañeros más chicos y otro para las familias o los vecinos del barrio). También en el segundo ciclo los alumnos se encuentran en condiciones de aprender a analizar en los textos que leen qué recursos utilizó el autor para captar la atención del lector y para lograr sus propósitos. Ese análisis será a su vez punto de partida para reflexionar sobre sus propias producciones y hacer uso de los recursos que resulten más pertinentes: cuándo es conveniente introducir una descripción, cómo puede aclararse determinada idea, qué uso de la adjetivación es más adecuada al tipo de texto, qué tiempo verbal es conveniente utilizar, etc. Como puede observarse, no se trata de proponer ejercicios aislados (escribir una descripción, clasificar adjetivos, conjugar verbos...) ya que esos aprendizajes no se transfieren “automáticamente” sino hacer uso de las herramientas de la lengua para mejorar los propios textos en función del objetivo de comunicación.

Resolver problemas de cohesión

El análisis de los textos sugiere que al término del segundo ciclo muchos alumnos aún no disponen de una variedad de recursos para cohesionar sus escritos². Si bien en su gran mayoría se observan algunos intentos al respecto, son frecuentes algunos errores en la separación de oraciones (por uso de la “y” en vez del punto), las repeticiones léxicas, el uso inadecuado de la puntuación en el diálogo (se observaron muchos casos en los que los alumnos usaron las marcas propias del diálogo teatral) y la falta de conectores temporales y causales.

² Al respecto, ver la descripción y los ejemplos de textos del grupo de desempeño 2.

Una causa posible de esta dificultad es que estos contenidos se trabajen más habitualmente a través de ejercicios específicos y explicaciones teóricas que como recursos para resolver problemas en la escritura de los textos propios. Por ejemplo, es probable que los alumnos conozcan la definición de sinónimos, la clasificación de los pronombres o el reconocimiento del sujeto tácito en el análisis sintáctico. Pero los resultados señalan que si estos contenidos son presentados y trabajados “fuera” de los textos, los alumnos no los usan como recursos para evitar reiteraciones de palabras en sus escritos. En este sentido, un dato interesante es lo que se observa en la puntuación del diálogo: el hecho de que hayan recurrido a la estructura propia del diálogo teatral haría suponer que se deriva de una propuesta a la que están acostumbrados: “Escribí un diálogo entre estos dos personajes”.

Algunas sugerencias didácticas

Se sugiere entonces instalar como práctica de aula la reflexión sobre esta propiedad de los textos: es necesario mientras se escribe y cuando se revisa solucionar problemas de cohesión. Las situaciones de renarración³ son una de las posibilidades para trabajar específicamente este aspecto ya que, al darse resueltos otros (no es necesario crear personajes, conflicto, marco espacio-temporal, secuencia narrativa) la atención puede focalizarse en los recursos cohesivos. Al mismo tiempo, las devoluciones que se le dan a un alumno cuando comparte sus primeros borradores de un texto, luego de centrarse en la adecuación y la coherencia, tendrán también que proponer señalamientos sobre los diferentes elementos que hacen a la cohesión, ayudándolo a reconocer, por ejemplo, qué palabras repitió en exceso, en qué partes falta puntuación, cómo podría marcar la sucesión temporal de los hechos. El proceso entonces comienza siempre en el texto, detectando los problemas a resolver, luego será necesario reflexionar, sistematizar y ejercitar los recursos de la lengua adecuados para su solución, y, finalmente, poner en uso esas herramientas para mejorar los escritos.

Proceso de escritura

La situación de evaluación escrita e individual no permite, tal como ya fue explicado, solicitar a los alumnos todos los pasos de un proceso de escritura: estuvieron acotados a la realización de un plan, la producción de una única versión del texto y la sugerencia de revisión a través de algunas preguntas. A pesar de estas restricciones, los resultados señalan cuestiones a tener en cuenta. En primer lugar, cabe decir que para un porcentaje considerable de alumnos fue muy complejo realizar la planificación⁴. Fue llamativo que en

³ La renarración como práctica de escritura parecería no ser muy habitual para los alumnos. Esta hipótesis se desprende del hecho de que un número considerable de alumnos parece haber interpretado que la consigna de escritura de la prueba en términos de inventar una nueva historia.

⁴ Ver los datos presentados en el punto 3.2.

muchos casos hayan incluso interpretado los dos momentos del proceso como si fuesen consignas sin relación. Por ejemplo, escribieron un texto en el espacio de la planificación y otro en el correspondiente al texto definitivo. En otros casos, completaron la guía de consideraciones para transformar la planificación en un texto como si fuesen ejercicios y preguntas a responder. En segundo lugar, un análisis cualitativo permitió observar que pocos alumnos realizaron en sus textos cambios significativos que permiten inferir un proceso de revisión (se encuentran pocas palabras y fragmentos borrados o tachados y en un número muy limitado de casos hay elementos agregados al primer texto –mediante llamadas, flechas, intercalación–)

Una hipótesis que podría explicar estos resultados es que los alumnos estén habituados a situaciones de escritura en el aula que planteen directamente producir el texto y tomar ese trabajo como el definitivo. Puede encontrarse una relación entre esto y lo planteado en el primer punto: si se escriben textos como si fuesen ejercicios cuyo único propósito es que el docente los corrija, no se instala la práctica de la escritura como un proceso a lo largo del cual hay que ir tomando diferentes decisiones, hacer borradores y revisarlos para mejorar progresivamente diversos aspectos, hasta llegar a una última versión que se considere adecuada para los diferentes lectores.

Algunas sugerencias didácticas

Es importante entonces que los alumnos se enfrenten en la escuela a situaciones reales de escritura en las que tengan que trabajar a lo largo de diferentes etapas, siguiendo los mismos pasos que un escritor experto: es una práctica social usar estrategias de planificación, revisión, corrección y edición antes de proponer la lectura a los destinatarios. Esto brinda la posibilidad de atender distintos aspectos del texto e ir mejorándolos, ya que no resulta factible que la primera versión sea al mismo tiempo la mejor posible. En este sentido, resultan muy adecuados los proyectos de escritura porque, desde su inicio, los alumnos trabajan para lograr un producto que circulará socialmente y a lo largo de las diferentes etapas del proyecto se encontrarán frente a la necesidad de ir mejorando la calidad de los textos hasta llegar a su publicación.

Recurrir a diferentes estrategias para resolver dudas ortográficas

El alto grado de dificultad que tuvieron los ítemes de la prueba sobre reflexión ortográfica permite detectar que en el segundo ciclo todavía muchos alumnos no disponen de determinados conocimientos que son contenidos propios del ciclo. Para ilustrar esta problemática se incluyen ejemplos de respuestas incorrectas que resultaron muy habituales en esta evaluación.

b) ¿Por qué podés estar seguro de que **lapicito** se escribe con c?

Porque terminan con cito. y en la regla ortográfica dice que toda palabra terminada con "cito" o "cito" se escribe con "c".

b) ¿Por qué podés estar seguro de que **lapicito** se escribe con c?

porque todas las terminaciones se escribe con C cuando es una cosa chiquita por ejemplo: cacita o tacita.

a) ¿Por qué podés estar seguro de que **vejez** se escribe con j?

Porque la J va con vocales.

a) ¿Por qué podés estar seguro de que **vejez** se escribe con j?

Por la terminación en jez siempre se escribe con j y no con g.

Parecería ser que frente a estas preguntas muchos alumnos recurrieron automáticamente a la búsqueda de alguna regla ortográfica que les permitiese responderlas, como si esa fuese la única manera posible de resolver la escritura correcta de una palabra. En este intento resulta interesante observar cómo, frente a la necesidad de apelar a una regla como explicación, inventaron alguna inexistente ("la terminación jez siempre se escribe con j") o no advirtieron contradicciones con conocimientos que muy probablemente poseen: es posible suponer que quien da el ejemplo de "cacita" sabe cómo se escribe casa, pero "niega" este conocimiento para poder sostener la regla a la que acude; lo mismo ocurre con el alumno que afirma que "la J va con vocales" (seguramente él escribe muchas palabras con "g" y vocal, pero parecería ser que no puede tener en cuenta ese saber frente a la necesidad de responder una pregunta frente a la cual presupone que debe enunciar una regla ortográfica).

Por otro lado, en ambos ítemes los conocimientos previos que los alumnos necesitaban poner en juego son propios del primer ciclo: familia de palabras y

restricciones fonográficas y fonológicas (el sonido de la “g” delante de la “o” y la restricción básica del uso de la “z” delante de “e/i”).

La dificultad parece radicar entonces en la posibilidad de apelar a otras estrategias que no sean las reglas para reflexionar sobre la ortografía, probablemente porque esta sea la manera que predomina en su enseñanza.

Algunas sugerencias didácticas

Esta observación pone de relieve la necesidad de trabajar sistemáticamente en las aulas con todos los recursos que permiten a los alumnos mejorar su ortografía: relaciones con la semántica, la morfología y la sintaxis. Por lo tanto, en lugar de memorizar reglas –cuyo uso mecanizado, como muestran los resultados, termina generando errores–, resulta clave que los alumnos puedan construir regularidades estableciendo estas relaciones. De esta manera podrán disponer de variadas herramientas a las que pueden apelar mientras escriben y al autocontrolar este aspecto de sus textos. En el segundo ciclo, particularmente, resulta valioso incluir también la reflexión sobre el uso del corrector ortográfico cuando se pasan textos en computadora, detectando qué tipos de errores identifica y cuáles no, ya que esta práctica permite abordar el trabajo sobre casos más complejos como la tildación diacrítica y en los homófonos.

Las reflexiones hasta aquí planteadas ponen de relieve que resulta clave proponer a los alumnos situaciones de escritura para receptores reales, en las cuales se lleven a cabo todas las etapas del proceso y a lo largo de ellas se trabaje sistemáticamente con los diferentes aspectos del texto a ir mejorando. Planificar, escribir varios borradores, llegar a la versión final, editar, posibilita detenerse en problemas a resolver de distinta índole para lograr los propósitos comunicativos. Este trabajo progresivo permite partir del análisis sobre la estructura profunda de los textos (su adecuación y coherencia) para, una vez resuelta, ir avanzando hacia los aspectos más superficiales. De esta manera, se supera la idea que parecería tener muchos alumnos, de que la calidad de un texto reside exclusivamente en su presentación (entendida como la legibilidad, prolijidad y ortografía).

A lo largo de este proceso resulta clave la devolución que hacen otros lectores, además del docente, para señalar, por ejemplo, qué se entiende y qué no, qué información falta o aparece desorganizada, en qué fragmento la redacción dificulta la comprensión, qué recurso se podría usar para mejorar alguna parte. Estos intercambios resultan sumamente valiosos porque favorecen los aprendizajes tanto para el alumno que recibe estos señalamientos sobre su texto como para aquellos que leen los escritos de sus pares indicando qué mejorarían y cómo.