



ISSN: 2448-6574

Que los niños interactúen con sus escritos

Silvia V. Valdivia
siveroval@gmail.com

María Estela de Carmen Fernández Guillén
Estelafernandez49@yahoo.com.mx

Universidad Nacional Autónoma de México

Introducción.

Cuando un niño, trae flameando su hoja y nos dice: "ya terminé mi composición." Y nos pregunta: "¿Ahora qué tengo que hacer?" Esta pregunta es, desde luego, qué tenemos que hacer nosotros. Queremos que nuestros alumnos hagan lo que hacen los verdaderos escritores, y esto requiere saber qué planes y decisiones debe hacer un escritor en orden a producir un texto escrito. En esta escena diaria, leemos ansiosamente la historia: **"Mi abuela estuvo en el hospital. No se sanó. Por eso se fue con Dios. Yo la quise mucho"** y hacemos preguntas como estas: ¿por qué se enfermó tu abuela?, ¿qué hiciste cuando la visitaste? Se nos olvida abrazar al niño y decirle: cuánto siento que tu abuela haya muerto. ¿Por qué resulta difícil dar una sencilla respuesta? Creo que es porque ponemos toda nuestra atención en tratar de ser útiles que nos olvidamos de ser reales.

En nuestras entrevistas con los niños escritores, nos preocupamos tanto por hacer las preguntas adecuadas, que sirvan para extraer más información, que nos olvidamos de escuchar para generar una fuerza de atracción entre escritor y oyente. Además, olvidamos que la composición escrita es un proceso de interacción con el propio texto que se está componiendo y que las preguntas que hagamos deben ayudar a los niños a interactuar con su obra de tal forma que ellos se muevan entre el rol del escritor y el del crítico.

Estas dificultades en la enseñanza de la composición escrita proporcionan el marco para la exposición detallada de las limitaciones, logros y posibilidades de la metodología de entrevistas en la presente ponencia. Nuestra aproximación ha sido tomada de la práctica en las aulas, donde los maestros han asumido el enfoque de la producción de textos como un proceso y creen que los niños son capaces de desarrollar sus habilidades lingüístico-comunicativas. Hemos seleccionado las situaciones más reveladoras de la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita de un gran número de clases registradas para la evaluación del programa de mejoramiento de la calidad educativa del Perú. Y las hemos reinterpretado, ahora, con apoyo de los referentes teóricos provenientes de la psicología



cognitiva, la teoría del discurso, la lingüística del texto y estudios de las estructuras textuales.

Palabras clave: Composición escrita, metodología de entrevista, producción escrita

Que los niños interactúen con sus escritos

La mayoría de maestros hemos asumido la composición escrita como un proceso de interacción del niño con el texto que está componiendo. Para llevar a cabo este enfoque, hemos empleado las entrevistas de escritura: de contenido, de diseño, de proceso y de evaluación. Hemos formulado preguntas que ayuden a los niños a interactuar con su obra, tratando de orientarlos hacia la "revisión", a prestar atención a lo que han escrito para ver qué pueden descubrir. Esta es una etapa del proceso de escritura que ha recibido toda nuestra atención porque permite a los niños moverse entre el rol del escritor y el del crítico.

Debemos decir que las distinciones hechas respecto de la entrevista de escritura son una ficción. En la vida real, esos campos se entremezclan y superponen. Pero, pensamos que es útil tratarlos por separado como lo hacemos a continuación:

Las entrevistas de contenido

En las buenas clases de escritura, los niños en grupos escriben textos y los intercambian. En cada grupo, un niño explica a los otros su tema. Luego, está atento a las preguntas que sus compañeros le harán. Jorge leyó: *"Tengo un caballo"*; los otros niños le preguntaron ¿tú andas con él? El respondió y añadió en su texto: *"Monto mi caballo todos los días si no está lloviendo."* Como resultado de estas entrevistas de contenido las historias se alargan y se enriquecen con más detalles.

Al principio, el alargamiento es el fruto de las entrevistas de contenido, pero pronto los niños en su plan incluyen información detallada. Toman un nuevo ritmo, y sus narraciones no son ya de una sola línea (al modo de "Llév a mi gato en una jaula al parque"). Desde sus primeras líneas, sus composiciones son ya detalladas.

Afortunadamente, existen hoy centenares de aulas en las que los niños de todas las edades han aprendido las preguntas de contenido de sus lectores. Ellos desarrollan un diálogo interno mientras escriben, se hacen las preguntas que otros les han hecho: "¿qué más puedo decir?" "¿qué puedo agregar aquí?" "¿quedó claro esto?."

Finalmente, los niños entregan sus borradores enriquecidos. No obstante, se les

sigue pidiendo más información para guiarlos a la revisión. “¿Puedes decir algo más? Por supuesto que hay más. Los alumnos se ponen a insertar más información en su texto. Así, la composición se alarga como si la longitud fuera el objetivo último.

Pero, la esencia de la escritura es la selección, no la adición. Cuando un niño escribe con fluidez y con sentido ¿no es contraproducente tratar de sacar más información? ¿Queremos que los niños creen que la buena escritura se construye mediante adiciones parciales? ¿Por qué tienen que reflejarse en el texto de un escritor las preguntas y las ideas de todo el mundo? Las informaciones añadidas se incrustan como apéndices, y destruyen el equilibrio y la forma de un texto. Durante algún tiempo, esta forma de trabajar puede ser necesaria. Pero a medida que pasa el tiempo, los niños están preparados para avanzar hacia nuevos desafíos. La cuestión es si nosotros estamos preparados.

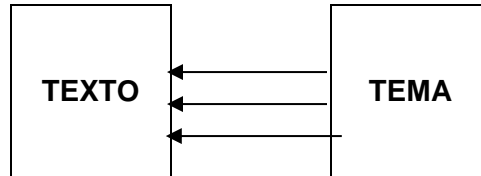
Lo que estamos tratando de decir es que debemos evitar caer en la revisión por la revisión misma. Revisar no es una actividad buena por sí misma. El proceso de la revisión por pequeños agregados debe ser provisoria, con el tiempo, los niños dejarán de necesitarlo. Lo que en una primera etapa se hace en la revisión, con el tiempo formará parte de la preparación. Los niños necesitan avanzar hacia nuevas fronteras y nosotros como maestros tenemos que ir con ellos, sabiendo que la frontera de hoy será el espacio conquistado mañana.

No es nuestro propósito restringir la importancia de las entrevistas de contenido, puesto que creemos que éstas son una parte central del taller de escritura y que la mejor manera de empezar un taller es celebrando lo que los niños saben y ayudándolos a desarrollar sus textos de modo que den más información a los lectores. Pero, también creemos que las entrevistas de contenido deben equilibrarse con las de diseño, proceso y evaluación y que, a medida que los escritores progresan, las entrevistas de contenido deben perfeccionarse.

Así, los niños, aparte de dar respuesta a las preguntas de sus lectores, tienen que saber cómo movilizar la imaginación de los lectores, cómo apelar a su curiosidad, suscitar en ellos asombro, alarma y ternura. Elbow, P. (1981) sugiere que los comentarios sobre las composiciones deben ir más allá del contenido. Se tiene que hacer que los escritores conozcan nuestra experiencia de lectura de un texto. Se tiene que dar a los que escriben "las películas de nuestra mente." Cuando los escritores conocen "la película mental" de sus lectores, pueden reestructurar sus textos de forma tal que susciten determinados

sentimientos en el receptor.

En las entrevistas de contenido, los lectores interrogaron a los escritores acerca de sus temas, y los escritores añadieron la información al texto:



En la figura, las flechas indican que el foco en estas entrevistas se desplaza del tema (¿Qué sucedió?) al texto (¿Lo escribiste? ¿Puedes agregarlo?). En las entrevistas de contenido más simples, el texto no es utilizado para aprender del tema. El escritor no prueba, explora, descubre o cambia el tema mediante el acto de escribir. La materia narrativa está establecida y lo que se hace con la entrevista es simplemente trasladar a la página escrita una información preexistente. Es el lector quien aprende sobre el tema en esas entrevistas, no el escritor. El propósito de la mayoría de las entrevistas de contenido es recuperar lo que él escritor ya sabe, más que inducir al escritor a nuevas exploraciones. La composición se interpreta como un trabajo de ampliaciones que hacen al texto más congruente con el tema preexistente.

Sin embargo, el propósito de la escritura es pensar y aprender. Murray (1984) señala: "Uso el lenguaje como una herramienta para ver y comprender. Más que escribir lo que sabemos, escribimos para saber. La escritura es exploración." Por tanto, nuestras entrevistas de contenido no deben concentrarse tanto en lo que un alumno sabe acerca del tema sino también en lo que aún le falta saber, en lo que está descubriendo. Podemos preguntarle: "¿qué te sorprende como escritor?", "¿qué nuevas relaciones encuentras en tus ideas?", "¿a dónde te está llevando esto?" Y sobre todo podemos preguntar: "¿qué estás aprendiendo?". Durante algún tiempo, los niños dirán "no lo sé". Pero, así como ellos encontraron la forma de ir más allá de un renglón, con los apoyos adecuados, también irán más allá de la frase aislada para describir lo que están aprendiendo.

Entrevistas de diseño

Hasta hace poco, los maestros nos hemos centrado en el contenido de un texto, en su proceso, o en la evaluación, que hacía el autor de su texto en marcha. El diseño de una composición, para muchos, estaba determinado por el contenido. Una vez que el niño había

formado una clara imagen de su composición, sólo tenía que encontrar un modo de comenzar el texto y las palabras le irían brotando. Podría ocurrir que él omitiera alguna información o que su composición resultara desordenada, pero eso se corregiría. La estructura básica del texto estaba determinada, para muchos maestros, por la elección del tema. El niño sólo tenía que contar lo que sabía sobre el tema elegido del modo más claro. El objetivo era que el texto estuviera acorde con el tema.

Así, cuando un niño escribe sobre su paseo en el campo, el maestro da por sentado que al escribir la composición él traerá a su memoria el día en cuestión y contará todos los aspectos significativos de la aventura. El maestro no pensaba en preguntar: "¿Cómo decidiste qué acciones describir en detalle y cuáles dejarlas de lado?". Es la forma del tema lo que interesa más que la forma del texto. El maestro sólo ayuda a los alumnos a pensar en las dimensiones de su tema y formula preguntas o comentarios que ayudarán a los alumnos a focalizar sus temas: ¿qué cosa te interesa más comunicar?, de todo lo que has dicho, ¿cuál es el aspecto más importante?, ¿qué aspecto de este tema fue el que te hizo elegirlo para escribir? y ¿Cómo puedes hacerlo significativo para tus lectores?"

Por su parte, los niños aprenden estas preguntas rápidamente y adoptan posturas similares ante sus propios borradores y antes los de los otros niños. Valeria cuando inició su texto lo tituló "Todos mis animalitos." Pero, después de varias líneas escritas, se detuvo para releer su escrito y hacerse preguntas que la pusieran en foco. Terminó hablando sólo del día que fue a visitar a sus abuelos y dejó a su perro a vivir con ellos. Ella había aprendido a moverse en pequeños pasos a través de una secuencia cronológica de acontecimientos. Incluía pocos detalles: los débiles ladridos que oía desde el interior de la caja de cartón mientras viajaba y el frío que la estremeció cuando dejó a su perro. La mayoría de niños centraron sus temas de modos similares y la estructura de sus escritos se asemejó a la de Valeria.

Sin embargo, algunos niños quieren que sus textos desarrollen temas más amplios. "Voy a contar todo mi viaje al Cusco", dijo Jorge. Con ayuda de su maestro, decidió convertir su texto en un libro dividido en capítulos, centrando cada uno de ellos en una parte del viaje. El capítulo 1 tratará el despertar, el 2 la preparación de las maletas, el 3 tratará el desayuno, el 4 el trayecto al terminal; y así sucesivamente. El maestro de Jorge desarrolló una clase sobre las formas de comenzar una narración y Jorge abandonó los capítulos del 1 al 4 y empezó su libro por el viaje en ómnibus al Cusco. En la clase, el maestro hizo en la

pizarra la cronología de un relato propio:

Mi excursión al valle sagrado:

- *Despertar el día del viaje al valle*
- *Desayuno*
- *Viaje al valle*
- *caminata hacia los baños termales*
- *permanencia en los baños termales*
- *regreso a casa*

El maestro preguntó: "¿dónde puede comenzar mi relato?". Todos los niños respondieron en el despertar. Nuevamente, fueron interrogados: "¿Y en alguna otra parte?, muy pronto, los niños se dieron cuenta que el texto podía empezar por otros lugares y que si empezaba por el regreso a casa, la narración se convertiría en *un flashback*. Las clases como éstas dan a los niños ideas que los ayudan a escribir buenas narraciones.

Cuando los maestros hacen hincapié para que los niños se ajusten a un tema, la calidad de la escritura de los niños mejora. Sus textos siguen una secuencia lógica, los detalles elegidos son más elocuentes y se hacen más dramáticos. Los maestros que aún no han trabajado de esta forma con los niños puede resultarles muy útil hacerlo porque es una buena base para avanzar en la orientación del proceso de la composición escrita.

Nuestra preocupación está en el hecho en que no lleguemos a movemos de esta base. En la mayoría de aulas, los maestros se han aferrado al foco. Hace siete años, cuando observábamos a los niños en las escuelas primarias, su escritura tendía a la narración personal. Construían sus historias de pequeños detalles y decían en qué parte de la secuencia de acontecimientos empezarían y terminarían. Los textos resultantes eran fuertes. Ahora, los niños de las aulas donde se aplica el enfoque de la composición escrita como un proceso redactan textos parecidos. ¿Qué hemos hecho?

En la mayoría de las aulas, todo el esfuerzo que podría haberse aplicado a introducir a los niños en el mundo de las formas escritas se fue, en cambio, en inducirlos a escribir textos cronológicos y con foco. Los resultados se parecen mucho a caricaturas de una buena escritura. La abuela de Carmen murió y ella tenía muchos recuerdos, pero como quiere escribir una composición con foco sólo escribió un pequeño incidente.

Con esta metodología, los niños no han aprendido a experimentar con el diseño y la forma de su escritura. El foco ha significado una sola cosa: la selección de un acontecimiento



ISSN: 2448-6574

más reducido. Nadie menciona el foco temático. Arturo no sabe que él podría poner como foco de su composición las razones por las cuales ama el football. Carmen no tiene idea de que podría homenajear a su abuela en un texto lleno de maravillosos recuerdos de ella. La producción escrita de los niños se ha esquematizado a causa de la escasa comprensión de lo que es un foco. Y lo que es más grave, resultó afectado el proceso de escritura.

Hemos quitado una parte de lo que significa escribir. Escribir es un acto de sentido. Cuando sólo se ve la tarea del escritor como una recuperación de los recuerdos o como el traslado de un acontecimiento al papel, se está suprimiendo de la escritura el proceso de composición. ¿Dónde están el arte, el descubrimiento y la creación en este proceso?

Esta ponencia la escribimos a partir de nuestras experiencias personales, pero estamos combinando todo lo que sabemos y lo que sentimos en nuestro recuerdo de incidentes y acontecimientos. Estamos relacionando nuestras ideas con nuestra experiencia y con la información que nos proporcionan los otros, nuestro pasado con nuestro presente. Esto es un proceso de composición. No me limito a recordar lo que sé o a informar sobre lo que hice. Estoy generalizando, organizando, sintetizando y prediciendo. Los niños deben tener la oportunidad de hacer lo mismo.

Al principio les resultará complicado, pues es más fácil seguir la estructura de un acontecimiento que dar orden a un tema. Los niños tienen que escribir mal para poder escribir bien. Nos referimos a la necesidad de que los niños escriban borradores terribles a fin de escribir después otros buenos. Finalmente, se trata de una cuestión de confianza. Creemos en los niños como escritores, no nos interesa dotarlos de una fórmula para el éxito. Los niños necesitan aprender el proceso de la composición escrita más que lograr buenos escritos desde el inicio. Confiamos en que las clases les proporcionen ámbitos seguros en los que puedan aventurarse más allá de los moldes ya probados y experimentar con formas nuevas de la escritura. Quizás podamos ayudar a los niños a correr riesgos en su escritura, los que nosotros aún no queremos asumir.

En las entrevistas de diseño, se pueden tratar diferentes aspectos de las formas textuales. Sin embargo, lo básico que podemos hacer es ayudar a los niños a ver que la forma no está implícita en el tema y que es una elección del autor. Si bien las cadenas de acontecimientos de un relato tienen una organización propia, se debe dar forma al texto. Cuando Valeria traiga su borrador a una entrevista, podríamos ayudarla a volver sobre sus pasos y reflexionar sobre el diseño de lo que ha escrito, para que vea cómo ha avanzado

cronológicamente por la secuencia de acontecimientos. Quizás incluso ella puede hacer un diagrama del diseño del texto:

X X X X X X

Por lo general, ésta es la forma en que ella estructura sus composiciones. Entonces, puede ser útil que Valeria piense en otros diseños posibles. Quizás, ella caiga en la cuenta, por ejemplo, de que podría prestar mayor atención a algunos momentos de su narrativa y menos a otros:

 X X
 X X X X X X
 X X x x X X X X X x x x x x X X X X X x X x x x

Ella podría haber compuesto su texto mediante instantáneas, empezando por una escena de su vida con el perro y relatando luego su separación del animalito. Valeria podría también haber escrito el texto de un modo totalmente diferente, tal vez bajo la forma de una carta a un amigo, un poema o un relato ficticio. Esas opciones todavía están abiertas dado que la revisión implica muchas veces la reestructuración de un texto.

Cuando Valeria se hace consciente de las opciones que tiene para escribir, también se da cuenta de su poder como escritora. La estructura de un texto no sólo es determinada por el tema, sino también por el escritor. El autor crea la forma de su escrito, la critica y la recrea. La responsabilidad es suya. Entonces, la tarea de nosotros como maestros es ponernos, tanto nosotros como las fórmulas de escritura, a un lado y hacer preguntas que inviten a los niños a ejercer su poder de decisión y a tomar conciencia de que ellos son los escritores. A medida que los niños crecen y se hacen más experimentados en la escritura, les podemos hacer preguntas de diseño:

- ¿Por qué te has decidido por esta forma particular? ¿Qué otras formas consideraste?
- ¿Crees que la forma y el ritmo de tu texto funcionan? ¿Dónde funcionan bien? ¿Dónde no funcionan tan bien?
- ¿Hay lugares donde haces digresiones que podrían confundir al lector?
- ¿Has elegido los aspectos más significativos de tu tema? ¿Cómo mantendrás esos aspectos en primer plano?
- ¿Qué dejaste sin tratar? ¿Qué cosas trataste de modo general? ¿Qué cosas has ampliado con detalles? ¿De qué otra forma podrías haber distribuido tu atención? ¿Crees que sería

mejor de alguna otra forma?

¿De qué otra forma podrías haberlo hecho? Las entrevistas de diseño son parte de una revisión reciente de nuestras ideas sobre la enseñanza de la composición escrita. Por ello, no aparecen los rostros y las voces de los niños porque rara vez he visto que se plantearan las cuestiones que he tratado en esta sección. Creo que para los maestros y para la mayoría de aulas, las entrevistas de diseño son una estrategia valiosa para desarrollar los talleres de escritura, en los que se ha asumido el enfoque de la producción de textos como un proceso.

Sin embargo, las entrevistas de diseño son sólo una entre nuestras nuevas áreas de preocupación. En la investigación, que venimos desarrollando, ponemos énfasis en los tipos y formas textuales, en la gramática textual y en el diseño de las clases con los niños para la enseñanza-aprendizaje de la composición escrita. Partimos de la base de que todos los elementos mencionados están interconectados y que cada uno depende de los otros, y que, tomados en su conjunto, representan una nueva visión de lo que es posible hacer en las clases de escritura.

Hace algunos años nos resultó sorprendente encontrar que los niños de la escuela primaria pudieran hacer borradores, revisar sus propios textos y entrevistarse con sus pares. Ahora nos parece crucial ampliar todo eso, invitándolos a convertirse en activos participantes de la cultura letrada, No sólo queremos que los niños escriban, intercambien y mejoren sus relatos; también nos proponemos que prueben con diversos tipos de textos y que usen y adapten las técnicas que encuentren en cada tipo de texto que leen.

Bibliografía

- Bassols, M. y Torrent, A. M. (1997). *Modelos Textuales. Teoría y práctica*. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Elbow, Peter (1981): *Writing with power: Techniques for mastering the writing process*. New York: Oxford University Press.
- Ministerio de Educación de Perú (2002): *Informe anual del Programa de Mejoramiento de la Calidad Educativa de Perú - MECEP*. Lima: MED-Perú.
- Murray, D.M. (1978): Internal revision: A process of discovery. In C. R. Cooper y L. Odell (Eds.), *Research on composing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.



ISSN: 2448-6574

Murray, D. M. (1984): *Write to learn*. New Cork: Holt, Rinchart y Winston.

Schank, R. C. y Abelson, R. P. (1987): *Guiones, planes, metas y entendimiento*. España: Ediciones Paidós Ibérica S. A.