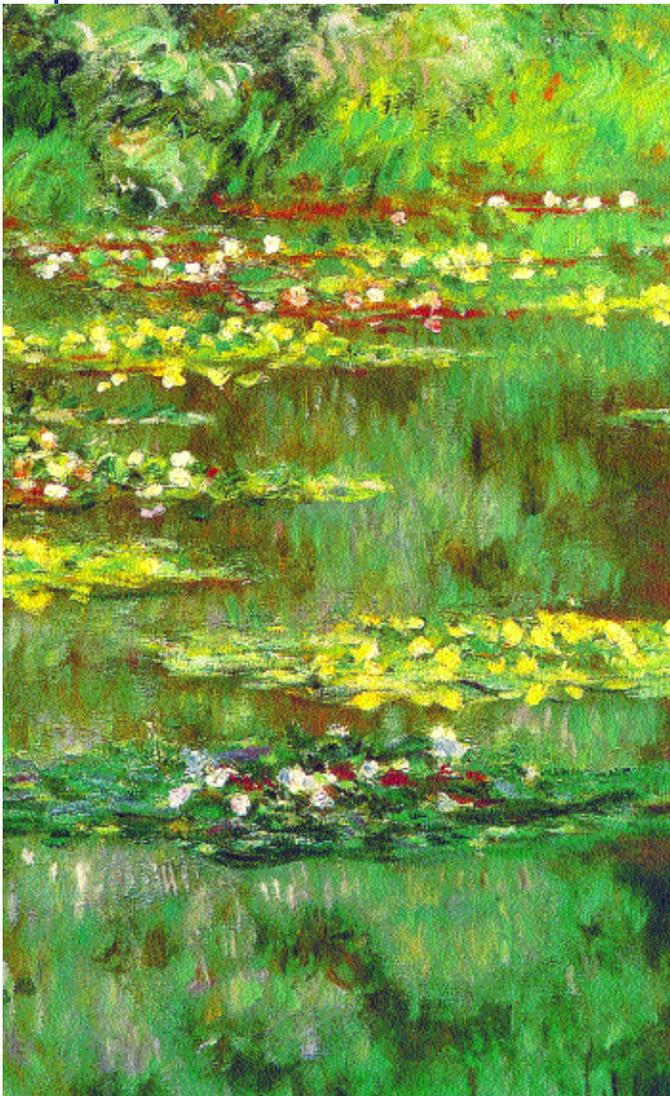


VERÓNICA S. SÁNCHEZ ABCHI*
GUILLERMINA ROMANUTTI*
ANA MARÍA BORZONE*

LEER Y ESCRIBIR TEXTOS EXPOSITIVOS EN PRIMER GRADO



Este artículo presenta la sistematización de una experiencia didáctica en la que un grupo de niños de primer grado de la ciudad de Colonia Caroya, Córdoba, Argentina, participa de manera activa en la lectura y escritura de textos expositivos junto con la maestra a cargo del grado.

En el trabajo se expone la secuencia de trabajo, que puede resumirse en tres momentos: 1) lectura compartida, 2) investigación y puesta en común y 3) escritura del texto. En este proceso la docente pone en juego diversas estrategias para promover la participación de los niños y presenta las especificidades del tipo textual de manera accesible para ellos.

Las producciones de los niños ponen de manifiesto no solo que es posible trabajar con el texto expositivo desde edades tempranas, sino que, además, este tipo textual se constituye en una valiosa herramienta que introduce a los niños en el proceso de alfabetización y los hace conscientes del valor de la escritura para la adquisición del conocimiento.

Introducción

El texto expositivo tiene como propósito explicar o informar al lector acerca de un tema. Por su clara intención pedagógica, constituye un tipo de texto fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. De hecho, es el tipo de texto más habitualmente utilizado en los manuales escolares para la enseñanza de los contenidos disciplinares.

Paradójicamente, aunque la currícula propone el trabajo con las diferentes estructuras textuales, como la narrativa, la descriptiva, la instructiva y la argumentativa, desde edades tempranas (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Argentina, 1995), el texto expositivo tiene, en el aula, una presencia considerablemente menor a la del texto narrativo, sobre todo en los primeros años de la escuela primaria. Esta diferencia puede observarse no solo en escuelas de nuestro país, sino que es una tendencia generalizada también en otros países (Duke, 2004; Moss, 2005), lo que se hace aun más evidente en las actividades de producción escrita: la escritura de cuentos es mucho más frecuente que la escritura de textos no ficcionales (Read, 2005; Borgia, 2005; Sánchez Abchi, 2002).

Esta escasa presencia del texto expositivo en los primeros años de la escolaridad puede atribuirse a que se lo considera un tipo textual más complejo y al hecho de que los niños están menos habituados a interactuar con él, lo que lo convierte en un texto más difícil de comprender y de producir. Sin embargo, en los últimos años se han realizado experiencias que prueban que el trabajo con estos textos desde el comienzo de la escolaridad es efectivamente posible y proporciona condiciones favorables para el aprendizaje.

En efecto, acceder a la lectura de textos expositivos desde edades tempranas ayuda a los niños a desarrollar estrategias de comprensión de este tipo textual, tan frecuente en los grados superiores. Por otra parte, en una época que se caracteriza por presentar un alto índice

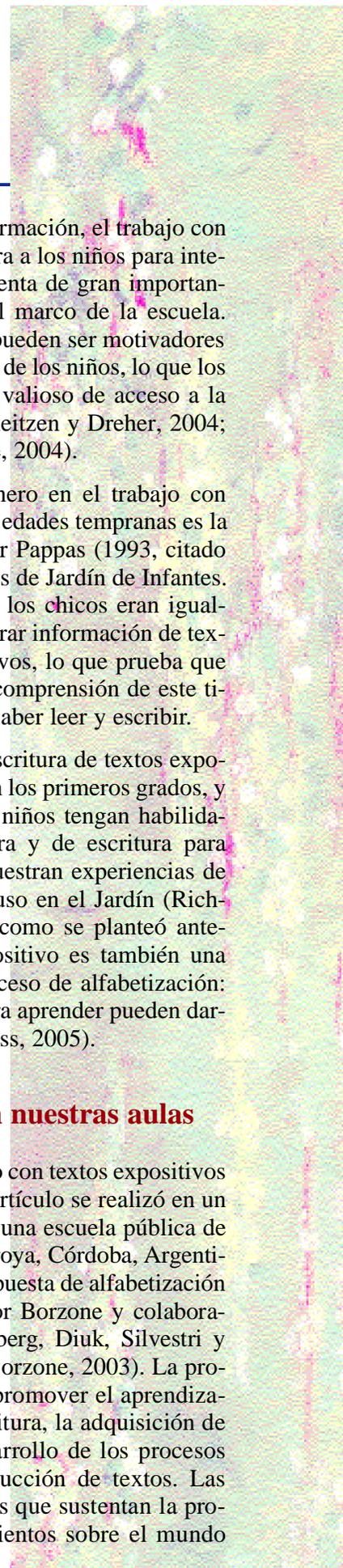
de circulación de la información, el trabajo con textos expositivos prepara a los niños para interactuar con una herramienta de gran importancia social, no solo en el marco de la escuela. Asimismo, estos textos pueden ser motivadores de la curiosidad e interés de los niños, lo que los convierte en un camino valioso de acceso a la lectura y la escritura (Kleitzen y Dreher, 2004; Moss, 2004, 2005; Duke, 2004).

Un antecedente pionero en el trabajo con textos expositivos desde edades tempranas es la experiencia realizada por Pappas (1993, citado en Moss, 2004) con niños de Jardín de Infantes. La autora demostró que los chicos eran igualmente capaces de recuperar información de textos narrativos y expositivos, lo que prueba que es posible promover la comprensión de este tipo textual aun antes de saber leer y escribir.

De igual forma, la escritura de textos expositivos puede iniciarse en los primeros grados, y no es necesario que los niños tengan habilidades avanzadas de lectura y de escritura para producirlos, como lo muestran experiencias de escritura realizadas incluso en el Jardín (Richgels, 2002). De hecho, como se planteó anteriormente, el texto expositivo es también una puerta de entrada al proceso de alfabetización: aprender a leer y leer para aprender pueden darse simultáneamente (Moss, 2005).

Una experiencia en nuestras aulas

La experiencia de trabajo con textos expositivos que se presenta en este artículo se realizó en un aula de primer grado de una escuela pública de la ciudad de Colonia Caroya, Córdoba, Argentina, en el marco de la propuesta de alfabetización intercultural diseñada por Borzone y colaboradores (Borzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004; Amado y Borzone, 2003). La propuesta tiene por objeto promover el aprendizaje de la lectura y la escritura, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos. Las fuentes teórico empíricas que sustentan la propuesta son los conocimientos sobre el mundo



sociocultural de los niños, aquellos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los conocimientos sobre los procesos de lectura y de escritura. De estas fuentes se derivan los ejes que guían las prácticas de aula con la escritura, en un marco de situaciones reales y variadas de comunicación.

En consonancia con el carácter intercultural de la propuesta para su implementación en diferentes comunidades del país, el equipo de investigadores y docentes mencionados elaboró libros de lectura de base etnográfica: **Las aventuras de Tomás** (Borzzone y Rosemberg, 2000), para el conurbano bonaerense; **Las aventuras de Ernestina** (Rosemberg, Borzzone y Flores, 2002) para comunidades coyas del noroeste argentino; **Las aventuras de Anita** (Diuk, Borzzone y Rosemberg, 2003), para comunidades rurales de la provincia de la Rioja y **El libro de Santiago** (Amado, Borzzone, y Sánchez Abchi, 2005) para comunidades rurales de la provincia de Córdoba, que es el material que se utilizó en la propuesta que relatamos.

Los libros de lectura, realizados a partir de estudios etnográficos, están inspirados en la vida cotidiana de los niños de cada comunidad y reflejan su forma de hablar, las actividades productivas de las que participan, sus juegos, sus costumbres y sus valores.

Los libros presentan diferentes tipos de textos organizados en unidades temáticas en función de las experiencias del niño y de las actividades de su entorno social. Así por ejemplo, en **El libro de Santiago**, el tejido de palmas –que es una actividad característica de la comunidad en la que el libro se inspira– da lugar al trabajo con diferentes tipos de textos: el relato de una experiencia personal, la carta, un cuento y un texto expositivo.

Esta organización de los materiales en el libro fue el punto de partida para una propuesta de trabajo que incluía la lectura y la escritura de textos expositivos en primer grado. La docente motivó y andamió el trabajo con este tipo textual y, paulatinamente, fue instalando una rutina sistemática que produjo resultados positivos en el desempeño de los niños.

El trabajo se desarrolló en diferentes fases, en las que se pusieron en juego múltiples estrategias. El proceso puede resumirse en tres momentos, que describiremos:

1. Lectura compartida
2. Investigación y puesta en común
3. Escritura de un texto

Primer momento: lectura compartida

La actividad se inicia con la lectura de un texto expositivo del libro. En las primeras experiencias, la maestra explicó a los niños las diferencias entre estos textos y los textos narrativos, tomando como referencia los cuentos que los niños ya habían leído en **El libro de Santiago**. Se les aclaró que aunque dos textos aborden el mismo tema, pueden presentar características diferentes. La docente ponía énfasis también en aspectos lingüísticos y discursivos, como la organización de la información –“primero dice...”, “luego...”–, el uso de conectores típicos del texto expositivo, la ausencia de fórmulas de ficción y el empleo de vocabulario específico. De esta manera, los niños comenzaron a familiarizarse con los rasgos y la estructura de los textos expositivos y fueron capaces de describirlos como “textos serios”, por el énfasis en el registro formal, el léxico utilizado y su finalidad didáctica (Giglio de Magallanes, 2005).

En el caso que relatamos, el texto a partir del cual se trabajó fue “Las arañas” (reproducido en la página siguiente). Antes de la lectura, la docente les preguntó a los niños por sus conocimientos y experiencias en relación con el tema. Esta estrategia de activación del conocimiento previo tiene por objetivo facilitar la comprensión del texto que se leerá (Mannes y Saint Georges, 1996) y no dispersar la atención de los niños en focos múltiples. Así pues, es la docente quien selecciona y enfatiza los comentarios más relacionados con el tema que se desarrollará. Esto no implica rigidez en las pautas de interacción, sino que la atención se focaliza en la información que será más útil para la comprensión del texto.

Luego, la maestra leyó en voz alta el texto expositivo para toda la clase. La lectura en voz alta tiene un papel importante en el aprendizaje de los niños: se ha observado que promueve la lectura independiente, ayuda a los lectores con dificultades y mejora las habilidades lectoras en general (Kletzien y Dreher, 2004). Durante este momento de lectura, la docente interactuó

fuertemente con los niños: se detenía para aclarar dudas de vocabulario, promovía la búsqueda de pistas textuales que les permitían a los niños realizar inferencias y hacía preguntas para monitorear la comprensión. De esta manera, se accedía al significado del texto de manera compartida, en un intercambio en el que los niños participaban activamente y sus aportes eran valorados.

Luego de la lectura del texto expositivo, siguiendo a Ogle (en Muth, 1990), se planteaba un esquema de trabajo en función de tres preguntas:

- a) ¿Qué sabemos?
- b) ¿Qué queremos saber?
- c) ¿Qué aprendimos?

Las arañas

Las arañas son muy buenas tejedoras. Ellas fabrican sus telas usando un líquido especial que tienen en su cuerpo. Cuando el líquido sale, se vuelve duro y forma hilos pegajosos. Con esos hilos, la araña teje una tela. Como la tela es pegajosa le sirve para atrapar insectos. Las arañas se alimentan de los insectos que quedan pegados en sus telarañas.

En Amado, B.; Borzone, A.M. y Sánchez Abchi, V. (2005). **El libro de Santiago**. Córdoba: Fundación Arcor y Fundación Antorchas-Centro de Investigaciones Lingüísticas, UNC

CUADRO 1. Organización de la información alrededor de “las arañas”

¿Qué sabemos?	¿Qué queremos saber?	¿Qué aprendimos?
Las arañas son buenas tejedoras.	Las arañas ¿son insectos?	<i>La arañas tienen 8 patas por eso no son insectos. Las arañas no son insectos, son arácnidos.</i>
	¿Hay arañas diferentes?	<i>Hay 34 mil especies de arañas. Algunas arañas son acuáticas porque se meten en las aguas dulces, y cuando están allí para respirar se meten en una burbuja.</i>
Fabrican sus telas con un líquido.	¿Cómo hace la araña para que de un hilo se forme una tela?	<i>El líquido de la araña se pone duro con el aire y esto hace que sea resistente.</i>
El líquido está en su cuerpo.	¿Cómo se endurece el líquido?	<i>Las arañas para empezar a tejer se tiran de una hoja y esperan a que el viento las congele.</i>
El líquido forma hilos pegajosos.	¿Por qué los insectos no rompen la tela?	<i>Las arañas pueden tejer telas tan duras como para atrapar a un avión Boeing.</i> <i>Con la tela de araña se pueden hacer guantes para trabajar e hilos de sutura.</i> <i>Los científicos quieren hacer guantes con la tela de araña porque es una tela muy resistente.</i>
Con los hilos atrapa insectos.	¿La araña come a todos los bichos que caen en su tela?	<i>Cuando las arañas ven a alguien peligroso cor - tan la tela de araña y lo dejan ir.</i> <i>La araña teje para que quede atrapado un bicho y así comerlo, pero si es un bicho peligroso para ella, corta la tela y lo deja libre.</i>

		<i>Cuando un insecto se queda en su tela, la araña como no ve bien, usa las manos para averiguar si no la puede comer, porque si es un insecto peligro - so corta los hilos y lo deja libre.</i>
Se alimenta de los insectos atrapados.	¿Hay que matar a las arañas?	<i>Las arañas tejen telas diferentes y si no existieran estaríamos rodeados de insectos.</i>
	¿Cómo hace el macho para conquistar a la hembra?	<i>El macho cuando está enamorado de una araña teje una tela y atrapa una mosca, la envuelve en la tela y entonces, va y se la entrega y la conquista.</i>

Algunos aspectos de este trabajo fueron registrados en el Cuadro 1. Como vemos, la columna correspondiente a la pregunta “¿Qué sabemos?” se completaba con información del texto fuente. La información correspondiente a la columna “¿Qué queremos saber?” se completaba durante el intercambio posterior a la lectura del texto fuente y orientaba la búsqueda de información, que constituye la segunda fase del proceso. La tercera columna no se completó con la información que surgió durante el intercambio y la síntesis realizada por la maestra en el pizarrón, sino con fragmentos de los textos de los niños para mostrar las producciones infantiles (en este caso, normalizadas).

Segundo momento: investigación bibliográfica y puesta en común

En este segundo momento, la docente les propuso a los niños una tarea de investigación bibliográfica. Debían contar en la familia lo que se había trabajado y buscar material informativo sobre el tema del texto.

El material tenía que ser leído en el hogar, de manera tal que los niños supieran qué compartirían con sus compañeros en el aula. La lectura previa implica una primera selección de información, que en este caso involucra a los padres en el proceso de investigación. En esta experiencia se observó que la participación de las familias fue creciendo a lo largo del año escolar. Igualmente, se advirtió una tendencia a la mayor especificidad en la búsqueda de información. Al principio, los niños traían mucha información, sin haberla leído en sus casas. Cuando la metodología de trabajo se afianzó, los padres adquirieron mayores habilidades en el proceso de selección de información. Cabe señalar que

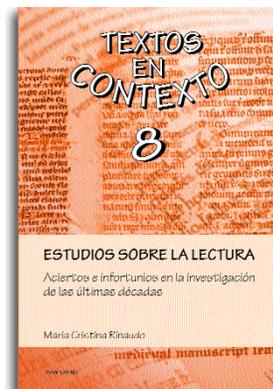
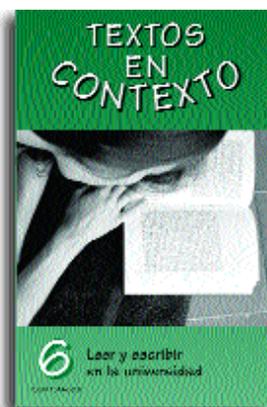
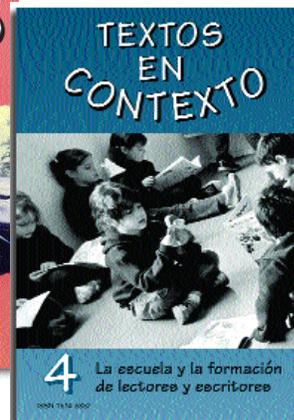
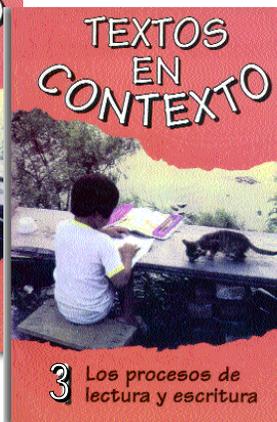
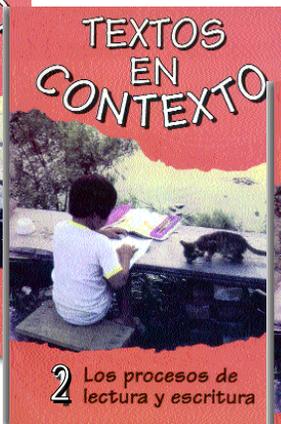
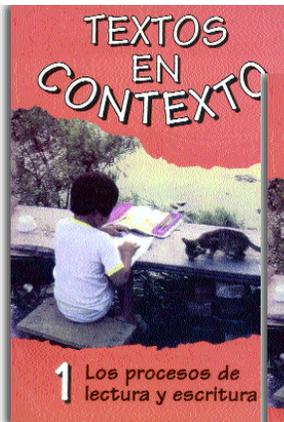
aun los niños que no contaban con recursos de acceso a información (Internet o libros especializados) participaban aportando datos o relatos de experiencias familiares, de fuente oral.

Poner en común la información encontrada también constituía una rutina en el aula: la docente se sentaba en el suelo con los chicos a su alrededor, quienes iban comentando lo que habían encontrado y se lo daban a la maestra. La docente leía en voz alta y resaltaba o subrayaba en el papel la información más relevante y los datos de interés. De igual manera, la docente mostraba y recuperaba los elementos no-lingüísticos, tales como mapas, esquemas o ilustraciones. Organizaba los aportes, llamaba la atención sobre los aspectos más importantes, releía, preguntaba y establecía relaciones. La docente actuaba como lector experto modelando las estrategias de selección y sistematización de la información (Duke, 2004).

Posteriormente, sistematizó el trabajo. Les preguntó a los niños qué recordaban de los textos leídos y organizó la información en el pizarrón. Escribía palabras clave, sintetizaba, relacionaba los datos mediante indicadores gráficos. Los chicos participaban del proceso guiando a la maestra en la organización de la información, ampliando lo ya escrito o haciendo sugerencias de estructuración. Se producía aquí lo que puede pensarse como un “cambio de roles” respecto de clases tradicionales: la docente escribe lo que los niños recuperan de la instancia de interacción y lectura en común.

La lectura compartida y la sistematización posterior en el pizarrón son instancias de enseñanza explícita de estrategias de comprensión y, a su vez, facilitan elementos para la elaboración de esquemas y planes de escritura. La información que queda en la pizarra es el primer paso para la escritura.

TEXTOS EN CONTEXTO



PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina

Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508 - E-mail: lecturayvida@ira.org.ar

Tercer momento: escritura de texto

El tercer momento es la escritura a partir de toda la información que los niños han recolectado, aunque no necesariamente la instancia de “puesta en papel” se lleva a cabo el mismo día. A veces, lo trabajado se recupera al día siguiente y solo entonces tiene lugar la escritura.

En este caso, la maestra entregó a los chicos hojas de papel y les dijo que contarían lo que habían aprendido. Antes de comenzar, les preguntó qué tipo de texto escribirían y puso el énfasis en las características formales. Así, por ejemplo, les explicó que un texto expositivo no puede empezar con “había una vez”, fórmula de ficción propia de los textos narrativos. La maestra puso a disposición de los niños un “banco de conectores” que servían como herramientas lingüísticas durante la producción.

La escritura en el papel desencadenó respuestas diferentes en los niños. Si bien algunos se pusieron a escribir inmediatamente, otros no supieron bien cómo empezar. En estos casos, el andamiaje de la docente es fundamental: los ayuda a planificar, a recuperar la información que quieren poner en el texto y a organizarla en una estructura adecuada, o bien a leer los esquemas que se desarrollaron en el pizarrón para comenzar a escribir. Los niños que escriben de manera autónoma saben que pueden recurrir a la docente para consultarla sobre la escritura de palabras o para mostrarle lo que ya han escrito. La escritura independiente no supone la ausencia del docente, ni siquiera con niños mayores (Borzzone et al., 2004). Durante la actividad, los chicos se consultaron y ayudaron entre sí, de forma tal que se trató de un proceso de escritura colaborativa.

La propuesta concluyó con una lectura colectiva: sentados en el suelo o desde sus bancos, todos escucharon las producciones de los compañeros. La docente revalorizó las escrituras de los chicos, los aportes y la expresión de las ideas. Los chicos aplaudieron, pidieron la relectura de algún texto, hicieron silencio para escuchar los textos de los otros y esperaron ansiosos que la maestra leyera el de cada uno. Este momento es también una instancia de revisión crítica que apunta a resaltar los aspectos positivos y a superar las dificultades que pudieron haberse dado en el trabajo de escritura.

Finalmente, el trabajo de los niños es recopilado y encarpetaado. El material circula entre las familias, con el objeto de que los textos de los niños se socialicen. Los niños no escriben para que

lea solo la maestra, lo que acotaría sustancialmente la función social de la escritura y haría más artificial la tarea. Los textos comunican, enseñan, informan y son leídos por otras personas que aprenden a partir de lo que los niños escribieron. La finalidad “real” de la escritura genera una motivación diferente en los niños y, dentro los hogares, una percepción distinta de la tarea escolar.

Conclusiones

Esta experiencia puso de manifiesto que es posible promover no solo la comprensión de textos expositivos en el aula, sino también la producción desde los primeros grados. Las dificultades atribuidas a este tipo textual pueden ser superadas con el apoyo constante de la docente y con las herramientas metodológicas adecuadas.

De hecho, los textos producidos evidencian dominio de los recursos de cohesión y de los aspectos normativos relacionados con la puntuación. Asimismo, ponen de manifiesto que los niños reconocen los rasgos del texto expositivo, tales como el registro formal, el vocabulario específico y la intención comunicativa.

El hecho de que estén aprendiendo a leer y a escribir no constituye un límite para la exploración de un tipo textual más complejo que la narración. Por el contrario, si bien los niños no poseen aún un dominio acabado de las correspondencias grafema-fonema y mucho menos un conocimiento ortográfico avanzado, enfrentan la tarea de escritura con naturalidad.

Por otra parte, la motivación que supone trabajar con temáticas de su interés, en cuyo estudio participó de manera activa el niño y su familia, facilita y estimula el abordaje de la tarea. En ese sentido, la participación de la familia en la actividad, durante la etapa de investigación y como lectores de las producciones de los niños, le otorga a la propuesta un carácter social, pues configura la actividad de escritura como un puente entre el hogar y la escuela, al tiempo que enfatiza la función comunicativa de la escritura.

Lejos de percibirse como una estructura textual demasiado difícil para los niños, en el marco de esta propuesta el texto expositivo promueve las habilidades de escritura independiente. Se convierte en una herramienta que introduce a los niños en el camino de la alfabetización, los compromete en el aprendizaje y los hace conscientes del valor social de la escritura en el proceso de adquisición del conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Amado, B. y Borzone, A. M. (2003). Diseño de una propuesta pedagógica intercultural a partir de las actividades productivas de una comunidad rural de Córdoba. **Lingüística en el Aula**, 7 (6), 9-30.
- Amado, B.; Borzone, A.M. y Sánchez Abchi, V. (2005). **El libro de Santiago. Libro de lectura para primer grado de escuelas rurales**. Córdoba: Fundación Arcor y Fundación Antorchas-Centro de Investigaciones Lingüísticas, UNC.
- Borgia, L.; Horack, D. y Kiley, Th. (2005). Terrific teaching tips. **Illinois Reading Council Journal**, 33 (2), 52-55.
- Borzone, A. M. (1996). **Leer y escribir a los 5**. Buenos Aires: Aique.
- Borzone, A. M. y Rosemberg, C. (2000). **Las aventuras de Tomás**. Buenos Aires: Red de Apoyo Escolar, Fundación Arcor, Fundación Antorchas.
- Borzone, A. M.; Rosemberg, C.; Diuk, B.; Silvestri, A. y Plana, M. D. (2004). **Niños y maestros por el camino de la alfabetización**. Buenos Aires: Tres Almenas.
- Duke, N. (2004). The case for informational text. Younger students need to expand their repertoire and build literacy skills with informational text. **Educational Leadership**, 61 (6), 40-44.
- Diuk, B., Borzone, A. y Rosemberg, C. (2003). **Las Aventuras de Anita**. La Rioja: Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja.
- Giglio de Magallanes, S. (2005). Hacia la comprensión del texto expositivo. **Lectura y Vida**, (26) 2, 54-63.
- Gil-García, A. y Cañizales, R. (2004). Herramientas pedagógicas para la comprensión del texto expositivo. **Lectura y Vida**, (25) 3, 16-29.
- Kletzien, S. y Dreher, M. (2004). **Informational Text in K-3 Classrooms. Helping Children Read and Write**. Newark, DE: International Reading Association.
- Mannes, S. y Saint George, M. (1996). Prior knowledge and text comprehension. En B. Britton y A. Graesser (eds.). **Models of Understanding Text**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina (1995). **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**. Buenos Aires: Consejo Federal de Cultura y Educación.
- Moss, B. (2004). Teaching expository text structures through information trade book retellings. **The Reading Teacher**, 57 (8), 710-725.
- Moss, B. (2005). Making a case and a place for effective content area literacy instruction in the elementary grades. **The Reading Teacher**, 59 (1), 46-55.
- Ogle, D. (1990). Qué sabemos, qué queremos saber: una estrategia de aprendizaje. En K. D. Muth. **El texto expositivo**. Buenos Aires: Aique-International Reading Association.
- Pappas, C. C. (1993). Is narrative "primary"? Some insights from kindergartners' pretend readings of stories and information books. **Journal of Reading Behavior**, 25, 97-129.
- Raphael, T. y Englert, C. (1990). Writing and reading: partners in constructing meaning. **The Reading Teacher**, (43) 6, 388-400.
- Read, S. (2005). First and second graders writing informational text. **The Reading Teacher**, 59 (1), 36-44.
- Richgels, D. (2002). Informational texts in kindergarten. **The Reading Teacher**, 55 (6), 586-595.
- Rosemberg, C., Borzone de Manrique, A. M., y Flores, E. (2002). **Las aventuras de Ernestina**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sánchez Abchi, V. (2000). **La narración como instrumento para desarrollar competencias de estructuración textual**. Informe de beca no publicado, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en septiembre de 2006 y aceptado para su publicación en octubre del mismo año.

* **Verónica S. Sánchez Abchi**. Licenciada en Letras Modernas por la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Doctoranda becaria del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Investiga los procesos de aprendizaje de la escritura. Ha publicado materiales didácticos en el área.

* **Guillermina Romanutti**. Profesora para la enseñanza primaria. Ha realizado la postulación docente en Lingüística Aplicada a los procesos de Lectura y Escritura de la Cátedra UNESCO en la Universidad Nacional de Córdoba. Ha colaborado en la elaboración de materiales didácticos de alfabetización.

* **Ana María Borzone**. Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ha publicado numerosos trabajos sobre procesos de lectura y escritura.