

ESTUDIAR CON TEXTOS EXPOSITIVOS
Myriam Nemirovsky

En *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños?*
Tres experiencias en el escuela

Centro de Innovación Educativa – Fundación Hogar del Empleado,
2003

Introducción

La enseñanza de la lectura y de la escritura ha sido históricamente asumida por la escuela, sin embargo, el concepto de qué es leer y qué es escribir y la concepción acerca de su aprendizaje ha ido modificándose a lo largo del tiempo como fruto, básicamente, de las aportaciones lingüísticas y psicolingüísticas.

Vamos a señalar algunas de esas aportaciones y, luego, sus implicaciones.

Sobre los textos y la acción de leer y escribir

Leer es la actividad de interpretar textos, textos que tienen sentido, que comunican, informan, transmiten; y escribir es la actividad de producir textos. Ambas acciones se realizan para resolver situaciones o necesidades de algún tipo, por lo tanto, para que a un acto humano lo denominemos *lectura* tiene que haber un significado construido por el sujeto mediante su interacción con un texto y para que a un acto humano lo llamemos *escritura* el autor tiene que obtener un texto como producto de su acción, un texto con función y sentido.

Los textos tienen características que distinguen a unos de otros, diferencias de extensión, léxico, estructura, soporte, etc. que se justifican por la función peculiar de cada tipo de texto y esas diferencias devienen de acuerdos sociales. Aunque las fronteras entre los diferentes géneros textuales no son determinantes ni rígidas –además de las variantes que adoptan según el criterio de cada autor–, existen ciertas pautas socialmente compartidas que marcan distinciones entre un texto publicitario, literario, instructivo, epistolar o periodístico.

Por lo señalado se deriva que leer y escribir son acciones que varían según el tipo de texto del que se trata, es decir, demandan que el sujeto ponga en juego diferentes estrategias y conocimientos que deben ser adecuados para cada situación. En este sentido podríamos decir que no existe un *saber leer* ni un *saber escribir* genérico, aplicable a todo caso o situación, sino que la capacidad lectora y escritora del sujeto estará en función del texto que se plantea leer o escribir, dado que requiere *saberes* diversificados y usarlos de manera pertinente a cada caso.

Sobre el sujeto y su aprendizaje

La lectura y la escritura nunca se dominan definitiva y totalmente porque siempre podemos avanzar más acerca de ambas acciones y, al ser su aprendizaje un proceso inacabable se abren ilimitadas posibilidades de profundizar y ampliar el dominio de dichas acciones. Éste es el proceso de alfabetización.

A lo largo de la alfabetización se recorren sucesivas etapas que están caracterizadas por diferentes hipótesis que dan lugar a distintas formas de leer y de escribir; a medida que el sujeto avanza en el dominio de la lectura y de la escritura se va constituyendo en participante de la cultura letrada. Este proceso requiere ciertas condiciones, básicamente, contar con la posibilidad de interactuar tanto con el objeto de estudio –en este caso, las acciones de leer y

de escribir-, como con sujetos que sean fuentes de información, intercambio, reflexión...

Dado que es imprescindible que el sujeto cuente con un ambiente alfabetizador, es decir, un espacio donde, de manera regular y sistemática, se favorezca la realización de situaciones de lectura y de escritura, se señalarán las condiciones mínimas de dicho ambiente:

- Interacción con otros sujetos
- Interacción con textos
- Espacios y tiempos

Interacción con otros sujetos

Es a través de quienes utilizan habitualmente la lectura y la escritura que el sujeto va descubriendo el sentido que tienen dichas acciones, para qué y porqué se realizan. Es decir, va descubriendo que sirven para resolver diferentes situaciones y necesidades, que se utilizan con finalidades diversas y encarándolas de distintas maneras. En este sentido juegan un papel imprescindible los modelos de lector y de escritor, los sujetos que a modo de referentes permiten descubrir qué mundos abre la posibilidad de leer y de escribir, qué alternativas genera, qué derroteros proporciona. Y, a la vez, también la disponibilidad de otros sujetos propicia momentos en los cuales compartir esas acciones y todo lo que ellas suscitan. Ello no significa necesariamente leer o escribir juntos en todos los casos, sino contar con quienes compartir las inquietudes, necesidades, dudas, hallazgos... derivados de los actos lectores y escritores; y poder hacerlo tanto con quienes están en momentos más avanzados del proceso de alfabetización, como en momentos equivalentes o precedentes, a fin de ampliar y contrastar la propia perspectiva con quienes tienen diferentes puntos de vista.

Interacción con textos

Al ser la lectura y la escritura acciones que se aprenden a realizar leyendo y escribiendo textos de uso social es evidente que sería impensable que un sujeto se convierta en usuario de la lectura y la escritura si sólo, o fundamentalmente, conoce y utiliza textos que han sido pensados para la enseñanza de la lectura y la escritura pero no aquéllos que son utilizados habitualmente en la vida social. De ahí la necesidad insustituible de contar con un repertorio lo más rico y variado posible de textos sociales y que sean objetos de interacción sistemática, tanto para ser leídos como para ser escritos. Es insustituible, por lo tanto, la presencia y disponibilidad de novelas, recetas, noticias periodísticas, cómics, anuncios publicitarios, textos expositivos, poesías, cartas, etc., para hojear, leer, analizar, escribir, comentar, discutir, revisar, confrontar...; es decir, que sean auténticos objetos con los cuales realizar las múltiples y diversas acciones que realizamos quienes leemos y escribimos en la vida cotidiana. También en este sentido se requieren diversidad de elementos para producir textos: distintos tipos de soportes e instrumentos de escritura.

Espacios y tiempos

La alfabetización exige disponer de lugares y períodos de tiempo en los cuales desencadenar las acciones mencionadas que, entre otras particularidades, necesitan ser períodos sistemáticos y prolongados. No se trata de breves

momentos esporádicos, casuales y puntuales, sino de oportunidades regulares y duraderas.

Implicaciones para la escuela

Si en ello consiste un ambiente alfabetizador y es necesario en la formación de un lector y escritor, la escuela debería constituirse en un espacio de esas características. ¿Por qué? Porque si bien hay niños que cuentan con dicho ambiente en su vida cotidiana debido al entorno familiar y social en el que están insertos –y es lo que favorece su aprendizaje de la lectura y la escritura– no todos los niños cuentan con ello, incluso no lo dispone la mayoría de los niños, aunque asistan a la escuela. De manera que es responsabilidad de la escuela aportar esas condiciones; en caso contrario esos niños –la mayoría– no lograrán apropiarse de la lectura y la escritura para ser progresivamente sujetos participantes de la cultura letrada. Derecho de todos los niños y, en particular, de todos los niños que asisten a la escuela.

En este libro presentamos tres experiencias didácticas que, aunque se caracterizan por su diversidad, tienen en común que buscan hacer de los niños lectores y escritores (entendiendo por “escritores” a los sujetos como productores de textos y por “lectores” a los sujetos intérpretes de textos).

En los tres casos se pone la escuela o el aula y sus posibilidades al servicio de contribuir al proceso de alfabetización de los alumnos, constituyéndose en ambientes alfabetizadores. Las tres experiencias difieren en:

- el tipo de texto que se trabaja en cada una de ellas (texto literario; texto expositivo; texto instructivo),
- los sujetos involucrados (todo el centro, una docente y cuatro niños; dos grupos escolares),
- los roles que desempeñan (lectores en voz alta los docentes y oyentes los alumnos; docente y niños analizando juntos un texto; niños mayores dictando y transcribiendo a niños más pequeños),
- la concentración en la lectura o en la escritura (en lectura las dos primeras experiencias; en escritura la última).

La diversidad de la elección de las experiencias escogidas se debe a la intención de presentar un panorama de opciones variado y rico, incluyendo posibilidades sumamente heterogéneas para abrir alternativas donde leer y escribir, y la enseñanza de la lectura y la escritura, se evidencien como trayectorias potentes y posibles.

Estudiar con textos expositivos

Enseñar a utilizar textos expositivos es tarea primordial e insustituible de la escuela ya que es el tipo de texto que caracteriza la vida y formación del estudiante. Son, básicamente, los textos con los que se estudia y, por lo tanto, el dominio de estrategias pertinentes para utilizarlos marca decisivamente los logros que el sujeto obtiene durante su escolaridad y su proceso formativo a lo largo de la vida.

A pesar de que lo señalado es evidente, no es frecuente que la institución escolar asuma la responsabilidad de enseñar a utilizarlos y pareciera entonces que es un saber del cual nadie es responsable o, en todo caso, lo es exclusivamente el mismo sujeto.

Consideramos que así como la escuela tiene el reto de propiciar que los niños sean lectores y escritores, cada vez más competentes, de diferentes tipos de texto –literarios, instructivos, periodísticos, publicitarios, etc.- también lo tiene, e incluso con especial énfasis, de textos expositivos.

Desde esta perspectiva es necesario, entonces, analizar qué textos usar, cómo usarlos, a través de qué tipo de estrategias, en función de qué necesidades.

De modo que hay, al menos, dos aspectos involucrados en esta problemática:

- Qué textos utilizar
- Modalidades de uso

Qué textos utilizar

Con frecuencia se encuentran aulas en las que los únicos textos expositivos disponibles son los incluidos en los materiales que las editoriales publican acerca de los diferentes contenidos curriculares. Esta situación genera por sí misma serias dificultades.

Soporte y textos incluidos

En los libros llamados “de texto” suele haber textos expositivos que van abarcando los temas que se supone corresponde trabajar durante ese curso. Esto hace que los niños utilicen un soporte exclusivo de modo privilegiado y prototípico; en el cual incluso la diversidad temática conduce a la presencia de sucesivos temas sin relación entre sí. No sucede eso con los textos expositivos de uso social, los soportes son diferentes (portadas, tipos de papel, tipografías, formatos, etc.) y cada libro es un objeto cuyos contenidos tienen cierta coherencia interna dado que los asuntos que trata están vinculados por un hilo conductor.

Información disponible

Al tener todos los niños el mismo texto tienen la misma información acerca de cada tema de estudio: todo lo que en el libro “de texto” dice y sólo lo que ahí dice es lo que deben aprender, como si eso fuera lo que *hay* que saber y lo *único posible de saber* acerca de cada tema. Nada sobra, nada falta. En cambio, con los textos expositivos de uso social es necesario indagar qué temáticas abarca cada uno, averiguar si resuelve las razones por las cuales se

acude a su lectura; el lector debe sopesar, seleccionar, priorizar, descartar, etc.

Extensión

El contenido de los libros de texto suelen caracterizarse por su brevedad – como si ello fuera una virtud-, tanta que en ocasiones llegan a ser exclusivamente textos enumerativos; prácticamente listados de información. Esta característica hace imposible a sus usuarios aprender los temas que abordan ya que por su estilo enumerativo sólo es posible retener, memorizar los datos allí contenidos; con lo cual se contribuye a generar la errónea idea de que estudiar consiste en memorizar información.

En los textos expositivos de uso social, el desarrollo de las cuestiones que se plantean tiene una extensión variada. Además, al consultar distintas fuentes, es posible verificar que unos textos amplían y desarrollan en profundidad determinados aspectos, mientras otros textos tratan esos aspectos más someramente pero expanden cuestiones que apenas se mencionan en el primero de los textos consultados. Es decir, el grado de amplitud con que son tratados los temas y sub-temas es una distinción sustancial entre textos expositivos de uso social.

Léxico

Los libros de texto generalmente tienden a simplificar el léxico. Con frecuencia evitan el uso de la terminología específica de la temática que abordan, supuestamente para *facilitar* su aprendizaje, con lo cual el lector no encuentra el vocabulario pertinente que constituye una vía privilegiada para introducirse en dicha temática. Los textos expositivos de uso social emplean las palabras que la respectiva disciplina utiliza, consensuada por los expertos de la misma. Cierta léxico específico es un elemento clave en la caracterización de cada ámbito de conocimiento y apropiarse de él es indisociable del avance en el dominio del ámbito correspondiente.

Obtención de textos

Los libros de texto suelen ser entregados a los niños a partir de la obtención o compra que asume la familia, en función de un pedido expreso realizado por la escuela. De modo que el texto viene dado, y ello implica cancelar toda búsqueda de textos por parte de los niños, impidiéndoles así movilizar iniciativas, opciones, itinerarios posibles para obtener información acerca de los temas abordados.

Constituirse en buscador de bibliografía es, sin duda, un aspecto sustancial en el desempeño lector que el sujeto necesariamente pone –o debería poner– en juego ante la diversidad de fuentes de información y de textos existentes en el circuito social.

Autores

En los libros de texto suele quedar encubierto el autor. Tanto es así que se identifican por la editorial que los publica, no por sus autores. Ello promueve la idea de que hay una concepción unívoca respecto a cada asunto o tema, como si hubiera un solo punto de vista, una única versión, como si *es así lo*

que se sabe y se piensa, como si la forma de encarar, interpretar y explicar un tema no guardara relación directa y dependencia absoluta del autor, o autores.

En los textos expositivos de uso social se asume que la postura o perspectiva planteada está determinada por quien o quienes los escriben; de ahí que los usuarios busquen los textos en función de quienes son sus autores. Incluso ante un texto cuyo autor el lector desconoce, éste utiliza con frecuencia las referencias citadas en el propio texto para ubicar con qué postura se identifica el autor y, luego, si decide leerlo, esa información determinará desde qué ángulo realizará esa lectura.

Una característica del conocimiento científico es la coexistencia de interpretaciones diversas donde conviven posturas que pueden ser contradictorias.

Los textos expositivos de uso social favorecen que el lector analice semejanzas y diferencias entre distintas concepciones, por lo tanto, entre distintos autores, constituyendo así una imagen polifacética de cada dominio de conocimiento, tal como es.

Avances y cambios

Los libros de texto con frecuencia plantean las cuestiones de una manera definitiva e inamovible, así se ha concebido y así se concebirá. No suelen poner en evidencia el papel determinante del devenir histórico en el conocimiento científico, de la continuidad de las indagaciones a través del tiempo como determinante de los cambios que dan lugar al avance de la ciencia. De ahí que todo aporte de la ciencia dé lugar a un conocimiento cuya vigencia es provisional y está condicionada por las sucesivas aportaciones que confirman o alteran, amplían, cuestionan o profundizan afirmaciones precedentes. De modo que cada aportación al conocimiento está determinada por el momento histórico en el que es gestada.

Las dos últimas variables citadas ponen en evidencia que los conocimientos científicos –que constituyen el contenido de los textos expositivos de uso social- son productos sociales en los que juegan papeles determinantes tanto la postura y concepción del autor/es como el tipo y grado de avance alcanzado en ese ámbito de estudio, encuadrado por el contexto social, político, económico, etc. en el momento de su producción.

Como consecuencia de lo señalado precedentemente, los textos expositivos de uso social exigen que los lectores pongan en juego conocimientos y estrategias que son imprescindibles para constituirse en usuarios competentes de los mismos y, como se señaló, la escuela tiene la impostergable responsabilidad de contribuir al avance de los niños como usuarios competentes de textos expositivos. Ello implica la necesidad de incorporar textos expositivos de uso social al aula y utilizarlos regular y sistemáticamente mediante diversidad de estrategias y ante diferentes situaciones y necesidades.

Modalidades de uso

Antes de analizar las formas de uso del tipo de texto que nos ocupa es necesario señalar un requisito previo fundamental: el tema que se contempla

abordar en el aula requiere que, para los integrantes del grupo, sea un problema que exija indagación. Es decir, es necesario lograr que se constituya en problema para los miembros del grupo de manera que les resulte evidente la necesidad de buscar, indagar y contrastar información, a fin de ampliar y profundizar los conocimientos que tengan acerca de dicho tema. Asumirlo desde esta premisa es lo que da sentido a desencadenar procesos de búsqueda y consulta de textos expositivos.

A partir de allí se ponen en marcha estrategias y modalidades posibles para obtener textos: se recurre a bibliotecas públicas, bibliotecas de familiares y amigos, librerías, anuncios en los pasillos de la escuela mencionando qué tipo de información se está buscando y pidiendo colaboración a la comunidad escolar... Una vez abierto el proceso de búsqueda y recopilación de información acerca del tema a trabajar, se consigue tal cantidad y diversidad que la dificultad pasa a ser cómo hacer uso de ella. Esta situación se ve *agravada* por la posibilidad de consultas mediante Internet que amplían, en forma casi ilimitada, la cantidad de información disponible. Ello determina la necesidad de seleccionar y priorizar.

Enseñar a llevar a cabo ambas tareas (seleccionar y priorizar) es una condición necesaria en la formación de un lector. Para realizarlas los sujetos deben aprender a utilizar, mínimamente, un par de estrategias lectoras:

- Anticipar el contenido a partir de los títulos (tanto el título general como de los incisos que estén incluidos).
- Leer “en diagonal”.

En el caso de la primera (anticipación) es necesario centrarse en los títulos y subtítulos para considerar de qué podría tratarse el texto en cada caso. Los títulos tienen, entre otras funciones, la de favorecer la anticipación, ya que hacen posible suponer cuál será el contenido y, por lo tanto, propician que un lector decida si aborda o no la lectura de un texto a partir de recorrer su/s título/s.

La segunda (lectura “en diagonal” en referencia a recorrer ligera y globalmente un texto) consiste en hojear un texto, recoger algún dato, revisar un breve fragmento, etc. a fin de obtener cierta información mínima acerca de su contenido. Es una estrategia lectora que se utiliza con frecuencia y contribuye también a la decisión de abordar o no un texto.

Estas estrategias, como todas las estrategias lectoras, tienen que ser enseñadas, es decir, utilizadas en el contexto escolar cuando se plantea la formación de lectores.

Una vez seleccionados los textos que serán consultados puede suceder que continúen siendo excesivos para el tiempo disponible y se requiera priorizarlos a fin de determinar cuáles se utilizarán con certeza y cuáles sólo en la medida que sea posible. De modo que habrá ajustes posteriores –con base en las dos estrategias mencionadas- en función de ir definiendo cuáles serán los ejes o asuntos primordiales acerca de los que interesa consultar, avanzar, indagar, contrastar.

Es interesante puntualizar cómo se desencadenan dos procesos que se enriquecen recíprocamente: a medida que se constituyen los ejes de trabajo se busca y prioriza la información a consultar con mayor precisión, y a medida

que se consultan los textos se van perfilando mejor dichos ejes. Por lo tanto: no hay que suponer que de antemano es imprescindible determinar de manera clara y precisa qué se quiere saber acerca de algo, sino que el inicio mismo de la búsqueda de información genera inquietudes y dudas que hubieran sido impensables antes de abrir el proceso de indagación.

En este sentido cobra relevancia ayudar a los niños a tomar conciencia de cómo las preguntas que son capaces de formular antes de la consulta bibliográfica se ven enriquecidas y ampliadas por la misma. De modo que la lectura, a la vez que propicia el avance en la resolución de dudas, abre otras nuevas.

Por otra parte, este proceso propicia tomar conciencia de que cualquier temática a indagar es ilimitada, siempre podría saberse más acerca de la misma. De modo que los recortes que se decidan realizar en función de las prioridades establecidas no implican delimitar qué es lo legítimo estudiar sino que, aún siendo un criterio válido en un momento dado, podría ser absolutamente otro en circunstancias diferentes.

Para trabajar con los textos expositivos es útil organizar las consultas distribuyéndolas en pequeños equipos o parejas. De tal modo cada pareja encara ciertas indagaciones acudiendo a determinados textos, y luego pone en común los avances realizados para ir generando colectivamente, mediante aportaciones recíprocas, un enriquecimiento a nivel grupal.

Los textos expositivos, por su grado de complejidad, generan la necesidad de dar apoyo a los niños para que avancen en sus posibilidades de interpretación, especialmente cuando se utilizan tal como son en el medio social, con su léxico, estructura, sintaxis, etc... De modo que se hace evidente el papel del docente como modelo y referente. Además, el texto expositivo implica la necesidad de usar una forma de leer que, en el sentido amplio, se denomina *estudiar*, la cual incluye modalidades específicas de encarar el trabajo con el texto. Por lo cual, avanzar en la posibilidad de abordar estos textos y apropiarse de las formas de leer que ellos exigen hacen doblemente necesario el modelaje del docente, que no sólo consiste en ampliar, aclarar, ejemplificar, etc. sino también en poner en uso modos específicos de leer, tales como avanzar y retroceder, centrarse en pequeños fragmentos o palabras, volver, revisar, retomar lo leído, comentar opiniones y dudas, contrastar puntos de vista y buscar confirmarlos o refutarlos a partir de la información incluida en el propio texto; marcar el texto, tomar notas, hacer esquemas, reorganizar los esquemas, mejorarlos... Es decir, actuar tal como actúa quien estudia un texto.

Para llevar a cabo esta tarea está especialmente indicado el trabajo del docente con parejas o grupos muy pequeños, ya que en situaciones colectivas sería casi imposible asumir ese papel.

También contribuye sustancialmente que el docente desempeñe el rol de lector en voz alta, a fin de quitar la tarea de encarar directamente el texto a los niños participantes y favorecer que se centren en lo fundamental: interpretar lo que allí dice. Ello cobra especial relevancia cuando los niños todavía no son lectores autónomos plenos, cuando la lectura como tal carece todavía de fluidez y presenta aún dificultades intrínsecas.

Esta observación conduce a una observación: ¿cuántos ejemplares del texto habría? Sólo uno, ya que en el aula se reproducen las condiciones sociales reales de este tipo de actividad en las que, normalmente, se cuenta con un ejemplar de cada texto de consulta (el que se ha conseguido en el proceso de búsqueda y recopilación). Compartir entonces la lectura del texto implica escoger alguna de las tres alternativas siguientes:

- Realizar la lectura de manera simultánea si los diferentes lectores pueden acceder al texto a la vez, sentados juntos y con el texto en el medio.
- Leer de manera diferida (cada uno lo lee en momentos sucesivos).
- Un miembro de la pareja o grupo pequeño realiza la lectura en voz alta, compartiendo así la lectura con el/los compañero/s de trabajo. (Ya se señaló la conveniencia de que ese rol lo asuma el docente).

Realizada la lectura del texto, o incluso durante su realización, se abre la posibilidad de discutir, contrastar, comparar la interpretación realizada por cada uno, lo cual a la vez conduce a relecturas sucesivas, búsqueda de ciertos datos e informaciones específicas para sustentar las distintas interpretaciones. Este momento del trabajo es particularmente interesante en el proceso de aprendizaje de la lectura.

Si leer es interpretar el contenido de un texto, compartir las interpretaciones individuales permite ampliar y profundizar la de cada uno, así como argumentar las diferentes opiniones promueve la toma de conciencia de las razones que sustenta cada punto de vista (propio y ajeno) con independencia de que finalmente se llegue o no a acuerdo entre los participantes.

Durante este proceso se va encarando la elaboración de esquemas, guiones, cuadros, etc. que puede llegar a ser soporte para la organización de los conocimientos que se están compartiendo y, a la vez, luego se constituirán en elementos claves de apoyo para organizar la comunicación a los restantes miembros del grupo, en las situaciones de intercambio colectivo.

Los sucesivos momentos de trabajo serían entonces:

- Hacer del tema un problema a indagar.
- Llevar a cabo un proceso de búsqueda y recopilación bibliográfica.
- Seleccionar y priorizar los textos a ser consultados a la vez que se van definiendo las cuestiones específicas a abordar.
- Realizar la lectura y análisis de los textos.
- Sistematizar y compartir la información obtenida.

En muchas ocasiones hay un momento posterior: elaborar un material que reúna el conocimiento trabajado para ser entregado, como aporte, a un grupo o escuela que está interesado en el mismo.

La enumeración de estos momentos no significa que sean excluyentes, es decir, por ejemplo: mientras se leen y analizan textos puede ampliarse la búsqueda bibliográfica, etc. Por lo tanto, durante el trabajo dichos momentos se superponen y complementan recíprocamente.

Relato de la experiencia sobre “Estudiar con textos expositivos”

Docente a cargo de la experiencia y colaboradora en la elaboración del relato:

Teresa Requena

Colegio Montserrat

Durante el curso 2001-2002, en el entorno del seminario sobre alfabetización, nos planteamos explorar en el grupo de primero de primaria algunas opciones de trabajo utilizando textos expositivos de uso social.

En el grupo estamos habituados a trabajar mediante diferentes modalidades organizativas: individualmente, en parejas, en grupos pequeños o colectivamente, dependiendo de cómo consideramos que sea más pertinente en función de la situación que nos planteamos llevar a cabo. Consideramos que las cuatro modalidades de trabajo abren posibilidades interesantes pero, como cada una de ellas tiene ventajas y limitaciones, de lo que se trata es de explorar cada una e ir modificando y ajustando variables para potenciar sus alcances.

En el tercer trimestre del curso escolar comenzamos a desarrollar una secuencia didáctica sobre ecología que generó la necesidad de consultar diversidad de textos expositivos, los fuimos obteniendo mediante un intenso proceso de búsqueda que nos permitió disponer en el aula de libros, revistas, videos, folletos, artículos, información extraída de Internet...

Había textos muy interesantes, complejos, con amplia información, extensos, muy diversos entre sí, que abarcaban temáticas diferentes y desarrollaban distintos aspectos que nos interesaba sistematizar. Después de delimitar cuáles consultaríamos prioritariamente decidimos que cada texto sería asumido por un grupo de cuatro niños, y en casi todas las ocasiones la docente asumiría la lectura del texto en voz alta, releyendo fragmentos, abriendo debates, provocando dudas, impulsando la búsqueda de relaciones entre los contenidos, retomando avances que habían realizado sobre el tema y poniéndolos en relación con lo leído. Mientras tanto se tomarían notas, se harían esquemas, etc.

El espacio que utilizamos habitualmente para llevar a cabo este tipo de situaciones es la biblioteca del aula, mientras los demás niños realizan otras tareas en diferentes zonas de la clase. A veces –especialmente en las primeras ocasiones en que lo hicimos- utilizamos el momento en el que la mitad del grupo está en la clase de inglés quedando así trece o catorce niños en el aula. Sin embargo, progresivamente encaramos la lectura con tres o cuatro niños en la zona de la biblioteca cuando todos los integrantes del grupo están trabajando en el aula, y aún así –a pesar de estar en una clase donde los demás están en distintas zonas y realizando diferentes tareas- los que están participando en la situación de lectura van logrando involucrarse y participar cada vez mejor.

Vamos a relatar lo sucedido en una ocasión específica en la que trabajamos con un texto sobre ecología. Se trataba de un libro de 70 páginas que presentaba textos relativamente extensos complementados con imágenes; el

libro había sido aportado por uno de los niños de la clase. Nos dirigimos a la biblioteca del aula a buscar el libro que correspondía consultar a un grupo pequeño constituido por dos niñas y dos niños y, con la decisiva intervención del docente, nos pusimos a la tarea.

Conviene introducir una observación sobre la organización de los grupos pequeños. Para organizar todos los grupos de cuatro niños que trabajarían con los respectivos textos tuvimos en cuenta que, en algunos grupos, sus componentes estuvieran en momentos muy próximos respecto a su capacidad lectora y, en otros casos, que hubiese diferencias significativas, porque nos interesaba recoger información sobre las distintas formas de interacción que se podían desencadenar en una y otra situación.

En el caso que relatamos el grupo era muy homogéneo en cuanto a su desempeño lector. Trabajamos sobre:

- El soporte
- El índice
- El título y el subtítulo
- Léxico
- Ortografía
- Marcación del texto
- Esquemas
- Notas

Soporte

Comenzamos abordando el soporte, deteniéndonos en lo que estaba escrito en la portada (título y editorial), lomo (título) y contraportada (título, breve información acerca del contenido global y editorial).

Comentamos, a partir del título, de qué suponíamos que se trataría el contenido del libro y, dado que era un tema en el que estábamos todos involucrados, todas las anticipaciones fueron muy acertadas.

Luego contrastamos por qué en el lomo también figuraba el título del libro y surgió que al colocarlo en las estanterías era lo único que quedaba visible por lo cual tenía una clara función.

Ante la contraportada una niña supuso que lo que estaba escrito eran otros títulos de la colección –como si estuviéramos utilizando un volumen de una colección- ante lo cual contrastamos ideas y leímos ese texto; resultó evidente, entonces, que se trataba de unas breves notas que hacían referencia al contenido general del libro, a partir de lo cual discutimos qué función podía tener esa información en ese lugar.

Cuando señalamos en la contraportada el nombre de la editorial, indagando acerca de qué diría allí, un niño comentó que podía tratarse del nombre del autor pero cuando leímos lo que allí ponía rechazó esa hipótesis y entre todos llegamos al consenso de que se trataba de la editorial.

Al abrir el libro notamos que en la primera página figuraba un nombre propio y ahí sí estuvimos de acuerdo que se trataba de la autora del libro.

Índice

Al continuar nos encontramos con la página en la que aparecía un listado de temas a la izquierda y de numeración a la derecha. Inmediatamente hubo una intervención señalando que sería el índice y todos estuvimos de acuerdo, aunque en este caso se lo denominaba “sumario” y este término suscitó un rico intercambio acerca de las posibles relaciones entre las palabras *suma* y *sumario*.

Fuimos leyendo los nombres de los capítulos y las páginas en que se encontraba cada uno.

Retomando el tema específico que veníamos a consultar decidimos cuál de los capítulos podía ser el más pertinente. Y allí fuimos.

Títulos y subtítulos

Antes que nada fuimos barriendo en el capítulo todos los fragmentos que estaban escritos con letras en negrita y/o subrayados, a la vez que nos planteábamos porqué estarían así marcados, cuál sería la función de ese uso tipográfico.

Los cuatro niños participantes de esta situación tenían puntos de vista que denotaban cierto conocimiento al respecto. Señalaban, por ejemplo: “para que se note más porque es lo que ahí viene” (señalando el texto que había a continuación del sub-título). Esta situación dio lugar a analizar que así los lectores pueden localizar con más facilidad, exactamente, lo que les interesa leer.

Léxico

Luego regresamos al inicio del capítulo y comenzamos la lectura sistemática del contenido de dos páginas que contenían los puntos que nos proponíamos indagar, asumiendo la docente la lectura en voz alta.

El proceso avanzó por párrafos –que eran extensos-, de modo que al finalizar cada uno comentábamos de qué se trataba el mismo y lo releíamos las veces que considerábamos necesario, deteniéndonos en ocasiones ante palabras que no eran utilizadas frecuentemente por los niños.

En varios casos ellos destacaban que no sabían su significado pero se les impulsaba, retomando el fragmento en el que estaba inserto el término, a pensar qué querría decir. Fue sorprendente la capacidad que pusieron en juego para analizar el significado de las palabras desconocidas o semidesconocidas que íbamos encontrando. Ello fue especialmente interesante por la riqueza de los intercambios y opiniones individuales que entraban al debate. Sólo en un par de ocasiones recurrimos al diccionario como apoyo, para contrastar qué nos aportaba esa información.

Optamos por ir anotando en pequeñas tarjetas las palabras sobre las que íbamos avanzando en su comprensión. Es frecuente que utilicemos este recurso: armar un fichero con tarjetas donde apuntamos las palabras que especialmente nos llaman la atención y consideramos muy relevantes en

relación con el tema que trata un texto. Este fichero, que está incorporado a la biblioteca, tiene regularmente múltiples usos.

Dentro del fichero ordenamos las palabras alfabéticamente y, además, las agrupamos temáticamente. Por ejemplo, durante las semanas en las que desarrollamos esta secuencia de trabajo fuimos constituyendo con los distintos grupos pequeños un subconjunto de tarjetas con la denominación “ecología”. De modo que en el fichero se localiza primero el tema y luego, por orden alfabético, las palabras correspondientes, lo que resulta conveniente para avanzar en la apropiación del léxico específico de cada tema.

Ortografía

Durante la lectura del texto también hubo momentos en los que nos centramos en el análisis ortográfico, incluso aprovechando a veces la incorporación de una nueva tarjeta al fichero (por ejemplo: si ecología iría con ge o con jota).

Marcación del texto

Al estudiar es muy frecuente y funcional marcar el texto que se está trabajando y, evidentemente, existen enormes variantes en los modos de marcar, las cuales dependen del usuario y del tipo de lectura y finalidad con la que lo está haciendo. Consideramos que los niños necesitan ir aproximándose al uso de estos recursos y aprender a tomar decisiones al respecto.

En la situación que estamos relatando, dado que el libro era prestado y para uso colectivo, comentamos con los cuatro niños que no lo marcaríamos, pero decidimos hacer dos fotocopias de las páginas utilizadas y que ellos las trabajarían en parejas e irían marcando de la manera que lo consideraran conveniente. Así fue como subrayaron, hicieron diferentes tipos de trazos y marcas en los márgenes y en los espacios entrelíneas; para ello usaron distintos instrumentos: lápices, rotuladores muy delgados y fosforescentes, siempre con la intención de destacar algunos fragmentos e intentaron diferenciar, mediante el uso de cada instrumento, el tipo de información que estaban resaltando. La docente también se hizo su propia fotocopia y la marcó de acuerdo con los criterios que creyó más adecuados. Luego contrastamos las tres fotocopias.

Se hizo evidente que no todos habíamos marcado las mismas informaciones e ideas planteadas en el texto, intentamos argumentar –tanto la docente como las dos parejas de niños– los criterios tomados en cuenta en cada caso. También fue interesante contrastar las razones por las que habíamos utilizado los distintos instrumentos disponibles como recurso añadido para dejar, además, constancia de los tipos de aspectos destacados: por ejemplo, con lápiz los fragmentos escogidos para resaltar el encuadre del tema, con rotulador para señalar ciertos ejemplos, etc.

Esquemas

A partir de la tarea anterior nos planteamos elaborar conjuntamente un esquema que utilizaríamos a la hora de comunicar a la totalidad del grupo los avances logrados sobre el tema asumido; sería un apoyo durante la presentación y quedaría luego en una pared para uso colectivo.

Discutimos, argumentamos y fue laborioso lograr consenso, hubo sucesivos intentos y modificaciones, se agregaron, quitaron y sustituyeron partes del esquema hasta que, finalmente, decidimos darlo por terminado; tal vez más por cansancio que por convicción.

Notas

Establecimos que la presentación al grupo la harían al día siguiente coordinándose por parejas, para lo cual dividimos los aspectos de los que se haría cargo cada una y se le propuso a cada pareja que, a la tarde, escribiera unas breves notas que les sirvieran para recordar lo que consideraran más relevante y garantizaran así incluirlo en su presentación.

Para finalizar, reflexiones sobre la experiencia

Es decisivo que la consulta de textos expositivos sea producto de una necesidad creada previamente. Si bien este criterio es válido para todo acto lector, con frecuencia no se toma en cuenta justamente con estos textos, como si por ser el género textual típico de la institución escolar no hiciera falta generar las condiciones que dan sentido al abordaje del mismo.

La utilización de textos expositivos de uso social no implica mayor grado de complejidad que el uso de otros tipos de textos en el aula, sólo que es necesario trabajarlos haciendo uso de estrategias lectoras pertinentes.

Su especificidad hace necesario que el modelaje del profesor tenga mayor peso, de ahí la necesidad de que el docente asuma la lectura de textos expositivos de manera frecuente y sistemática, compartiendo con los niños los modos de uso.

Es tan trascendente la lectura misma de estos textos como los procesos de búsqueda y recopilación, selección y priorización.

El uso de recursos como marcado, elaboración de esquemas, escritura de notas específicas, etc. exige tanto o más tiempo de dedicación que la lectura como tal. Sin embargo, consideramos que dichos recursos aportan al niño un incremento notable en el avance del dominio de textos expositivos, de manera que su enseñanza se convierte en contenido ineludible.

La explicitación, contraste y justificación de los puntos de vista individuales genera un avance sustancial de cada niño y del grupo, respecto a la interpretación de textos expositivos al igual que con otros tipos de textos.

La consulta de textos expositivos complejos, sociales, que están y se utilizan en contextos no exclusivamente escolares contribuye de manera sustancial a la valorización, por parte de los niños, de la temática de trabajo. La evidencia de que son textos escritos y utilizados por muchos sujetos interesados en el tema del que nos estamos ocupando, otorga a la vez a éste un peso cualitativo fundamental dado que contribuye a que tomen conciencia de que es algo acerca de lo cual muchas personas de diferentes lugares, países, épocas... se han ocupado y se ocupan, con lo cual se incrementa su proyección y, por lo tanto, el deseo de avanzar en su conocimiento.