



La resolución de problemas

Maite Alvarado

En Revista *Propuesta Educativa* N° 26, Argentina, FLACSO – Ediciones Novedades Educativas, Año 2003.

Introducción

Es sabido que la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso. Esto es así porque la escritura materializa el discurso y le da permanencia, permitiendo una recepción diferida, en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite una revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Por eso se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento.

Pero para que la escritura constituya una herramienta intelectual, es requisito que existan instituciones y prácticas que propicien el intercambio de textos elaborados, que correspondan a situaciones comunicativas formales y complejas. Esta clase de textos demandan, para su composición y también para su recepción, habilidades y estrategias maduras de lectura y escritura, cuya adquisición y desarrollo exigen una práctica sistemática, que debería iniciarse en la escuela. Esa práctica debería promover, específicamente a lo largo del 3° ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal, el dominio de estrategias de composición y comprensión propias de géneros discursivos complejos, que corresponden a situaciones comunicativas formales y ponen en juego procesos reflexivos.

A través de la resolución de problemas de lectura y escritura, que plantean desafíos de orden cognitivo y convocan conocimientos diversos (retóricos, lingüísticos, enciclopédicos), se desarrollan habilidades de lectura y escritura y habilidades más generales, vinculadas a la metacognición y a la flexibilidad que es propia de la creatividad y del pensamiento crítico. Desde el área de Lengua, tanto la enseñanza de la lectura como la de la escritura pueden llevarse a cabo a través de consignas que propongan a los alumnos **tareas que se definen como problemas**. Aquí se centrará la atención en la resolución de problemas de escritura.

Características de los problemas de escritura

La mayoría de los modelos del proceso de escritura o composición coinciden en destacar la importancia que tienen las instancias de planificación y revisión, entendidas no como procesos lineales (que se dan en un orden temporal) sino como procesos recursivos (a menudo, durante la redacción el escritor puede modificar su planificación inicial y/o ir revisando y corrigiendo mientras escribe). Durante el proceso de escritura, el escritor construye una representación de la tarea o del problema que enfrenta: sobre qué y para qué escribe, a quién se dirige y qué relación

guarda con ese destinatario o lector, qué género es el indicado o más adecuado en esa situación (carta de reclamo, informe, resumen, etc.) y cómo seleccionar y disponer la información según ese género, qué registro (formal e informal) es el que corresponde al género y a la relación con el destinatario. Desde este punto de vista, podríamos decir que enseñar a escribir, más allá del dominio del código y de la normativa gráfica, es enseñar a resolver este tipo de problemas, a los que se ha denominado “retóricos” en alusión al “arte” de argumentar sistematizado por los griegos.

Son características de los escritores maduros la habilidad para construir una representación retórica de la tarea, que tome en cuenta los datos de la situación comunicativa y las restricciones discursivas o genéricas (qué palabras se pueden o no usar, qué fórmulas son o no son apropiadas, cuál es la mejor diagramación, etc.), y la habilidad para adecuar el texto a esa representación. Los escritores inmaduros, si bien son capaces de evaluar las inadecuaciones en textos propios o ajenos, a menudo no tienen a su disposición un abanico de posibilidades que les permita seleccionar las palabras, expresiones, géneros más adecuados.

Según Scardamalia y Bereiter (1992), los escritores maduros transforman su conocimiento acerca del tema sobre el que escriben a partir de la representación retórica de la tarea de escritura. Esta habilidad les permite construir enunciadores diversos (escribir como un profesor, escribir como un vecino enojado, como un consumidor que reclama, como un periodista que asume o no una posición frente a los hechos que presenta, etc.) y adecuarse a diferentes auditorios, así como reformular sus textos y producir versiones distintas en función de la situación. La conciencia de las características de la situación comunicativa mueve al escritor maduro a volver una y otra vez sobre el conocimiento almacenado en su memoria en relación con el tema del texto, en busca de nuevas informaciones que permitan reformular -ampliando o especificando- su escrito, por medio de ejemplos, definiciones, etc. A veces, las objeciones que el escritor se plantea a partir del estado del conocimiento en el campo específico lo llevan a expandir lo escrito con notas y citas a través de las cuales “hace hablar a otros” en su propio texto. En este proceso de reformulación, el escritor aprende o descubre nuevas asociaciones entre conocimientos que estaban archivados en su memoria, genera ideas nuevas. Se trata, por lo tanto, de un proceso de descubrimiento desencadenado por la representación retórica de la tarea de escritura y por la misma actividad de escribir. Por eso, cuando el texto está terminado, el escritor siente que sabe más que antes de empezarlo. La reformulación del propio texto para ajustarlo al género y a la situación repercute, así, sobre el contenido, cuyo conocimiento se transforma.

La definición o construcción del problema retórico que implica una tarea de escritura es parte constitutiva del proceso de composición, como lo son las estrategias que el escritor adopta para su resolución.

A diferencia de los escritores maduros o expertos, los escritores inmaduros rara vez elaboran una representación retórica de la tarea de escritura; es decir, escribir no constituye para ellos un problema retórico: la adecuación al género y al destinatario no suelen estar dentro de sus preocupaciones. Por esa razón, se limitan a decir por escrito lo que saben, “repiten el conocimiento” que tienen archivado en la memoria en relación con el tema, y lo hacen en las formas conocidas o familiares. Para estos escritores, escribir es “decir el conocimiento”, decir lo que ya se sabe. La estrategia de “decir el conocimiento” (Scardamalia y Bereiter, 1992) elimina lo problemático de una tarea de escritura, es decir, no es capaz de reformular el escrito.

Recomendaciones metodológicas

Para que los escritores inmaduros (y la mayoría de los alumnos de EGB3 y Polimodal lo son) desarrollen habilidades de composición que les permitan no solo responder eficazmente a distintas demandas comunicativas, sino aprender a través de la escritura, es necesaria una

exposición sostenida a experiencias de escritura desafiantes o transformadoras y una reflexión permanente acerca de esa práctica.

El docente que propone una tarea de escritura a sus alumnos, lo que hace es plantearles un desafío, o bien en cuanto al contenido (una tarea que demande un cruce inesperado o una relación nueva entre conceptos conocidos), o bien en relación con aspectos retóricos (la exigencia de producir un texto que se encuadre en un género distinto a los habituales o se dirija a un auditorio nuevo, por ejemplo). En este último caso se plantea un problema retórico al escritor, y la restricción que el problema implica lo obliga a buscar recursos (modos de decir) lo que incide a su vez en la representación del contenido.

La consigna de escritura

La enseñanza de la escritura basada en la resolución de problemas requiere un cuidado especial en la formulación de las consignas, esos enunciados que circunscriben el problema que el alumno deberá resolver escribiendo. *“A veces, la consigna parece lindar con el juego; en otras ocasiones, con un problema matemático. Pero cualquiera sea la ecuación, siempre la consigna tiene algo de valla y algo de trampolín, algo de punto de partida y algo de llegada.”* (Grafein, 1981). Entendiendo la consigna como el enunciado que plantea el desafío, es importante que en ella estén contenidos todos los elementos necesarios para una adecuada representación o definición del problema por parte del que escriba. La consigna puede proponer la generación de un texto nuevo o la transformación de uno previo, puede pautar las operaciones por realizar o simplemente fijar algunas características del texto resultante, puede proponer una situación comunicativa ficticia o real. Pero siempre tiene *algo de llegada*, y por eso es también el enunciado de un contrato, de un acuerdo entre partes, que debe guiar la producción y la evaluación de los textos. Como herramienta didáctica, la consigna proporciona un marco de referencia compartido por alumnos y docente, que encauza el comentario y la corrección de los trabajos.

Vayamos a un ejemplo. Se trata de tres formulaciones distintas para una consigna que solicita la escritura de un texto correspondiente a la entrada **cuento** de una enciclopedia. Se trata de una consigna que permite enseñar / desarrollar y evaluar: a) conocimientos sobre el contenido “cuento”, trabajados a lo largo de una o más unidades didácticas; b) habilidades para resolver una tarea de escritura que exige el desarrollo de un texto expositivo y la adecuación del registro a un lector no especializado. Lo que varía en las tres formulaciones es la cantidad de información que se provee al escritor para ayudarlo a centrar sus recursos en los aspectos del problema cuyo aprendizaje se promueve y /o evalúa.

1. Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a "cuento" para una enciclopedia.
Escribí el texto.

2. Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a "cuento" para una enciclopedia.

Escribí el texto, incluyendo los siguientes temas:

- la tradición oral en la transmisión de cuentos tradicionales
- características del cuento tradicional
- géneros asociados al cuento (ejemplos, fábulas)
- el origen del cuento moderno en el siglo XIX
- diferencias y semejanzas entre el cuento tradicional y el cuento moderno
- subgéneros del cuento moderno

Incluí referencias a autores de cuentos y a cuentos concretos leídos en el curso.

3. Recibiste un ofrecimiento de una editorial para escribir las tres páginas de la entrada correspondiente a "cuento" para una enciclopedia.

Esta enciclopedia apunta al gran público pero presenta un tratamiento profundo de cada entrada; en ella participan, como colaboradores, especialistas en los distintos temas. Al final de cada entrada, se presenta una bibliografía para que los lectores que lo desean puedan ampliar su conocimiento sobre el tema.

Escribí el texto, incluyendo los siguientes temas:

- la tradición oral en la transmisión de cuentos tradicionales
- características del cuento tradicional
- géneros asociados al cuento (ejemplos, fábulas)
- el origen del cuento moderno en el siglo XIX
- diferencias y semejanzas entre el cuento tradicional y el cuento moderno
- subgéneros del cuento moderno

Incluí referencias a autores de cuentos y a cuentos concretos leídos en el curso.

En la formulación 1 de la consigna solo se presenta la tarea, dejando por cuenta del que la resuelva la investigación sobre el formato requerido y sobre los subtemas que debe desarrollar. Sería una formulación más cercana a la que se plantea a un experto. En el caso de plantearla en un contexto educativo, supondría que existe un trabajo previo sobre el género *entrada de enciclopedia*.

En la formulación 2, en cambio, se incluye un punteo sobre los subtemas que se deben desarrollar, lo que ayuda a seleccionar los aspectos del contenido que resultan pertinentes para la resolución de la tarea. En cambio, se sigue sin proveer información acerca del género. Esto puede implicar: a) que se lo ha trabajado previamente; b) que se deja por cuenta del alumno la búsqueda de modelos formales para la escritura de su texto (esto es, que "lea como escritor" varias entradas de enciclopedias). En este último caso, lo que se desarrollaría es la capacidad para extraer los rasgos característicos del género *entrada de enciclopedia* y las habilidades para adecuar el propio texto a esas características.

Finalmente, en la formulación 3 se incluye información sobre el género, además del punteo de subtemas. Esta última formulación no excluye la exploración de modelos, pero la orienta hacia los aspectos relevantes en función de la tarea que se debe resolver.

En los tres casos, el docente, de acuerdo con su evaluación acerca de las dificultades que supone la tarea para sus alumnos, esto es, acerca de los conocimientos y las habilidades de sus alumnos y de las estrategias con que cuentan para resolverla, y de acuerdo con los aprendizajes que quiere enseñar y evaluar, decide qué ayudas brinda y qué aspectos deja por cuenta de los alumnos. Cabe señalar que, en el caso de la formulación 3, más allá de la cantidad de ayudas que el docente brinda a través de la consigna, los alumnos deben poder:

- comprender el problema, esto es, prever de qué se trata la tarea. Esto implica, además de comprender la situación comunicativa simulada, comprender cuál es el propósito con el que el docente solicita esa tarea;
- concebir un plan que los lleve a la producción del escrito. Esto es, dividir la tarea en subtarear (leer entradas de enciclopedias tomando notas sobre su estructuración, fichar información sobre los temas que abordarán en la entrada, decidir un orden de presentación de la información, etc.);

- escribir el texto, realizando ajustes y reformulándolo cuantas veces sea necesario;
- evaluar su propio escrito. Si bien un escrito en teoría puede no tener nunca una versión final, en tareas de este tipo los alumnos deben poder decidir en qué momento el texto que han escrito es la mejor versión que pueden producir en ese momento con los recursos disponibles.

Un tipo particular de problemas de escritura son los que plantean las consignas de invención. Desde el punto de vista pragmático, se define a la ficción como un acto de habla lúdico, que consiste en *hacer creer*, en presentar los hechos imaginarios como si fueran reales. El *como si* de la ficción, al igual que el del juego, descansa sobre el respeto a ciertas reglas, sin las cuales pierde sustento. La causalidad que rige las acciones en la ficción puede no ser la del mundo real, pero responde a una lógica, que es también fruto de la invención; y esa lógica proviene de una reflexión más o menos sistemática, más o menos consciente, sobre los fenómenos naturales y sociales del mundo en el que vivimos y sobre la manera en que los textos han reflexionado sobre ellos. La escritura de textos de ficción, por su exigencia de verosimilitud, porque obliga a encontrar una causalidad que encadene los hechos por absurdos que sean, mueve a indagar sobre las leyes que gobiernan el mundo real y las motivaciones que llevan a las personas a actuar. Se trata de la resolución de un problema que involucra habilidades del orden de la creatividad, además del conocimiento de los géneros narrativos y sus respectivas convenciones.

En el modelo de la composición formulado por Linda Flower y John Hayes (1980), el proceso de revisión es la instancia en la que el escritor vuelve sobre lo ya escrito, lo evalúa y, de ser necesario o conveniente, lo reformula. Se trata de un proceso recursivo, que interrumpe la redacción y, a menudo, repercute sobre la planificación, obligando a precisar o modificar la definición del problema retórico. Es este proceso el que se encarga de la revisión de las propias ideas y conocimientos relacionados con el tema acerca del cual se escribe, de la coherencia entre las ideas que se exponen, de la pertinencia de la información que se selecciona en función de la tarea, su conveniencia según los propósitos que se persiguen y las creencias que prevalecen en el auditorio (para el caso de los textos argumentativos), etc. Se trata de un proceso que se enseña.

Al igual que ocurre con la planificación, si bien los escritores maduros revisan espontáneamente sus textos y las ideas que estos plantean, no es el caso de los escritores inexpertos o novatos, que no acostumbran volver sobre lo que escriben y, a menudo, aunque lo hagan, se limitan a aspectos superficiales del texto y no cuentan con las herramientas necesarias para hacer evaluaciones más profundas. Hoy es ya un lugar común que a escribir se aprende reescribiendo; pero para que esa vuelta al texto constituya un aprendizaje, el escritor debe contar con herramientas que le permitan evaluar lo escrito, tanto desde el punto de vista formal como desde la perspectiva del contenido. Esas herramientas, que hacen posible la reflexión crítica sobre la propia producción, se desarrollan fundamentalmente en el contexto educativo. A través de la evaluación, los docentes pueden orientar la reformulación de los escritos, en tanto la socialización de los textos en el marco del taller de escritura aporta la perspectiva de los pares.

Tanto el proceso de planificación como el de revisión pueden ser guiados por el docente, quien, a través de sus intervenciones, ayuda a delimitar el problema. Las intervenciones del docente orientan la atención hacia los aspectos del problema que no han sido tomados en cuenta por los alumnos, y constituyen, a su vez, un modelo que estos podrán incorporar en futuras producciones.

En cuanto a la socialización de los textos producidos, favorece el cotejo de distintas resoluciones y la puesta en común de las estrategias que dieron lugar a esa diversidad. Se aprende, así, que no hay un solo camino para resolver una consigna o un problema de escritura, y también se aprende que, dentro de la diversidad, hay opciones más eficaces que otras. Ambas estrategias pueden, a su vez, complementarse con consignas que planteen problemas de reescritura. Se trata de consignas que proponen una vuelta sobre los textos escritos para reformularlos modificando todos o algunos de los componentes de la situación de producción original: un nuevo lector, un cambio de género o de función, la inclusión de propósitos no contemplados originalmente, una ampliación

o una reducción del tema tratado o bien un cambio de perspectiva sobre el mismo. Estas modificaciones plantean problemas cuya resolución demanda estrategias de reformulación transferibles a la revisión autónoma de los propios textos.

Las clases en las que se propone la resolución de un problema de escritura y se reflexiona sobre el proceso y sobre los resultados pueden cerrarse con la elaboración de un texto colectivo en el que se reúnan sugerencias y recomendaciones para la escritura del género trabajado y una descripción de los aspectos problemáticos del mismo o de las características sobre las cuales convendría centrar la atención en futuras ocasiones. Se trata de un documento compartido por alumnos y docente, que plasmaría algunos criterios a considerar en adelante, a la hora de escribir otros textos que se encuadren en el género ejercitado, sin que por eso se interprete como receta o instructivo válido para cualquier caso ni para escribir cualquier texto. De esta manera, el proceso de escritura se vuelve objeto de reflexión y sistematización a partir de la práctica, lo cual también constituye un aporte, desde el área de Lengua, al desarrollo de la capacidad más general de resolución de problemas.

En cuanto a lo específico del área, se trata de una estrategia particularmente eficaz siempre que se complemente con la enseñanza de los aspectos sistemáticos de la lengua y de la normativa y con una exploración frecuente de distintos géneros discursivos a través de la lectura y el análisis de textos.

BIBLIOGRAFÍA:

Scardamalia, M. y Bereiter, C. “Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita”, en *Infancia y aprendizaje*. N° 58, Barcelona, 1992

Grafein "Teoría y práctica de un taller de escritura" Buenos Aires: Altalena Editores , 1981

Flower, L. y Hayes, J. “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, en *Textos en contexto I*(“*Los procesos de lectura y escritura*”), Buenos Aires, Lectura y Vida, 1996.