

# Enseñar a escribir: ¿Cuál es el método?\*

JULIO AGUSTÍN VARELA BARRAZA,<sup>1</sup> GONZALO NAVA BUSTOS,<sup>1</sup>  
BAUDELIO LARA GARCÍA,<sup>2</sup> ROGELIO ZAMBRANO GUZMÁN<sup>3</sup>



## Resumen

Aunque existen diversos métodos para enseñar a leer, para la escritura no existe un método, excepto el que está dirigido al dibujo de trazos y letras. Se describe el papel que tiene el instrumento para escribir y su importancia en la forma en que se escribe, pero se critica que al resolver el problema del instrumento, se ha dejado de lado la forma de emplearse. Se hace la diferencia de los estudios dedicados a la enseñanza de la escritura *mientras* se aprende a leer y los que pretenden mejorar la escritura *después* del aprendizaje de la lectura. Se ejemplifican cuatro casos de escritura con distinto grado de dificultad y se cuestiona la ventaja de la escritura empleada en el parloteo (*chat*). Se proponen actividades para aprender a dibujar, previas a la escritura formal y se establece la forma en que éstas deben efectuarse para generar desde ese momento los fenómenos conocidos como conciencia morfológica y fonológica, sobre la que versan muchos estudios realizados una vez que el individuo sabe leer.

*Descriptor:* Aprender a escribir; Educación básica; Conciencia morfológica; Conciencia fonológica; Relación lectura-escritura.

---

## Teaching Writing: Which is method?

## Abstract

Although there are various methods to teach reading, for writing there is no method, except which is aimed at drawing lines and letters. The role of the writing instrument and its importance is described, but is criticized that by solving the instrument problem it has been left out the way it is used. Difference on the studies devoted to the teaching of writing *while* learning to read and those who seek to improve the writing after reading is made. Four different degrees of difficulty writing cases are proposed and it is questioned the advantage of writing used in chatting. Specific activities to learn to draw, prior to formal writing are set and arguing how they should be realized to generate the phenomenon known as morphological and phonological consciousness on which many studies deal with once the individual knows read.

*Key words:* Learn to Write; Basic school; Morphological Consciousness; Phonological Consciousness; Reading-writing Relationship.

Artículo recibido el 4/05/2009  
Artículo aceptado el 30/06/2009  
Conflicto de interés no declarado

- \* Con financiamiento de CONACYT, Proyecto 85319. Cualquier comentario, crítica o sugerencia favor de dirigirla a: jvar07@gmail.com.
- 1 Profesores investigadores del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo del Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. jvar07@gmail.com, gonzalonava2004@yahoo.com.mx
  - 2 Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo del Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. Asesor del Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio, ISIDM. baulara@yahoo.com
  - 3 Profesor del Centro de Estudios sobre Aprendizaje y Desarrollo del Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara. rogelio\_zam@yahoo.com.mx

## Introducción

En el campo de la enseñanza de la lectura existen dos rivales: el método analítico y el sintético, mejor conocidos como global y fonético. Las batallas, aún no terminan y cada uno de los métodos tiene numerosos partidarios y evidencias dirigidas casi todas a la comprensión lectora (Fregoso Peralta, 2007). Sin embargo, en ese intercambio se le da un lugar secundario a la enseñanza de la escritura, sin que esto quiera decir que se cuente con un método ni que se tengan resueltos los problemas que entraña su aprendizaje.

¿Bajo qué método fuimos enseñados a escribir? ¿Qué métodos se siguen hoy en día para enseñar a escribir? ¿Existe un método para escribir? No nos referimos al *tipo* de letra (manuscrita vs. de molde) sino a los pasos o procedimientos que conjuntamente están dirigidos a que el alumno aprenda a escribir, independientemente de la forma de letra que emplee.

Sin que se tenga un nombre predominante y específico para el método de escritura, su aprendizaje consiste en el ejercicio repetitivo para lograr el dominio de trazos con diferente dirección y figura (hacia arriba, hacia abajo, hacia la derecha, hacia la izquierda, en línea recta o curva). Posteriormente el trazo se combina para ajustarse a la forma de las letras del alfabeto. El alumno gradualmente aprende a *dibujar* las letras con mayor dominio de sus movimientos. Una vez que ocurre esto, se dice que los alumnos saben escribir. Al parecer, para los profesores en servicio, ligados a la educación básica, el objetivo terminal para enseñar a leer y escribir es semejante. Esto es, un buen lector es definido como aquel que lee de manera fluida, haciendo las pausas y entonación acordes al texto. Un buen escritor es el alumno cuya letra es perfectamente legible. Podemos traducir estas dos definiciones de la práctica en la educación básica del primer grado: un buen lector es un buen pronunciadador y el buen escritor es un buen dibujante.

En el caso de la escritura no hay duda que se realiza un gran esfuerzo para lograr que ésta cumpla con criterios estéticos y esto refiere necesariamente a la preocupación central de los métodos basados en la morfología de las respuestas sea cual sea el instrumento con el que se realiza.

Respecto al instrumento empleado, existe un precedente en los años cincuenta al cambiarse la letra palmer por la script. Al respecto, Dottrens (1969) en forma amena narra y analiza los problemas que tal cambio produjo en términos de los requerimientos

musculares implicados en el cambio de letra y en el uso de manguillos, plumas fuente y bolígrafos. El autor señala la decadencia –y en nuestros días, el casi total desuso– de la letra manuscrita e indica que una “de las primeras razones que condujo a la reforma de la escritura (fue) encontrar un tipo de letra de caracteres correspondientes a la tendencia estética contemporánea” (p. 176).

La necesidad del cambio, según el autor citado, vino de la mano con el aumento en la matrícula escolar y la imposibilidad de aumentar las parvadas de gansos. Esto trajo la “crisis de las plumas de ganso”. Con tales plumas la postura que adoptaba el escribano era “libre”, la que convenía a cada uno. Con el nuevo invento de las plumas fuente, pedagógicamente hablando, se aumentó “el 100% de las dificultades de la escritura” (Dottrens, 1969) y la de su enseñanza ya que ahora la postura era rígida, prescrita por las indicaciones precisas: había que apretar fuertemente con los dedos la pluma fuente.

Afortunadamente apareció el bolígrafo (pluma “atómica”) pero con ello no se recuperó la escritura por tracción (deslizamiento) pues se necesitaba de la escritura de presión aunque en menor medida que la requerida por la pluma fuente. Dottrens narra que en los años cuarenta, estando él como director de una escuela, llegó un representante vendedor de tales plumas atómicas. Sin estar convencido, mandó distribuir las plumas en los salones de los más pequeños. Aproximadamente después de una hora, dos profesoras entraron a su oficina para pedirle que las acompañara a sus salones: los alumnos estaban escribiendo en forma tan correcta que lo dejaron estupefacto. ¡Un simple cambio de artefacto!

Lo anterior es un ejemplo de la importancia innegable que tiene la morfología de escribir, su relación con la estética o adecuación gráfica (caligrafía) y el instrumento por medio del cual se realiza tal actividad. Hoy en día –excepto para los zurdos– el escribir con pluma fuente o atómica es sólo una cuestión práctica pero no se cuestiona la mayor o menor dificultad que implica uno u otro instrumento. En términos generales, con la aparición de la pluma atómica, la enseñanza de la escritura en las escuelas primarias pareció haber solucionado su principal problema consistente en la perfección de las formas gráficas. No obstante, en la actualidad es usual ver trazos sumamente defectuosos –a veces ilegibles– además de formas muy diversas e impropias para manipular la pluma. Ante la adopción del instrumento adecuado por diversas causas se ha dejado de prestar atención a la

forma en la cual debe emplearse el instrumento e incluso se ha desatendido la calidad estética del trazo.

Dottrens añade que la escritura es la única que no se enseña gradualmente. Pero lo que esto significa para él es su preocupación por el hecho de que se exija a los alumnos de primer grado la reproducción lo más perfecta posible de los signos trazados, lo cual es “imposible, anatómica y mentalmente” en ese grado escolar (Dottrens, 1969, p. 190). Respecto a este punto, debido a factores de maduración biológica, un niño de 5 años generalmente aun no está en condiciones de lograr un trazo controlado, que le permita escribir con “buena letra” (legible). Por lo tanto, incluir un método de enseñanza de la escritura en el nivel preescolar podría tener al menos tres riesgos: a) Producir la paradoja de alentar un comportamiento que en un principio parecerá “adecuado” (que en realidad es una simulación de los trazos de la escritura), que después en la primaria, cuando se requiera calidad estética en los trazos, tal comportamiento se considerará “inadecuado”; b) Si no se presta atención a la dirección del trazo durante el ejercicio de la escritura se estará permitiendo que se genere un estilo de escritura incorrecto que será muy difícil corregir posteriormente y que facilitará aún más, la mala calidad de la letra y; c) Propiciar el posible surgimiento de problemas músculo-oculares debido a una práctica forzada de un ejercicio para el que aún no existen las bases biológicas necesarias.

De la narración anterior, podemos ver dos aspectos importantes en la búsqueda de un método para escribir: a) la fundamentación de la conducta de escribir sólo en términos morfológicos y b) la problemática que implica el uso del artefacto que requiere elementos morfológicos pertinentes para la respuesta “estética”. Sin embargo, en la educación permanece el criterio de que el buen dibujante es un buen escritor. Debemos señalar que se ha malinterpretado esta afirmación porque se refiere únicamente al hecho de que pueden dibujar cualquier letra, en cualquier secuencia y esto no basta para poder producir la escritura propia.

Ante la inexistencia de un método para enseñar a escribir y muy posiblemente ante la falta de un fundamento teórico respecto a tal comportamiento, muchas veces se cree que la escritura se enseña colateralmente, de manera “mágica”, mientras se enseña a leer. Un ejemplo de esto puede observarse en la investigación de González, Buisán y Sánchez (2009) quienes identificaron en 2284 maestros de nueve ámbitos geográficos diferentes de España, tres conjun-

tos de prácticas para enseñar a leer y escribir y que clasificaron en tres perfiles diferenciados. En las *prácticas instruccionales* se emplea un tiempo específico en el horario escolar para actividades de lectura y escritura, para el conocimiento de las letras y los sonidos, se corrige a los alumnos que adivinan y se realizan actividades para identificar los sonidos que forman una palabra que se les dice. Las *prácticas situacionales* son aquellas en las que la lectura y la escritura se efectúa en pequeños grupos, deciden qué vocabulario enseñar tomando en cuenta los relatos de los mismos alumnos. Además se evalúa el progreso “observando cómo los niños escriben de manera autónoma textos breves” y se motiva a los alumnos a escribir las palabras que necesitan aunque todavía no conozcan las letras de esa palabra [sic p. 167]. En las *prácticas multidimensionales* además de las actividades anteriores, se practican actividades para aumentar la lectura en voz alta y, trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.

El estudio muestra cómo se distribuyen las preferencias de los docentes por algunas actividades y que la mayor parte de los maestros trabajan en prácticas situacionales (46%) posiblemente debido a las características de la educación infantil en la que se considera que la enseñanza puede ser menos exigente en relación a lectura y escritura. Como puede considerarse, aun cuando la lectura se enseña mediante el método global o fonético, la escritura se practica al requerir y motivar su autonomía (González, Buisán y Sánchez, 2009). El procedimiento aplicado sin criterios explícitos, aparentemente sólo está basado en los conceptos de conciencia fonológica y morfológica que han llevado a cuestionar la utilidad del método global para la lectura. Es interesante observar que aunque para el aprendizaje de la escritura no exista definido un método, su práctica ha empezado a cuestionar al método por el que se aprende a leer.

Escribir es algo más que dibujar letras e independientemente de que éstas cumplan con criterios estéticos, escribir es una competencia genérica que puede realizarse de múltiples formas. A continuación se exponen cuatro casos sencillos que ayudan a entender las propiedades y circunstancias que permite su conceptualización como conducta lingüística (Kantor, 1975).

### Cuatro casos de escritura

¿Realmente nuestros alumnos saben escribir? Si así fuera, ellos podrían realizar un gran número de actividades. Nos centraremos solamente en cuatro

ejemplos de escritura: a) transcribir lo que está escrito en el pizarrón (en el texto o en cualquier otro lugar); b) “tomar” un dictado; c) elaborar un recado; y, d) relatar las experiencias del día anterior.

Nótese que ninguna de estas actividades implica aparentemente un conocimiento adicional a la escritura: se transcribe lo que se lee; se copia lo que se escucha; se escribe lo que se le diría a una persona que está ausente y; se relatan las experiencias propias.

Se podría suponer que los dos primeros casos pueden realizarse casi por cualquier persona que “sepa escribir” en un sentido muy restringido. Su característica común es que en ambos casos, la persona se limita a *reproducir* lo que alguien más produjo. Lo que se transcribe, fue elaborado por la persona que lo escribió pero esto no lo hace el que transcribe. Lo que se dicta, igualmente es elaborado por la persona que dicta o bien, fue elaborado por el autor de lo que está escrito. De acuerdo con esto, en general, la revisión que el profesor hace de lo transcrito, se restringe a lo fidedigno de la escritura, esto es, la total correspondencia gráfica entre lo escrito y lo transcrito. En el caso del dictado, empieza a complicarse la situación ya que intervienen otros factores que no necesariamente están “presentes” para quien escribe. Por ejemplo, si el dictado fuera:

“Juan se compró una camiseta”

quien va a copiar (estando atento), escucha exactamente lo que se dijo (lo que se dictó). Pero “escuchar lo que se dijo” es una situación diferente a “ver lo que se escribió” (en el caso de la transcripción). Esto es, al “tomar el dictado”, la persona que escribe no ve que la palabra –Juan– se escribe con mayúscula, que la palabra –compró– lleva acento y que –camiseta– se escribe con –s–. Entonces, escribir un dictado, supone un conocimiento adicional: cómo se escriben las palabras de acuerdo a las reglas del idioma. ¿Verdad obvia? Puede ser, pero muchas veces en nuestra práctica educativa hacemos caso omiso de esta diferencia y ambas actividades se efectúan como si fueran equivalentes.

El caso del recado implica la elaboración de un mensaje para alguien que no está. Supongamos que una niña le deja o envía un recado a su profesora, a sus padres o a su amiga. En esta situación no existe ningún modelo que pueda transcribir, copiar u oír. La niña, con base en su experiencia, necesita *producir* su mensaje. Ella será la autora del escrito que produzca. Sigamos suponiendo que esta niña necesita dejarle un recado a su mamá, diciéndole que está con su

amiga en la casa de al lado. ¿Cómo lo escribe? Consideremos dos posibles resultados:

(1)

Mamá:

Estoy en la casa de alado con mi amiga

(2)

estoy con mi amiga

En el caso 1, después de la palabra Mamá (que la escribió con mayúscula y acentuada) la niña escribe “dos puntos”. El resto lo escribe en el siguiente renglón (sin escribir el punto final) y juntando las palabras –al– –lado–.

El caso 2, la nota inicia con una palabra sin mayúscula y sin especificar a quién va dirigido y de qué amiga se trata.

La efectividad del mensaje se comprueba si la Mamá, a partir de la lectura del mensaje, busca a su hija en la casa de al lado. Este ejemplo es importante porque marca una diferencia crucial: el lenguaje escrito formal y apropiado *versus* la eficacia del lenguaje, aun cuando no tenga las características formales apropiadas.<sup>1</sup> Esta es la condición imperante en los actuales e innumerables intercambios de parloteo (*chat*) que constituyen lo que denominamos como *ciberñol* para lo cual existen propuestas de respetar la forma que se emplee siempre y cuando exista efectividad comunicativa en la que las frases son muy cortas, espontáneas y los aspectos ortográficos casi no tienen importancia (Cassany, 1999).

Finalmente veamos la situación en la que la alumna relata sus experiencias del día anterior. La relatoría puede consistir en algo así como:

“Fuimos a nadar y comimos y jugamos con la pelota y me bañe y me la pasé bien y regresamos a la casa. Vi la tele asta la noche.”<sup>2</sup>

En este caso, para poder efectuar formalmente la descripción de actividades, la alumna no sólo tiene que escribir las palabras de acuerdo a las reglas ortográficas y sintácticas sino que además, debe emplear los signos de puntuación. La producción se complica de manera notable si comparamos este caso con la transcripción, con el copiado y con la elaboración de mensajes relativamente cortos. ¿Por qué no adoptar la propuesta de Cassany y así desaparecerían los problemas? Si se aceptara, se haría viable una cultura icónica (Ramonet, 2000) que privilegie la percepción natural *versus* la alfabética (Sartori, 1997) y en caso extremo, podría omitirse la dictaminación de este escrito y cualquier otro ya que su efectividad se daría en términos de que alguien respondiera de manera congruente a su contenido.

Con base en los ejemplos expuestos, preguntemos: ¿Cuándo se escribe “punto y aparte”? ¿Cuándo se escribe “coma” en lugar de –y–? ¿Cuándo se escribe el inicio de una palabra con mayúscula? ¿Cuándo se acentúa una palabra? ¿Cuándo se acepta la palabra –tele– en lugar de televisión? ¿Cómo se escribe correctamente de acuerdo con la ortografía? Una desventaja de la propuesta de Cassany (1999) es que estas preguntas se eliminarían y lo importante es que al dejar de formularse, el individuo no desarrollaría la compleja habilidad implicada en la comprensión de la escritura formal y que es indicio del desarrollo lingüístico de la persona que a veces se emplea como un aspecto esencial de la cultura o educación que se posee. Tal es el caso del prestigioso médico que en su receta escribiera: “Aplicar dos inyecciones diarias”.

En este punto es necesaria una aclaración para entender los estudios y propuestas que se han hecho para aprender a escribir. En un caso la literatura se refiere al aprendizaje de la escritura *mientras* se está aprendiendo a leer. Para esto, no hay método ni propuestas claras que vayan más allá de la práctica y adquisición del trazo. El segundo caso, al cual se dedica la mayor parte de la investigación, es el que se refiere al aprendizaje-corrección de la escritura *posterior* al aprendizaje de la lectura, esto es, a partir aproximadamente del segundo grado de primaria en México.

Por lo anterior, en las siguientes secciones se sugieren algunos procedimientos para enseñar a dibujar y a escribir en el primer grado de primaria. En seguida se describen algunas de las formas actuales para enseñar a escribir, aspecto que se requiere en todos los grados y niveles escolares pero que *no* se enseña en ninguno.

## Sugerencias para la enseñanza del trazo-escritura

### *Entrenamiento del trazo*

Debido a criterios estéticos y de legibilidad, no hay duda que el entrenamiento para lograr un buen trazo es importante y debe formarse antes de que se requiera al alumno que escriba formalmente. Una buena práctica que conduce al trazo adecuado es la realización de dibujos con dos objetivos. El primero es que mediante el dibujo, se entrene gradualmente el control de movimientos que se requerirán en la escritura. Existen al menos tres formas de dibujar: coloreo para rellenar una figura, delinear una forma o figura y el dibujo libre. En la educación preescolar es altamente recomendable la práctica constante y sistemática de todas, pidiendo al alumno una ejecución

tan fina como pueda hacerlo. En la medida en que la educadora observe que el alumno va superando su control de movimientos, debe irse incrementando la dificultad del trazo. Esto dependerá del ejercicio que se haga y de la maduración biológica que alumno muestre. En todo caso, debe evitarse un ejercicio desmedido o que no esté al alcance del alumno.

El segundo objetivo consiste en ejercitar la representación gráfica. Múltiples investigadores han indicado que el dibujo *representativo* es el precursor directo de la escritura (Véanse por ejemplo los trabajos de Luria). Por medio del dibujo, el niño puede representar algo para él mismo o en el mejor de los casos, para los demás. En estos casos, es conveniente pedirle al alumno que haga dibujos que representen algo o alguien, independientemente de los trazos que se hagan ya que ésa es la forma en que el alumno dibuja lo que quiere expresar aunque es posible que represente algo sólo para él en un momento específico. (Las anécdotas de los dibujos de los padres, hermanos, mascotas o juguetes, efectuados por los niños en la edad preescolar, son variadas y divertidas). Esto posiblemente inducirá la invención de códigos para escribir sus *diarios*, evitando que puedan ser leídos por otra persona. En todo caso, mediante la enseñanza formal de la escritura, el niño aprenderá a *dibujar* las letras que en conjuntos –palabras– representan algo y mediante las cuales podrá expresar a cualquier otra persona, lo que desea decir.

### *Leer lo que se escribe*

Mientras se dibuja se puede estar pensando en muchas cosas sin que necesariamente se ponga atención central al acto de dibujar. Por razones diversas, muchas de las prácticas escolares en la educación básica terminan con la instrucción de dibujar algo relativo a lo enseñado previamente. Ante esto, el alumno practica el dibujo durante periodos excesivamente largos y mientras lo hace, ¿Está pensando o repasando lo aprendido? ¿Está poniendo atención a lo que dibuja? La dedicación, duración y entusiasmo al dibujar permiten sospechar que no es así pues en caso contrario, se trataría de una tarea monótona que se abandonaría rápidamente.

Aunque existen pocas evidencias experimentales, es factible suponer que tal desatención hacia el acto de dibujar muy posiblemente pasa a formar parte de la desatención mientras se escribe (Gómez Fuentes, 2005) y esto lleva a que el escritor no se lea mientras escribe, produciéndose diversos problemas que se clasifican como sintaxis incorrecta, omisiones, inver-

siones, entre muchos otros. Es obvio que cuando una persona habla, se escucha a sí misma y eso lleva a suponer que cuando la persona escribe, se lee. Tal obvia *no* se enseña directamente en la educación básica, excepto cuando se requiere un entrenamiento especializado por ejemplo en el caso de los oradores, cantantes y escritores.

La enseñanza de la conducta de escribir requiere del acto de leer lo que se escribe. Este aspecto se conoce en otros ámbitos como conciencia morfológica y su equivalente, la conciencia fonológica en el acto de hablar, que ha mostrado ser un potente predictor del aprendizaje de la lectura (García y González, 2006). Un aspecto crucial que debe investigarse es la forma, circunstancia y procedimiento mediante el cual puede lograrse la atención concentrada en el dibujo y posteriormente favorecer el aprendizaje por transferencia en la conducta de escribir.

El procedimiento que se sugiere en este apartado considera que cuando una persona escribe, pueden ocurrir al menos tres circunstancias respecto a la forma (ortografía) en que lo hace. En una primera circunstancia, que es la situación ideal, la persona escribe correctamente. En un segundo caso, la persona escribe, teniendo duda respecto a la forma de escritura de alguna(s) palabra(s). Esta circunstancia, que consideramos como una meta altamente deseable, implica que la persona está atenta a lo que escribe y está motivada para que su escritura sea correcta ortográficamente. En términos generales, es ésta la actitud que la escuela debería generar en cada alumno, esto es, estar atento a qué y cómo se escribe algo cuando se escribe, siendo además regulado por las normas gramaticales. Esto permitiría además formar una buena disposición hacia la escritura que muchas veces no existe en los alumnos de grados superiores (Piazza y Siebert, 2008).

Sin embargo, en la práctica escolar y familiar, la mayor parte de las veces en que un alumno tiene duda respecto a cómo escribir una palabra, basta que el alumno pregunte al adulto cómo se escribe tal palabra, para que el adulto le dé automáticamente la respuesta. En este caso, ¿Qué hizo el alumno para escribir correctamente la palabra? Además de estar pendiente de su escritura, lo cual en sí es un aspecto positivo, sólo preguntó, escuchó y escribió de acuerdo a lo que se le dijo lo que puede incluir detalles específicos respecto a algunas letras o acento. De esa manera, fácilmente se obtiene la respuesta. Esta forma de escribir, *no* ayuda a que el alumno mejore su escritura, sólo ayuda a que siga preguntando a alguien

más. En el tercer caso, que desafortunadamente es el más frecuente, el alumno escribe, sin importarle qué y cómo lo hace. En esta circunstancia, el alumno *no* lee lo que está escribiendo. ¿Cómo se puede formar la actitud de atender a qué y cómo se escribe? La proposición se fundamenta en las siguientes consideraciones que no son exhaustivas: a) El alumno debe atender a ser responsable de sus actos; b) La responsabilidad se asume mediante la realización de actos concretos que corresponden a las circunstancias en las que se hizo algo; c) Las consecuencias de los actos deben ser diferenciales para el alumno, cuidando que la posibilidad de que se actúe de manera indiferente, sea mínima.

#### *Retroalimentar lo que se escribe*

Cuidar que la posibilidad de que lo que se escriba de manera indiferente sea mínima, requiere de la retroalimentación lo más inmediata posible posterior al acto de escribir. Esto plantea un problema serio ante la poca movilidad del profesor dentro del salón de clase y ante grupos numerosos. Modificar estas características implica el acceso y la ingerencia en las condiciones estructurales de la educación, lo cual es poco probable para los psicólogos. No obstante, el psicólogo puede tener acceso relativamente fácil a los ámbitos familiares y en esos escenarios promover que la retroalimentación la efectúe uno de los padres con su hijo. De este modo, la relación se vuelve uno-a-uno.

Antes de terminar esta sección, puntualizamos que a pesar de que existen proposiciones basadas en diferentes teorías psicológicas, éstas imbuven recurrentemente a la educación en prácticas que se ponen de moda, pero ninguna de éstas ha probado su legitimidad científica respecto al estudio de lo psicológico y por tanto no han resuelto las deficiencias indicadas. Debido parcialmente a esto, nuestra forma de educar nos sigue enfrentando a numerosos fracasos y deficiencias, sin que muchas veces tengamos a la mano algún tipo de solución.

La investigación dirigida al aprendizaje de la escritura en el momento en que el individuo también aprende a leer, esto es, en el primer grado de la educación básica, es parcial y relativamente muy escasa e inconexa de las teorías sobre el desarrollo del lenguaje. Antes de exponer algunos estudios desarrollados después de que el alumno aprendió a leer presentamos dos grupos de preguntas generales, a manera de autorreflexión de nuestra práctica:

¿Cuántos profesores pueden afirmar que los alumnos de primaria y secundaria saben escribir ante cual-

quiera de las cuatro situaciones descritas anteriormente? ¿Cuántos profesores de preparatoria o universidad consideramos que el alumnado en general es capaz de escribir bajo esas mismas cuatro situaciones? Un testimonio documentado en la licenciatura y maestría puede verse en Fregoso Peralta (2007).

Por otro lado, ¿Cuándo se le enseña al alumno a escribir ante esas situaciones? ¿En qué grado escolar? ¿En qué materia? ¿Con qué frecuencia? ¿Con qué método? Desafortunadamente los casos, si existen, son muy limitados y muchas veces se presentan en cursos extracurriculares sobre redacción mismos que en general se restringen muchas veces a enseñar tradicionalmente los aspectos morfológico-gramaticales, produciendo mayor confusión o la deserción del curso.

A continuación se muestran algunos ejemplos de la forma en que se ha abordado la corrección y aprendizaje de la escritura una vez que el alumno aprendió a leer. Las acciones se llevan a cabo en grados posteriores y destaca el hecho de que estén relacionadas con las deficiencias que se observan en la adquisición del trazo-escritura, *durante* el aprendizaje de la lectura.

### Investigaciones sobre el aprendizaje-corrección de la escritura

La escritura multigénero (*multigenre*) ofrece una vía de aprendizaje cuyo formato ofrece una gama ilimitada de opciones ya que en lugar de un texto único, permite múltiples textos de formas muy dispares. Por ejemplo, puede incluirse la prosa expositiva, poemas, narraciones, cartas, etc. Según Lenoir (2002) este recurso ayuda a desempeñar una variedad de funciones como el recuento de la investigación, lo que implica juicios, las experiencias personales relacionadas, mostrando conexiones personales.

Otra opción considera la autoeficacia (Pajares y Valiante, 1997) pero, sin indagar por qué existe poca o nula utilidad percibida de la escritura en estudiantes del primer grado de educación básica. Se argumenta que es necesario formar una buena disposición hacia la escritura considerando aspectos como la confianza en sí mismo, persistencia y pasión hacia la escritura (Piazza y Siebert, 2008) que mide la Escala de Disposiciones hacia la Escritura (Writing Dispositions Scale, WDS). Otras proposiciones pretenden abarcar la complejidad de la tarea aglutinando múltiples factores como son el encuadre, la escritura libre, elaborar un diario, agrupar, entrelazar, "lluvia de ideas", enlistar y hacer un esbozo para que sirvan de estímulo para escribir y así desarrollar ideas y generar

planes y motivación para escribir para lo cual se recomiendan 30 actividades diferentes (Baroudy, 2009).

Otro elemento estudiado es la forma en que la memoria de trabajo contribuye al desarrollo individual y en particular a las diferencias observadas en las habilidades de escritura. McCutchen (1996) documenta los efectos de las limitaciones de capacidad en la planificación, traducción y revisión dado su papel como procesos componentes de la escritura. Por ejemplo, mientras una persona escribe algo, de acuerdo a la planeación, en el momento en que inicia la primer palabra debe tener presente cuál es la frase que está redactando y una vez que termina la última palabra debe tener presente el inicio de la frase además de tener presente la frase anterior, la que sigue, el párrafo que está escribiendo y la relación de los párrafos anterior y subsecuente.

Una proposición que destaca es la de McKusick, Holmberg, Marell y Little (2001). Los autores señalan que si bien el inicio de la separación entre la instrucción de la lectura y la escritura se remonta a siglos pasados, "ambas se han ido aproximando gradualmente junto con la llegada del constructivismo" (p. 1), ya que para identificar una base común entre las dos actividades, se ha propuesto que ambos procesos pueden integrarse pues implican la construcción de significado. Tal es el caso de Kintsch y van Dijk (1978, en McKusick et al. 2001) quienes en la década de los 70 propusieron que para crear un nuevo texto mental, un lector emplea un procesamiento cíclico de microproposiciones mediante la memoria selectiva y el conocimiento previo.

McKusick y colaboradores retoman el argumento de Bartholomae and Petrosky (1986, en McKusick et al., 2001), de que en lugar de enseñar a los estudiantes las habilidades de lectura y escritura de manera separada deben enseñarse en un curso que los integre e impulse a establecer su autoridad para expresarse, lo que les ayuda a identificar lo que ellos determinen que es importante. Puede observarse que esto tiene relación con la necesidad de una buena disposición hacia la escritura.

Con las bases anteriores, McKusick *et al.* (2001) condujeron un curso que abordó las estrategias y habilidades específicas de lectura y escritura, no como objetivo del curso, sino como instrumentos para lograr realizar auténticas tareas de lectura y escritura. Para desarrollar el curso se seleccionó una variedad de lecturas, se diseñaron varias actividades de lecto-escritura, se incluyeron talleres de lectura, escritura, un procedimiento para escribir resúmenes, trabajo

en grupos y la forma de evaluación. Aunque se señala que los estudiantes que desarrollaron satisfactoriamente la crítica del proyecto de investigación demostraron una buena disposición ante las demandas de lectura y escritura en los cursos universitarios, el reporte no es explícito en términos de la duración, secuencia, resultados de las actividades específicas y el número de alumnos participantes así como los resultados generales obtenidos. De aquí que su propuesta quede sólo en el nivel de recomendación al carecer de rigor metodológico que permita la réplica con o sin variaciones paramétricas.

Como puede verse, enseñar a escribir cuando se aprende a leer durante la enseñanza básica, se concreta generalmente a enseñar a dibujar. Así, dadas las condiciones de enseñanza actual, el alumno aprende a dibujar pero sin poner atención central a lo que está haciendo, lo que obstaculiza posteriormente el desarrollo de la atención al proceso de la escritura, fenómeno conocido como conciencia morfológica. En consecuencia, cuando se pretende enseñar a escribir, una vez que el individuo ya sabe leer, se recurre en gran medida a procedimientos dirigidos a atender a los aspectos morfológicos que la educación básica hace a un lado excepto por las prácticas orales de silabeo y deletreo mismas que debieran considerarse como ejercicios importantes para el desarrollo de la escritura.

Como profesores del nivel educativo al que nos dediquemos, debemos por principio, ser sumamente autocríticos de nuestras actividades, conocimientos y actitudes hacia la escritura. Así, hay que preguntarnos si nuestra forma de “educar” esa habilidad propicia la transcripción, el dictado, la elaboración o la producción de conocimiento en nuestros alumnos. Una práctica usual es que los profesores de todos los niveles solicitan a sus alumnos la “elaboración” de trabajos escritos que son fácilmente recuperados de la Internet. El alumno selecciona-copia-pegas su texto. Lo que no es un ejemplo de redacción sino de “corte y confección”. Una magnífica medida para evitar esto consiste en solicitar trabajos cuyo contenido *no* pueda localizarse en la Internet (Zarzosa, 2006), aspecto que se logra en cierta medida cuando, por ejemplo, se solicita que el trabajo requerido se relacione a aspectos actuales como puede ser la opinión de familiares o amistades.

Podemos concluir que la enseñanza de la conducta de escribir requiere del acto de leer lo que se escribe y de manera complementaria, enseñar a escucharse mientras se habla. Estos son dos elementos esenciales para aprender a escribir.

## Referencias

- BAROUDY I. (2009). “A Procedural Approach to Process Theory of Writing: Pre-writing Techniques”. *The International Journal of Language Society and Culture*. URL: [www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/2009](http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/2009).
- CASSANY D. (1999). *Construir la escritura*. España: Paidós.
- DOTTRENS, R. (1969). “Esta escritura Script”. En R. Reyes y R. Dottrens (Eds). *Didáctica de las escrituras muscular y script*. México: Ed. Oasis.
- FREGOSO PERALTA G. (2007). “Los problemas del estudiante universitario con la redacción. Un estudio de caso en los niveles de licenciatura y de maestría”. *Revista de Educación y Desarrollo*, 7, Octubre-diciembre, 69-76.
- GARCÍA J. N. y GONZÁLEZ L. (2006). “Diferencias en la conciencia morfológica, la escritura y el lenguaje en función del desarrollo y nivel educativo del niño”. *Psicothema*, 18, 2, 171-179.
- GÓMEZ FUENTES D. (2005). *El aprendizaje y la transferencia de solución de problemas en distintos modos del lenguaje*. Tesis doctoral. Ciencias del Comportamiento, Universidad de Guadalajara.
- GONZÁLEZ X. A., BUISÁN C. y SÁNCHEZ S. (2009). “Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir”. *Infancia y Aprendizaje*, 32, 2, 153-169.
- LENOIR D. (2002). “The Multigenre Warning Label”. *English Journal*. (High school edition). 92, 2, 99-101.
- KANTOR J. R. (1975). *Psychological Linguistics*. Chicago: Academic Press.
- MCCUTCHEN D. (1996). “A capacity theory of writing: Working memory in composition”. *Educational Psychology Review*, 8, 3, 299-325.
- MCKUSICK D., Holmberg B., Marello C. & Little E. (2001). *Integrating Reading and Writing: Theory to Research to Practice*. Consultado el 30 de marzo de 2005 en <http://www.umkc.edu/cad/nade/nadedocs/97conpap/dmcpap97.htm>
- PAJARES F. & VALIANTE G. (1997). “Influence of self-efficacy on elementary students’ writing”. *The Journal of Educational Research*, 90, 6; 353-361.
- PIAZZA C. L., SIEBERT C. F. (2008). “Development and Validation of a Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Students”. *The Journal of Educational Research*, 101, 5, 275-287.
- RAMONET I. (2000). *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
- SARTORI G. (1997). *Homo videns. La sociedad teledirigida*. México: Taurus.
- ZARSOZA L. (2006). Comunicación personal.

## Notas

- 1 Este aspecto es muy interesante pero abordarlo implicaría ampliar demasiado este escrito.
- 2 Transcripción fiel de la relatoría efectuada por una alumna de tercero de primaria.