

La enseñanza de la escritura durante el ciclo escolar

Elizabeth Rodríguez | Maestra. Tacuarembó. Profesora de Idioma Español. Formadora del Equipo de Lenguaje en el Curso de Apoyo a la Calidad del Egreso Escolar, PAEPU.

Planteo de un problema

Desde hace algunos años, los escasos avances en las producciones escritas de los niños durante el ciclo escolar, especialmente a partir de segundo grado, resultan una preocupación para los docentes. En general, las causas de este problema suelen vincularse a diferentes factores: el contexto vulnerable donde funciona la escuela y el nivel sociocultural al que pertenece el educando, la falta de apoyo de la familia, la incidencia de los medios de comunicación, inmadurez o presencia de dificultades de aprendizaje específicas, entre otros. Es cierto que los factores nombrados inciden en el aprendizaje del niño de una u otra manera, pero la escuela no tiene la posibilidad de revertirlos. Sí, en cambio, se puede apostar a la calidad de nuestras intervenciones didácticas para resolver este problema y así optimizar los logros.

Una posible línea de acción

Es necesario que, con una mirada profesional y constructiva, analicemos nuestras prácticas en relación al proceso de adquisición de la escritura que realiza el niño, para determinar si realmente son las más adecuadas y significativas. En esta tarea, los cursos de formación en servicio juegan un rol importantísimo como instancias de reflexión y aprendizaje.

Las salas docentes que promueven un “profesionalismo colectivo” y la lectura autónoma de bibliografía actualizada también cumplen un papel muy significativo. La coordinación de jornadas dirigidas a los docentes que se encuentran a cargo de un grupo de niños, y a los directores e inspectores encargados de la supervisión y orientación, es fundamental para fortalecer, actualizar y perfeccionar sus conocimientos y experiencias en relación con la enseñanza de la escritura; sobre todo, para saber cómo y en qué intervenir una vez que el niño ha logrado la alfabetización inicial.



El trabajo con el colectivo docente: posibles objetivos

Otra línea de acción posible es el trabajo colectivo dentro de la propia institución. Las salas docentes promueven el “profesionalismo colectivo” mediante el intercambio de ideas y experiencias con el otro, la reflexión en conjunto, la lectura de bibliografía actualizada e interesante, y su divulgación entre colegas. Todo esto con el objetivo de mejorar la calidad de los aprendizajes en relación a la escritura. Los objetivos de estas instancias podrían ser:

- a) Destacar la necesidad de enseñar a escribir durante todo el ciclo escolar, más allá del logro de una escritura alfabética.
- b) Buscar y acordar con el equipo docente, un marco teórico apropiado y actualizado sobre la escritura desde un enfoque discursivo y su enseñanza como proceso de construcción.
- c) Estudiar con el equipo docente, los contenidos vinculados a la gramática (tanto oracional como textual) y a los distintos niveles del

texto escrito para optimizar sus intervenciones durante los procesos de escritura y “re-escrituras” que realizan los niños.

- d) Generar la necesidad de la planificación e implementación de proyectos y/o secuencias de escritura a partir de situaciones reales de producción.
- e) Analizar y evaluar las producciones escritas de sus alumnos, compartir con colegas los avances constatados y también reflexionar en la observación de trabajos con mínimos o casi sin avances.
- f) Promover la reflexión, el intercambio y el análisis de sus prácticas en relación a la enseñanza de la escritura.
- g) Favorecer instancias de producción intelectual entre los docentes.

Por un lado es importante que los maestros seamos conscientes de la importancia que tiene la escritura en el mundo actual, como objeto social y cultural que responde a la necesidad de comunicarse que tienen las personas, como herramienta de poder que contribuye a la democratización, y como objeto de creación y disfrute. Y, por otro, que la mayoría de las interacciones del niño con el texto escrito (no olvidemos que la escritura se vincula íntimamente con la lectura) y las situaciones de escritura se producen, o deberían producirse, en el marco de la institución educativa, es decir, con fines pedagógicos y con la mediación del docente. Desde un enfoque etnográfico, Tusón (1994) considera al aula como un microcosmos en el que se recrean los hábitos de comunicación y de relación de la sociedad en que se halla la escuela. Es en el aula donde se trabajará con textos escritos tomados de la sociedad para comprenderlos y también para producirlos, para apropiarse de ellos.

Ahora bien, las investigaciones que se han realizado acerca de los procesos de adquisición de la escritura demuestran que el niño ingresa a la escuela con una serie de conocimientos que ha construido acerca de la escritura, y que esos conocimientos se siguen elaborando tanto dentro como fuera del ciclo escolar. Según estas investigaciones, mediante una adecuada intervención docente, el niño es capaz de lograr escribir en forma alfabética en los primeros grados, pero esto no es suficiente para considerar que se ha formado un “escritor” competente (recordemos

que empleamos el término “escritor” como referencia a quien escribe en términos de Castedo (1995) que sostiene que se aprende a escribir durante toda la vida). En los grados superiores se hacen necesarias otras intervenciones, en otros aspectos, tanto en lo que atañe al texto escrito como a los procedimientos que implica el acto de escribir.

Posibles contenidos a trabajar

En función de los objetivos propuestos, de los contenidos presentes en el Programa Escolar y del enfoque del área de Lengua, sería necesario trabajar en conjunto sobre los siguientes contenidos:

- a) La situación de enunciación, el discurso y los géneros discursivos. Texto y discurso.
- b) El texto escrito y sus diferentes niveles.
- c) El valor y la selección de los contenidos gramaticales en función de la producción escrita. La importancia de la reflexión metalingüística.
- d) La escritura como proceso. Diferentes modelos teóricos que lo explican.
- e) La enseñanza de la escritura y su planificación. El valor de las reescrituras.
- f) El tratamiento de la ortografía.
- g) La evaluación de las producciones escritas como parte del proceso didáctico.

Fundamentación de los contenidos seleccionados

Los avances en la Lingüística a partir de la década del sesenta, con los aportes de una serie de disciplinas (Pragmática, Sociolingüística, Lingüística Textual, Análisis del Discurso, entre otras), han incidido en la didáctica de la escritura. Se trata de enseñar a escribir partiendo del análisis de la situación de enunciación, del discurso, de los géneros discursivos y los textos. El objetivo es formar un escritor competente que no solo sea capaz de elaborar un texto gramaticalmente bien construido (competencia lingüística), sino adecuado al género discursivo al que pertenece, a la situación y a los fines para los que se construye. La red de contenidos del programa correspondiente al área de Lenguas evidencia ese enfoque discursivo y pragmático de la enseñanza de la oralidad, la lectura y la escritura.

Benveniste define la enunciación como un proceso de *apropiación*: «El locutor se apropia del aparato formal de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, por una parte, y por medio de procedimientos accesorios, por otra» (Benveniste, 2004:84-85). Según este autor: «La enunciación es este poner a funcionar la lengua por un acto individual de utilización» (ibid., p. 83). Este poner a funcionar la lengua genera un acto de discurso. Calsamiglia y Tusón definen el discurso de la siguiente manera:

«Hablar de discurso es, ante todo, una práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. (...) Desde el punto de vista discursivo, hablar o escribir no es otra cosa que construir piezas textuales orientadas a unos fines y que se dan en interdependencia con el contexto (lingüístico, local, cognitivo y sociocultural).» (Calsamiglia y Tusón, 1999:1)

A su vez, cuando las personas se comunican, tanto en forma oral como escrita, lo hacen en el marco de un género discursivo particular o una práctica social concreta. Bajtín define los géneros discursivos con estas palabras:

«El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. [...] Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos.» (Bajtín, 2002:248)

Según este autor, los géneros serían como esquemas, moldes sobre los que se articulan los textos; estos esquemas tienen que ver con las diferentes actividades humanas. Todo texto, desde lo social y cultural, constituye un ejemplar de género. Así hablaríamos de género periodístico, académico, administrativo, publicitario, entre otros. Es fundamental que los docentes comprendamos esta perspectiva y reconozcamos



que «los seres humanos somos eminentemente seres discursivos que manejamos discursos sociales en una acción comunicativa» (Martínez y otros, 2002). Esto modifica las tradicionales prácticas de escritura y requiere otras intervenciones y otra manera de encarar la enseñanza de la escritura.

Un tema estrechamente vinculado al anterior y que sería importante abordar para optimizar las intervenciones didácticas, es el concerniente a la enseñanza de los tipos de texto. En estos últimos años, las prácticas docentes en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura le han otorgado un lugar privilegiado a la tipología textual. En este sentido se observa una gran preocupación por clasificar los textos sobre la base de una tipología determinada y elaborar un plan de enseñanza en el que se enseñe a comprender y producir, en forma secuenciada, un tipo de texto determinado.

Una de las clasificaciones que ha tenido mayor difusión y aceptación entre los colegas es la que plantea J. M. Adam (cf. Malcuori, 1997)

al hablar de secuencias textuales (secuencia narrativa, descriptiva, argumentativa, explicativa y dialógica). Frente a esta tarea de enseñanza sería importante reflexionar acerca de las ventajas y las desventajas que tiene el abordaje de las tipologías a la hora de enseñar a escribir.

Castellà habla de los aciertos didácticos y los peligros que acechan en relación con este tema. Por un lado dice que la tipología textual ayuda a comprender la diversidad, le brinda seguridad al docente y le permite elaborar un plan de enseñanza para adiestrar a los niños en la producción de determinados tipos de textos, profundizar unos y no otros, de acuerdo al nivel de aprendizaje en que se hallan los alumnos. Esto le asegura no descuidar ningún tipo de texto que resulte importante para la formación lingüística de aquellos. A su vez, el conocimiento de las características superestructurales de cada tipo de texto le permite al alumno tomar decisiones y realizar autocorrecciones durante el proceso de producción de su escrito, en función de las limitaciones de la secuencia textual que deberá

producir. Por otro lado plantea: «*La perversión principal que se observa es la consideración de la tipología como la fórmula mágica o como el aspecto esencial en el enfoque textual de la enseñanza de la lengua*» (Castellà, 1996). Es importante reflexionar acerca de los “peligros” de los que habla este autor: la diversidad discursiva, como cualquier otro fenómeno social, se resiste a ser clasificada, etiquetada; la tipología no explica en su totalidad la variación, no existen textos “puros”; cualquier tipología que escoja el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras no menos importantes; el trabajo con una tipología debe enmarcarse en un proceso de uso lingüístico real.

Ahora bien, al enseñar a escribir, los docentes tenemos que tener claro que los contenidos vinculados al discurso, a los géneros discursivos y a la tipología textual no resuelven todos los problemas que deberá enfrentar el niño a la hora de producir un texto escrito. Son necesarios los conocimientos gramaticales, los creados para describir y explicar el funcionamiento de la lengua como sistema. Es cierto que todos, incluidos los niños, poseemos una gramática intuitiva, inconsciente, que nos permite saber cuándo un mensaje está bien construido gramaticalmente y cuándo se considera *agramatical*. También es cierto que apropiarse de los saberes explícitos y conscientes que proporciona la gramática, tampoco garantiza la producción adecuada de un texto. Pero en la actualidad, muchos autores coinciden en que si bien esos conocimientos no bastan, sí contribuyen al logro de tal objetivo. Al respecto, Gutiérrez sostiene:

«*El conocimiento interno de la lengua no enseña por sí mismo a expresarse de palabra con prioridad y corrección, ni a redactar relatos coherentes y trabados. Pero ayuda a comprender las causas en las que se fundamentan las reglas prácticas.*» (Gutiérrez, 2002)

Esto cambia el objetivo de la enseñanza de la gramática en la escuela y la intervención del docente en este sentido. No se trata de formar lingüistas ni expertos en gramática, sino de trabajar la gramática en función de la producción y la comprensión del texto. La reflexión metalingüística, mediada por el docente, cobra vital

importancia en el proceso de convertir los saberes que el alumno posee en forma intuitiva, en saberes *enseñados* y saberes *aprendidos*. Di Tullio, en alusión al valor pedagógico que tiene esta reflexión sobre la lengua y su funcionamiento, sostiene lo siguiente:

«*[...] una conducta metalingüística es una conducta de control del lenguaje. Las habilidades metalingüísticas se proyectan, deliberadamente, a la reflexión del lenguaje, a su adecuada producción y a la supervisión de su comprensión. Esta consciencia metalingüística no proviene enteramente del conocimiento implícito que como hablantes nativos tenemos de nuestra lengua, sino que requiere un aprendizaje. La gramática, correctamente enseñada y practicada, puede llegar a resultar en este sentido un instrumento eficaz.*» (Di Tullio, 1997)

Ahora bien, si los docentes no se han apropiado del contenido gramatical a enseñar ni son conscientes de su verdadera utilidad, sumado a que existe una pluralidad de posiciones teóricas acerca de un mismo tema y que exige seleccionar, en común acuerdo, el marco teórico más apropiado, no podrán llevar a cabo la transposición didáctica ni la intervención adecuada y, lo que es peor, correrán el riesgo de simplificar, tergiversar esos saberes técnicamente sofisticados o de trabajarlos desvinculados de la tarea de producción escrita. Por lo tanto, considero que si el maestro recibe una sólida y actualizada formación en relación a los conocimientos gramaticales más importantes que requiere la enseñanza de la escritura, sus intervenciones resultarán más provechosas, se realizarán a partir de fundamentos válidos, y con la rigurosidad y precisión que exigen los contenidos disciplinares al ser abordados en el aula. Estos conocimientos incluyen tanto los formales en relación a las unidades, funciones y relaciones morfológicas, sintácticas y semánticas, como los referidos a la gramática textual, es decir, al estudio de las normas que rigen la estructuración y la organización del texto, los recursos que se emplean para que este conforme una unidad de significación y una unidad pragmática. Lograr que los alumnos produzcan un texto coherente y usen adecuadamente los recursos cohesivos (léxicos



y gramaticales) constituye uno de los objetivos más importantes del ciclo escolar.

La enseñanza de la ortografía es un tema que también interesa abordar. Es necesario tomar conciencia de que la ortografía constituye uno de los contenidos a enseñar en relación a la escritura, pero no el único ni el más importante. Esto no implica que no se deba enseñar ortografía. Una vez que el niño logra escribir alfabéticamente, está preparado para el aprendizaje de las normas que regulan la correcta escritura. Desde el lugar del docente es fundamental entender las funciones que tiene la ortografía para la comprensión del texto escrito, por ejemplo, y el valor social que reviste, para implementar propuestas de trabajo.

Además de los contenidos estrictamente conceptuales que atañen a la lengua y al discurso escrito en general, los docentes debemos conocer las teorías que describen y explican el acto de escribir, los procesos que realiza el escritor al producir un texto, para saber cómo y cuándo intervenir. Estas teorías han incidido notablemente en la enseñanza de la escritura. Por

ejemplo, la instancia de planificación del texto y la incursión del uso de borradores en el aula, han sido producto de las teorías que explican el acto de composición de un texto escrito como una serie lineal de etapas (preescritura-escritura-reescritura). Sin embargo, estas teorías que atienden más al proceso de crecimiento del producto escrito que a los procesos internos ocurridos en la mente del escritor, han sido cuestionadas. El cuestionamiento más importante tiene que ver con el carácter lineal y sucesivo de esas etapas. Muchos autores sostienen que el escritor continuamente va planificando y reescribiendo a medida que escribe su texto, que no se trata de instancias separadas, fácilmente identificables. Nancy Sommers (1980, *cf.* Flower y Hayes, 1996) demostró que el proceso de revisión no se realiza al final, sino que se da durante todo el proceso de escritura como un volver a examinar en forma constante. En conclusión, trabajar en el aula de esta manera puede entorpecer o distorsionar el proceso de creación. De ahí la importancia de reflexionar con los docentes sobre estas cuestiones.

Las teorías cognitivas, que centran su estudio en los procesos mentales internos que desarrolla el escritor a medida que escribe un texto, ofrecen un marco teórico válido para fundamentar y enriquecer las intervenciones del docente, por lo que sería muy importante abordarlas y vincularlas a la práctica. Una de ellas, quizá la más difundida, es la que plantean Flower y Hayes (1996). Otra también importante, y quizá menos difundida, es la de Scardamalia y Bereiter (1992), quienes elaboran dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita, basados en los procedimientos que desarrolla el escritor inmaduro (modelo de *decir el conocimiento*) frente a los que desarrolla el escritor maduro (modelo de *transformar el conocimiento*); según estos autores, la tarea del docente será la de ayudar al alumno en el pasaje de un modelo al otro.

Existen otras corrientes teóricas, basadas en la escritura como proceso, que también brindan aportes válidos y que pueden optimizar las intervenciones del docente durante la enseñanza de la escritura, por lo que resultaría provechoso estudiarlas y rescatar esos aportes. Björk y Blomstand (2000) plantean otras como la *corriente expresiva* que pone énfasis en la posibilidad que la escritura ofrece al individuo de expresar sentimientos y pensamientos personales, y privilegia conceptos tales como la espontaneidad, la voz personal y la integridad; y la *corriente neorretórica* (llamada así por su relación con las normas y prácticas de la retórica clásica) que estudia la escritura como comunicación entre individuos, lo que implica un mayor énfasis en los diversos componentes de los contextos comunicativos tales como la audiencia, la finalidad, la estructuración del texto y las convenciones de género, entre otras.

Otro de los temas que sería importante abordar tiene que ver con la planificación de la enseñanza de la escritura.



«...el problema que la escuela debe plantearse es cómo hacer para que en su ámbito los niños se mantengan activos, es decir, leyendo y escribiendo. Debe preguntarse, además, cómo hacer para que a través de esta actividad dominen progresivamente la lengua escrita, es decir, realicen las acciones efectivas e interiorizadas que les permitan comprenderla y comprender progresivamente su propia actividad, coordinándola con la de los otros.» (Castedo, 1995)

Desde esta visión es necesario tratar la planificación e implementación de dos formas de trabajo que han ido ganando terreno en las aulas: los proyectos de escritura y las secuencias didácticas. Nadie duda de las ventajas pedagógicas que tienen estas formas de trabajo en el momento de enseñar a escribir y, realmente, han sido muy difundidas y aceptadas por los docentes. Pero lo importante será elaborar en colectivo herramientas para la planificación, evaluación y replanificación, de manera que conduzcan a mejores logros. Es fundamental destacar que existe un momento en el desarrollo de estas propuestas (sin quitarle valor a las otras) en que la intervención del docente cobra vital importancia: cuando ayuda al niño a reescribir su producción. La reescritura y la revisión del texto deben ser revalorizadas como instancias fundamentales y definitorias del aprendizaje para lograr una verdadera transformación del conocimiento (Scardamalia y Bereiter, 1992). Por lo tanto es fundamental que los maestros sepan cómo intervenir en este proceso, cómo problematizar para generar nuevos conocimientos en el niño y qué decisiones se podrían tomar a partir de las evaluaciones realizadas (por ejemplo, análisis de las producciones de los niños y evaluación del proceso en general).

Conclusión

Una de las funciones esenciales de la escuela es lograr que el niño adquiera un dominio aceptable de la escritura y que se apropie de las herramientas básicas para continuar desarrollándose como escritor durante toda su vida. Ningún niño puede pasar por el ciclo escolar sin haber logrado avances importantes en escritura según sus posibilidades y situación particular. Los docentes jugamos un rol preponderante y decisivo en el logro de este objetivo, debemos actuar como mediadores en ese proceso de apropiación de

la lengua escrita y, a su vez, servir de modelo, referente importante para el alumno durante el proceso de aprendizaje. De nuestras decisiones y de los acuerdos institucionales dependerá, en gran parte, el éxito o el fracaso del niño. Pero la forma de enseñar la escritura depende de los conocimientos que tengamos acerca del lenguaje: de la lengua como sistema y del discurso escrito en particular, por un lado; y de las maneras en que se aprende a escribir, por otro. De ahí la importancia de fortalecer y enriquecer estos conocimientos. 

Bibliografía

- BAJTÍN, Mijaíl M. (2002): "El problema de los géneros discursivos" en M. M. Bajtín: *Estética de la creación verbal*, pp. 248-293. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- BENVENISTE, Émile (2004): *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI editores. En línea: <http://books.google.com.uy/books?id=1mA8ThJ1rvUC&q=aparato+formal#v=snippet&q=aparato%20formal&f=false>
- BJÖRK, Lennart; BLOMSTAND, Ingegerd (2000): *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Ed. Graó.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, Helena; TUSÓN VALLS, Amparo (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ed. Ariel.
- CASTEDO, Mirta Luisa (1995): "Construcción de lectores y escritores" en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, Año 16, N° 3. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura. En línea: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf
- CASTELLÀ LIDON, Josep M. (1996): "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones" en *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, N° 10.
- DI TULLIO, Ángela (1997): *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edición. Colección Edicial Universidad.
- FLOWER, Linda; HAYES, John R. (1996): "Teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto. 1. Los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Publicaciones Lectura y Vida. Asociación Internacional de Lectura. En línea: http://isfd87.bue.infod.edu.ar/sitio/upload/Flowers_y_Hayes.pdf
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (2002): *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco Libros.
- MALCUORI, Marisa (1997): "La secuencia textual" en S. Costa; M. Malcuori (comps.): *Tipología textual*. Montevideo: SPEU / FHCE, Udelar.
- MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina; ÁLVAREZ, Diana Isabel; HERNÁNDEZ, Fanny; ZAPATA, Fabiola; CASTILLO, Luis Carlos (2004): *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. En línea: http://www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/DISCURSO_Y_APRENDIZAJE.pdf
- SCARDAMALIA, Marlene; BEREITER, Carl (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita" en *Infancia y aprendizaje*, N° 58, pp. 43-64. En línea: <http://saladelinguistica.files.wordpress.com/2012/08/scardamalia-y-bereiter.pdf>
- TUSÓN VALLS, Amparo (1994): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo" en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, N° 12, pp. 30-39. En línea: http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=721