
Cuadernos de apoyo curricular para la práctica docente

*Desarrollo de habilidades
de la lengua
Segunda parte*

*Comprensión y
producción escrita*

*Primaria
Fases 4 y 5*



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Leticia Ramírez Amaya

Secretaria de Educación Pública

Martha Velda Hernández Moreno

Subsecretaria de Educación Básica

Xóchitl Leticia Moreno Fernández

Directora General de Desarrollo Curricular

**Material elaborado por la Dirección de Desarrollo Curricular
para la Educación Primaria**

Julio de 2024

Para facilitar la lectura de este material dirigido a docentes y directivos de educación primaria, se emplearán los términos: niño(s), estudiante(s), maestro(s), docente(s), entre otros, aludiendo a ambos géneros. No obstante, dicho criterio no demerita los compromisos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) asume en las acciones encaminadas a consolidar la equidad de género.

Índice

<u>Presentación</u>	1
1. <u>Leer</u>	4
• <u>¿Qué es leer?</u>	4
• <u>Leer es comprender... y aprender</u>	8
2. <u>Escribir</u>	20
• <u>Enseñar a escribir</u>	20
• <u>Escribir es mucho más que trazar y unir letras</u>	25
• <u>Características de un “buen escritor”</u>	28
• <u>El proceso de escritura</u>	32
• <u>Evaluación de la expresión escrita</u>	39
• <u>Dos alternativas más para promover la escritura en el aula</u>	41
<u>Bibliografía sugerida</u>	43
<u>Referencias</u>	46

Presentación

Con la intención de enriquecer el abordaje de la nueva propuesta curricular y de atender las inquietudes y requerimientos expresados por diversos colegiados docentes del país, se ha considerado conveniente elaborar apoyos didácticos sobre aspectos nodales de las diferentes fases de la educación básica. Por ejemplo, los maestros de primaria han manifestado de manera recurrente la necesidad de contar con materiales específicos que les permitan fortalecer el trabajo relacionado con el desarrollo de las cuatro principales habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. En ese sentido, el presente cuaderno busca fortalecer la labor docente en pro de este tema sustantivo no sólo para el ámbito escolar sino para la vida.

En cualesquiera de los campos formativos —y disciplinas o áreas de conocimiento que los conforman— se escucha, habla, lee y escribe de forma permanente tanto para reflexionar, expresarse, interactuar, comunicarse, vincularse y construir conocimientos como para pensar y actuar de manera comprometida y responsable con uno mismo y con nuestro entorno natural y social. Por tanto, uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna es el uso autónomo, juicioso, consciente y creativo de la misma por parte de cada estudiante.

El presente material está compuesto de dos partes, ambas dirigidas de forma particular a profesores de las fases 4 y 5; sin embargo, por la naturaleza de la información puede resultarles útil a los de otras fases o niveles, pues el desarrollo de las cuatro habilidades de la lengua es permanente a lo largo de la vida de las personas.

La primera parte del material se centra en las dos habilidades de la lengua relacionadas con la comprensión y producción oral: escuchar y hablar, y la segunda en las vinculadas a la comprensión y producción escrita: leer y escribir.

Lo ideal es que los profesores trabajen con las dos partes del material, pues el dominio de las cuatro habilidades de la lengua permite que los individuos nos comuniquemos de manera eficaz en cualquier circunstancia. No sobra enfatizar que los profesores de todos los campos —o, en su caso, asignaturas—

somos corresponsables de que los alumnos desarrollen dichas habilidades —y no sólo los de Lenguajes, Lengua materna o Español—, pues empleamos la lengua en toda clase de situaciones, incluidas, obviamente, las de aprendizaje y enseñanza (dentro y fuera del ámbito escolar).

Este material ha sido elaborado con el propósito de ofrecer a los maestros un recurso que abone al fortalecimiento de la tarea docente y que incentive la reflexión, discusión y puesta en práctica de estrategias didácticas en el marco de otras acciones de formación continua, tanto de autoformación académica como de trabajo colegiado. Con la serie de cuadernos que ahora se publica, se pretende incrementar el acervo de recursos didácticos para que los docentes lo incorporen a su práctica profesional, con la valiosa mediación de las reflexiones personales que realizan cotidianamente, así como el intercambio de inquietudes, ideas, experiencias, materiales y sugerencias que llevan a cabo con sus colegas dentro y fuera de la escuela, práctica que constituye uno de los componentes fundamentales del modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana.

El trabajo con el cuaderno pretende estimular a los docentes para que continúen reflexionando, investigando, dialogando, discutiendo, compartiendo sus aprendizajes y, a final de cuentas, asumiendo su responsabilidad para la autoformación, que es una vía de mejoramiento profesional y de renovación de la práctica educativa cotidiana que los maestros han efectuado desde hace décadas con el objetivo de disponer de los recursos pedagógicos que les posibilite salir airoso del diario acontecer en el aula y aprovechar también las situaciones no planeadas, espontáneas, para promover, propiciar o potenciar el aprendizaje de los niños. Ello implica el desarrollo de habilidades didácticas finas útiles para la toma de decisiones sobre qué hacer, cómo y con qué, en función de las características y necesidades de sus estudiantes y de las demandas curriculares, con la exigencia de que los alumnos realmente tengan un papel protagónico en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que participen de manera activa en la construcción de sus saberes y conocimientos a través del ejercicio y consolidación de sus ideas y acciones libres, y que enfrenten situaciones desafiantes y problemáticas en las que involucren conocimientos y experiencias que los ayuden a encontrar soluciones o alternativas que desconocían. En resumen, con esta propuesta se pretende que los docentes accedan a temas teórico-prácticos fundamentales para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en la educación primaria.

A lo largo del cuaderno se distinguen dos iconos:



Propone la lectura de textos que enriquecen cada apartado.



Propone la construcción de actividades didácticas que integren algunos elementos de las diferentes secciones del apartado.

1. Leer

“Que otros se jacten de las páginas que han escrito;
a mí me enorgullecen las que he leído”.

Jorge Luis Borges

En este capítulo se propone, reflexionar sobre la concepción personal de la lectura y se enfatiza la idea de que el propósito principal del desarrollo de esta habilidad de la lengua es la comprensión y, en consecuencia, el aprendizaje.

¿Qué es leer?

Para comenzar, luego de darse un momento para recuperar sus ideas y experiencias cotidianas en torno a la lectura, escriba en el recuadro que aparece a continuación —con sus palabras— las respuestas a las siguientes preguntas: **¿qué entiendo por leer? ¿Para qué leo? ¿Con qué finalidades promuevo la lectura entre mis alumnos?**



De ser posible, dialogue con otros docentes sobre las ideas que anotó y comparta con ellos sus experiencias y razonamientos en torno al tema.

A continuación, lea el siguiente fragmento escrito por Isabel Solé, catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona, en el que explica la concepción de la lectura desde la perspectiva de los enfoques comunicativos, que conciben la lengua, a grandes rasgos, como una acción que se lleva a cabo con objetivos específicos, donde **el uso y la comunicación** son elementos centrales y **la comprensión y el aprendizaje** sus propósitos principales.



¿Qué es leer?

[...] leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer [*obtener una información pertinente para*] los objetivos que guían su lectura.

Esta afirmación tiene varias consecuencias. Implica, en primer lugar, o dicho de otra forma, que siempre leemos para algo, para alcanzar alguna finalidad. El abanico de objetivo y finalidades por las que un lector se sitúa ante un texto es amplio y variado: evadirse, llenar un tiempo de ocio y disfrutar; buscar una información concreta; seguir una pauta o instrucciones para realizar determinada actividad (cocinar, conocer un juego normatizado); informarse acerca de un determinado hecho [...]; confirmar o refutar un conocimiento previo; aplicar la información obtenida de la lectura de un texto para realizar un trabajo, etcétera.

Una nueva implicación que se desprende de la anterior es que la interpretación que los lectores realizamos de los textos que leemos depende en gran medida del objetivo que preside nuestra lectura. [...] Los objetivos de la lectura son, pues, elementos que hay que tener en cuenta cuando se trata de enseñar a los niños a leer y a comprender.

[...] el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado; afortunadamente para los lectores, esa condición suele respetarse. Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del

significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél. [...]

Pero la variedad no afecta sólo a los lectores, a sus objetivos, conocimientos y experiencias previas. También los textos que leemos son diferentes y ofrecen distintas posibilidades y limitaciones a la transmisión de información escrita. [...] Las diferentes estructuras textuales [...] imponen restricciones a la forma como se organiza la información escrita, lo que obliga a conocerlas, aunque sea intuitivamente, para lograr una comprensión adecuada de esa información.

[...] salvo para informaciones muy determinadas (un número de teléfono o de cuenta bancaria, una dirección) leer implica comprender el texto escrito. [...]

[...] leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos.

Fuente: Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1998. Materiales para la innovación educativa 137. Pp. 17-18.

Relea el texto anterior y, mientras lo hace, centre su atención en las siguientes nociones expresadas por Solé: **qué es leer, por qué es relevante plantear objetivos de lectura, cómo debe ser el rol del lector y por qué es importante promover la lectura de múltiples tipos de texto.**



Escriba su opinión sobre la manera en que Solé concibe tanto a la lectura como al lector; es fundamental que explique las razones de sus apreciaciones.

Ahora compare su práctica docente como formador de lectores con las perspectivas de Solé que acaba de leer y anote sus ideas en el recuadro que aparece a continuación. Puede tomar como punto de partida las preguntas que aquí se proponen:

- ¿Qué es leer?
- ¿Cuál es el propósito fundamental de la lectura? ¿Por qué?
- ¿Por qué es importante plantearse objetivos de lectura?
- ¿El lector es un sujeto activo o pasivo? ¿Por qué?
- ¿Qué tipos de texto se tienen que promover en el aula? ¿Por qué?



Leer es comprender... y aprender

Si los estudiantes no comprenden lo que leen, será complejo —por no decir imposible— que construyan conocimientos mediante la lectura, la cual, vale la pena enfatizarlo, es una habilidad de la lengua fundamental en las sociedades contemporáneas. En consecuencia, en este apartado se discurrirá sobre la relevancia de promover la lectura comprensiva y no sólo la descodificación de textos.

En el mundo existen muchas personas que, a pesar de que han aprendido a leer y escribir, emplean poco dichas habilidades en su vida diaria (son denominadas analfabetas funcionales), lo que dificulta, a su vez, que desarrollen la capacidad de comprender lo que leen.

Leer no es sólo descodificar; por ello, resulta esencial aprender estrategias útiles para la comprensión. En ese sentido, **no es conveniente concebir la lectura sólo como un objeto de conocimiento, ya que, de esta forma, su aprendizaje y enseñanza se constriñen al desarrollo y dominio de las habilidades de descodificación.** En realidad, la búsqueda de sentido y significado es lo que debe encauzar el aprendizaje de la descodificación; en otras palabras, **si la atención se concentra en el trabajo abstracto y aislado con el código** (en aprender, por ejemplo, las correspondencias entre los sonidos y signos que los representan), **no sólo se pierde el contexto significativo para los alumnos, sino que se alimenta una perspectiva de la lectura que puede llegar a ser nociva para ellos.**

La concepción de la lectura que se ha mantenido durante mucho tiempo en las escuelas es la que se centra, precisamente, en la identificación de las letras, la correspondencia entre grafías y sonidos, el deletreo, el silabeo, la lectura palabra por palabra, la pronunciación correcta de las palabras, la comprensión de palabras y frases descontextualizadas, entre otras cosas; por esta vía *sólo* es posible alcanzar un dominio mecánico del código escrito, dejando de lado aspectos esenciales como el establecimiento de objetivos de lectura, la comprensión de textos a distintos niveles, la inferencia de significados desconocidos, la lectura de una multiplicidad de textos de circulación social y la conciencia de que no se lee siempre de la misma manera, pues existen diferentes variables, como la situación y los conocimientos previos del lector.

Respecto a la necesidad de que los estudiantes lean la mayor diversidad posible de tipos de texto socialmente relevantes, conviene recordar que ésta debe apoyarse en actividades con un sentido para ellos; no sólo se trata de ofrecerles los materiales adecuados, sino también, y quizá aún más importante, de llevar a cabo actividades significativas relacionadas con la lectura de los mismos.

Por otro lado, a pesar de que la lectura se practica en todas las asignaturas y campos formativos, no suele trabajarse de manera específica el desarrollo de esta habilidad de la lengua en todos ellos, ya que se asume que los estudiantes están aprendiendo —o aprendieron— a leer en la clase de Español o Lenguajes, en los primeros dos grados de primaria, y no que se trata de una habilidad cuyo desarrollo debe ser permanente.

Como se dijo, es común que al enseñar a leer se omita o ignore el propósito fundamental de esta habilidad de la lengua: la comprensión de textos; en consecuencia, lo principal es aprender a interpretar lo que se lee, es decir, lo que significa esa combinación de palabras impresas para poder construir nuevos conocimientos. En este contexto, los objetivos de lectura se vuelven imprescindibles para que el lector vaya construyendo sentido y significado a partir de los textos.

El lector debe jugar un rol activo, pues la lectura tiene que constituir un proceso permanente de elaboración y verificación de hipótesis que abonan a la construcción de sentido y significado de un texto. El lector realiza predicciones de manera constante sobre cualquier texto y se confirman, o no, gracias tanto a la información del texto mismo como a los conocimientos previos que se poseen sobre lo leído, el tema, otros textos y la experiencia lectora. Si no se llevan a cabo estos procesos de elaboración y verificación de hipótesis, la comprensión de los textos resultará muy limitada.

En torno a la motivación de los alumnos por la lectura, es primordial que se sepan capaces —competentes— de leer y comprender los textos a los que se enfrentan —solos o con apoyo— y no que la vivan como una actividad pesada que propicia la frustración, el desánimo y, en general, los prejuicios negativos alrededor de la lectura y los textos. Asimismo, resulta *muy* relevante que el tema y el contenido de lo que se va a leer sean del interés del estudiante; al respecto, es importante resaltar que **el interés y el gusto por la**

lectura —como por muchas otras actividades— **pueden cultivarse y nutrirse**. De este modo, los alumnos tienen que poseer los recursos para leer, en otras palabras, conocimientos previos relacionados con los textos, autoconfianza como lectores y el apoyo del profesor antes, durante y después del proceso de lectura.

Aunque el proceso de aprendizaje de lectura implica un trabajo conjunto entre los alumnos y los docentes (también de los padres y otros familiares en los casos en los que se involucren), es necesario enfatizar que los estudiantes serán los protagonistas y que, a pesar de que los docentes ocuparán un rol esencial, su función fundamental será la de fungir como guías.

Aprender a leer desde esta perspectiva también implica desarrollar la conciencia metalingüística, es decir, reflexionar sobre el lenguaje mismo de manera intencionada y constante para entender el sistema de escritura y poder emplearlo y manipularlo cada vez con mayor destreza y libertad. Isabel Solé explica lo siguiente en torno a este tema:

[...] la conciencia que tiene el niño de las palabras, de su existencia y características independientes del objeto que representan, y el hecho mismo de que considere palabras que no representan un objeto concreto (las palabras 'función') se incrementará notablemente cuando empiece a manejar lo impreso, y podrá sustituir algunas creencias arraigadas sobre el sistema de representación —por ejemplo, que 'tren' es una palabra más larga que 'hormiga', dado que un tren es evidentemente más grande que una hormiga; que 'el', 'un', 'por' y otras palabras no existen como tales, y es necesario unirlas a otras que 'sí son palabras' porque representan objetos— por otras más acordes con la realidad.

Esta mejora de la conciencia metalingüística que propicia el creciente manejo de la lectura y la escritura se extiende también a la sintaxis del lenguaje y a sus aspectos pragmáticos. Progresivamente, el niño se va dando cuenta de que puede decir lo mismo de muchas maneras —utilizando diversas estructuras, por ejemplo—, y a la vez, de que hay maneras más adecuadas de decirlo en función del contexto concreto. También se aprende a matizar los significados que se pretenden transmitir, a decir sin decir exactamente, a utilizar la ambigüedad del lenguaje en determinadas ocasiones. (*Estrategias de lectura*, 47)

Respecto al proceso de lectura, resulta útil conocer, al menos de forma general, lo que plantea el modelo interactivo; para ello, lea la siguiente explicación que sobre el asunto ofrecen los investigadores españoles Daniel Cassany, Marta Luna y Glòria Sanz:



[...] la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Es como si el lector comparase mentalmente dos fotografías de un mismo paisaje, la del texto y la mental que ya conoce, y que a partir de las diferencias que encuentra elaborase una nueva fotografía, más precisa y detallada, que sustituiría a la que tenía anteriormente en la mente.

El proceso de lectura se pone en marcha antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer: tema, tipo de texto, tono, etcétera. [...] podemos prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etcétera. Toda la experiencia de lectura que hemos acumulado durante nuestra vida está grabada en la memoria a largo plazo, en unos *esquemas de conocimiento* [...], que organizan la información de forma estructurada. De este modo, podemos prever qué tipo de texto se suele leer en cada situación, qué aspecto tiene, posibles estructuras que puede tener, el lenguaje que aparecerá, etcétera. Además, el almacén de la memoria a largo plazo contiene también el dominio del sistema de la lengua que hemos alcanzado (léxico, gramática, etcétera) y nuestros conocimientos del tema sobre el cual vamos a leer. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto podamos anticipar o formular hipótesis sobre el texto.

También antes de empezar a leer, fijamos mentalmente unos objetivos de lectura, relacionados con la situación comunicativa: ¿qué información buscamos? ¿Qué datos? ¿Cuánto tiempo tenemos para leer el texto? Damos respuesta a preguntas de este tipo e incluso ya tenemos alguna idea sobre cuál puede ser el dato que buscamos, dónde podemos encontrarlo, cuánto tiempo necesitaremos para comprenderlo, etcétera. Estos objetivos determinan la forma de leer: si solamente hace falta una idea global o un dato específico, si hay que ir de prisa o despacio.

[...] Además no nos fijamos indiscriminadamente en todas las letras de todas las palabras, sino que utilizamos las habilidades de lectura rápida y lectura atenta [...] para elegir lo que nos interesa del texto.

Ya con las primeras percepciones que obtenemos, empezamos a verificar las hipótesis de significado que habíamos formulado antes de empezar a leer. La información que obtenemos nos permite confirmarlas o rectificarlas y, en cualquier caso, sirve para afinar con más precisión las hipótesis que formulamos sobre lo que aún no hemos leído. El proceso de formular y verificar hipótesis es la esencia de la comprensión, es la interacción entre lo que ya sabemos y lo nuevo que nos dice el texto. Es un proceso instantáneo y activo, que trabaja durante toda la lectura.

Dentro de la formulación de hipótesis podemos distinguir varias microhabilidades: la anticipación, la predicción, la inferencia [...]. Además, el proceso de formulación afecta a todos los niveles de la lectura: letras, palabras, frases, ideas. Las primeras letras proporcionan indicios sobre las posibles letras siguientes, del mismo modo que la estructura sintáctica de la frase limita las palabras que pueden aparecer en una posición concreta; y las primeras ideas de un párrafo o de un texto (pensemos, por ejemplo, en el título o en la presentación) dan pistas para imaginar la continuación.

La memoria a corto plazo [...] es la que nos permite recordar algún dato durante unos segundos y nos permite procesar la información. Para comprender, tenemos que recordar durante unos segundos lo que vamos leyendo [...].

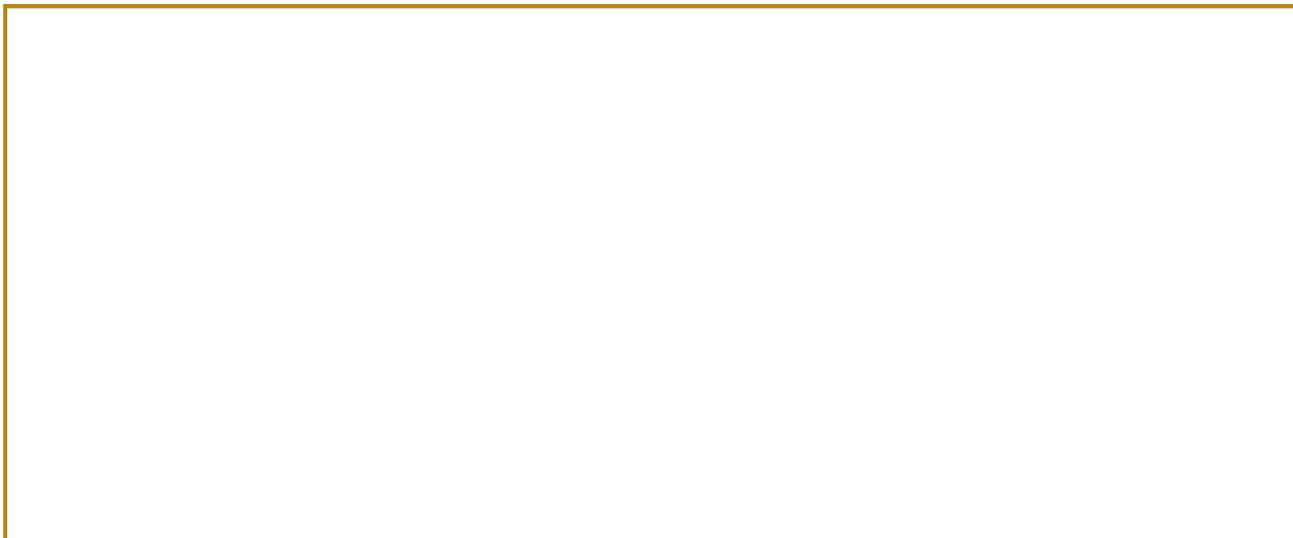
Fuente: Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. 4ª edición. Barcelona: Graó, 1998. Serie Lengua No. 117. Pp. 204-205.

¿Qué opina sobre la descripción del proceso de lectura que acaba de leer? ¿Por qué?
¿Qué acciones cree que podría implementar para fomentar de mejor manera la lectura comprensiva entre sus alumnos (independientemente del grado, campo formativo o asignatura)? ¿Por qué? Anote sus conclusiones en el recuadro que aparece a continuación.



La lectura es una herramienta esencial de aprendizaje, pues, entre muchas otras cosas, nos permite aprender sobre casi cualquier tema gracias a los libros, periódicos, revistas, internet, etcétera. Asimismo, la lectura nos ayuda a desarrollar diversas capacidades fundamentales para la vida, como la reflexión, la creatividad, el pensamiento crítico y, en términos generales, el pensamiento. En ese sentido, la lectura constituye —junto con las otras tres habilidades de la lengua— uno de los aprendizajes más relevantes no sólo de la educación básica, sino de la existencia de cualquier individuo. Por lo anterior, resulta indispensable examinar este asunto particular.

Analice la siguiente pregunta: ¿de qué maneras puedo favorecer y fortalecer el proceso de adquisición de la lectura de mis alumnos —lectura centrada en la comprensión— para que, en consecuencia, empleen la lectura como vía de aprendizaje? Anote su respuesta en el siguiente recuadro (tome en cuenta las reflexiones derivadas del trabajo que ha realizado hasta ahora con este cuaderno).



De ser posible, dialogue con otros docentes para que intercambien experiencias e ideas y, así, enriquezcan mutuamente sus apreciaciones y perspectivas sobre el tema.

Entender las razones por las que leemos un texto —saber qué y para qué lo hacemos— resulta determinante para poder otorgarle sentido y significado. Como se mencionó, es posible leer con múltiples objetivos, por lo que la toma de conciencia de los mismos es esencial, pues, entre otras cosas, permite saber que la lectura puede ser útil para una multiplicidad de propósitos:

La enseñanza inicial de la lectura debe asegurar la interacción significativa y funcional del niño con la lengua escrita, como medio para que construya los conocimientos necesarios para poder ir abordando las distintas fases que supone su aprendizaje. Ello implica que en el aula el texto escrito esté presente de forma pertinente —en los libros, en los carteles que anuncian determinadas actividades (salidas, acontecimientos), en las etiquetas que tengan sentido (por ejemplo, las que indican el nombre del niño al que pertenece un colgador o las que señalan el lugar donde deben depositarse las pinturas)— y no indiscriminada. Implica también que los adultos que tienen a su cargo la educación de los niños usen la lengua escrita cuando sea posible y necesario delante de ellos (para escribir una nota a los padres, para transmitir un mensaje a otra clase, etcétera).

Este uso significativo de la lectura y la escritura en la escuela es además muy motivador y contribuye a incitar al niño a aprender a leer y a escribir. En ocasiones, cuando se habla de contexto motivador, se alude prioritariamente a la existencia de materiales y libros adecuados. En mi opinión, la riqueza de recursos debe ser siempre bien recibida, pero creo que lo que más motiva a los niños a leer y a escribir es ver leyendo o escribiendo a los adultos significativos para él, asistir a lectura en pequeño o gran grupo, probar y sentirse apoyado en sus intentos (Solé, *Estrategias de lectura*, 53).

Para ahondar en torno a este tema, lea el siguiente texto escrito por Isabel Solé; mientras tanto, medite sobre los motivos que hacen que la comprensión lectora constituya un elemento imprescindible para propiciar el aprendizaje significativo.



Comprensión lectora y aprendizaje significativo

[...] Empecemos por lo que entiendo que es “aprender”. [...] Voy a referirme a la explicación del aprendizaje escolar y de la enseñanza [...], puesto que es éste el marco de referencia psicológico para la educación escolar que comparto, es decir, el que me permite identificar problemas y encontrar para ellos vías de solución.

En la explicación constructivista se adopta y se reinterpreta el concepto de *aprendizaje significativo* acuñado por Ausubel (1963). Aprender algo equivale a formarse una representación, un modelo propio, de aquello que se presenta como objeto de aprendizaje; implica poder atribuirle significado al contenido en cuestión, en un proceso que conduce a una construcción personal, subjetiva, de algo que existe objetivamente. Ese proceso remite a la posibilidad de relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya se sabe y lo que se pretende aprender.

Cuando nos enfrentamos a un texto que habla sobre estrategias de comprensión lectora con la intención de aprender algo sobre esas estrategias, el proceso que seguimos tiene en cuenta algunos pasos: revisamos lo que ya sabemos sobre el tema o sobre otros que nos parecen relacionados — comprensión, lectura, habilidades de descodificación, procedimientos, estrategias cognitivas, etcétera—, lo que nos conduce a seleccionar y a actualizar antes y a medida que vamos leyendo aquello que nos resulta útil, en el sentido que se ajusta más o menos al contenido del texto.

Sin embargo, es de esperar que nuestros conocimientos —nuestros esquemas de conocimiento [...]— no se ajusten exactamente a dicho contenido; aún más, si lo que pretendemos es aprender sobre el tema, lo más probable es que hayamos elegido un texto que pueda enseñarnos, es decir, que nos aporte nueva información sobre nuestro objeto de interés. Puede ser también que la información que aporte contradiga en todo o en parte nuestros conocimientos previos. En cualquiera de estos casos, nos vemos obligados a efectuar una revisión de dicho conocimiento, para que pueda integrarse la nueva y/o contradictoria información. Esta revisión puede tener múltiples resultados: ampliación de conocimiento previo con la introducción de nuevas variables, modificación radical de éste, establecimiento de relaciones nuevas con otros conceptos... en cualquier caso, se ha reorganizado nuestro conocimiento anterior, se ha hecho más completo y más complejo, nos permite relacionarlo con conceptos nuevos, y por ello podemos decir que *hemos aprendido*.

Por supuesto, puede darse el caso de que el texto sobre estrategias de lectura no suponga ninguna novedad respecto de lo que ya sabemos; entonces, simplemente *no aprendemos*. Otra posibilidad es que la información que aporte sea tan novedosa o compleja o esté tan mal organizada que nuestros conocimientos previos no sean suficientes para abordarla, de forma que no podamos establecer ningún vínculo entre ambos, o que éstos sean muy débiles e inconexos; no aprendemos tampoco en ese caso, y además es bastante probable que lo pasemos mal. En lo que sigue, vamos a suponer que no es esa nuestra situación actual, y que aprendemos a medida que vamos leyendo.

Esto ocurre —si ocurre— porque usted, como lector, dispone del *conocimiento previo relevante*, que le permite comprender e integrar la información que encuentra [...], y porque ésta posee un cierto grado de *claridad y coherencia* [...] que facilita su ardua tarea. Sin embargo, estas condiciones no son nada sin su *disponibilidad* para ir a fondo, para desentrañar la información, para discernir lo esencial de lo accesorio, para establecer el mayor número posible de relaciones... Es evidente que para mostrar esa disponibilidad, necesita encontrarle sentido a leer un texto sobre estrategias de comprensión lectora, es decir, usted debe saber para qué lo lee, debe encontrarse motivado para esa actividad concreta.

Parece claro que el proceso descrito requiere una actividad mental constructiva muy intensa; pero es un proceso que vale la pena. A la experiencia emocional gratificante asociada a aprender, y que es a la vez causa y efecto de la motivación intrínseca, se añade el hecho de que cuando aprendemos significativamente se produce la *memorización comprensiva*, por el proceso de integración de la nueva información en la red de esquemas de conocimiento de que antes hablábamos. Dicha memorización —distinta a la memoria mecánica— hace que la posibilidad de utilizar el conocimiento integrado —su *funcionalidad*— para la resolución de problemas prácticos, (entre los que cabe resaltar el seguir aprendiendo), sea muy elevada.

Aunque he tratado el tema del aprendizaje significativo de una forma bastante sumaria, creo que lo dicho basta para dar cuenta de las vinculaciones que existen entre comprender y aprender, y para explicar el continuo que se establece entre aprender a leer y leer para aprender. Cuando leer implica comprender, leer deviene un instrumento útil para aprender significativamente. Antes de terminar con este apartado, considero necesario hacer dos precisiones.

-En primer lugar, podemos afirmar que cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo, en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos, etcétera. La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector. Podríamos decir tal vez que en la lectura se da un proceso de aprendizaje no intencionado incluso cuando los objetivos del lector poseen otras características: leer por placer.

-En segundo lugar, en una gran variedad de contextos y situaciones, leemos con la finalidad clara de aprender. No sólo cambian los objetivos que presiden la lectura, sino que generalmente los textos que sirven a dicha finalidad presentan unas características específicas —estructura expositiva—, y la tarea, unos requerimientos claros, entre ellos controlar y frecuentemente demostrar que se ha aprendido. Aunque la forma en que se entiende aquí la comprensión implica la presencia de un lector activo que procesa la información que lee, relacionándola con la que ya poseía y modificando ésta como consecuencia de su actividad —con lo que, en mayor o menor grado siempre aprendemos algo mediante la lectura—, no debemos perder de vista que cuando leemos para aprender, ponemos en marcha una serie de estrategias cuya función es asegurar este objetivo. [...]

Ambas consideraciones deben ser tenidas en cuenta en el tratamiento educativo de la lectura. La primera nos ayuda a ver su potencialidad en la formación integral de la persona; la segunda nos alerta sobre la necesidad de enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje, y a cuestionar la creencia de que una vez que un niño aprende a leer, puede ya tenerlo todo y que puede también leer para aprender. En su conjunto, nos hace ver que **si enseñamos a un alumno a leer comprensivamente y a aprender a partir de la lectura, le estamos facilitando que aprenda a aprender, es decir, que pueda aprender de forma autónoma en una multiplicidad de situaciones.**

Fuente: Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1998. Materiales para la innovación educativa 137. Pp. 38-40.

En su experiencia como lector y como formador de lectores, ¿cuál es la “potencialidad [de la lectura] en la formación integral” de los estudiantes? ¿Qué estrategias emplea para “enseñar a usar la lectura como instrumento de aprendizaje”? ¿Por qué? Anote sus respuesta en el recuadro que aparece a continuación.



La enseñanza de estrategias de comprensión lectora resulta esencial para que los alumnos puedan leer múltiples tipos de texto de maneras y con propósitos diferentes, y, en consecuencia, vayan convirtiéndose en lectores cada vez más autónomos y libres, lo cual también les permitirá valerse de los textos como vía fundamental para el aprendizaje sobre cualquier asunto de su interés.

2. Escribir

“El deseo de escribir aumenta a medida que se escribe”.

Erasmus de Róterdam

En este capítulo se propone reflexionar sobre la concepción personal de la escritura y sobre distintos aspectos vinculados con el desarrollo de esta habilidad de la lengua, que implica, a grandes rasgos, ser capaz de comunicarse por medio del lenguaje escrito con propósitos claros, mediante distintos tipos de texto, sobre asuntos variados de complejidades múltiples y en diferentes situaciones y contextos de la vida cotidiana.

Enseñar a escribir

Para comenzar, lea el texto “Sobrevivir el primer día”, del educador estadounidense Donald H. Graves, especialista en la enseñanza de la escritura; mientras lo hace, considere los retos que implica acompañar a los estudiantes en el desarrollo de la escritura, así como sobre la manera en que vive usted dicha labor.



Sobrevivir el primer día

Pat no quería enseñar a escribir. Como ella misma decía: “Sé que lo hago bien en matemáticas; me desenvuelvo con bastante facilidad en lectura... La escritura no la he tocado nunca”. Sus manos temblaban mientras hablaba con toda franqueza de su pasado. Pero quería empezar. Nos miró directamente a los ojos y dijo: “Vale. ¿Qué hacéis el primer día? Aquí estoy”.

No es raro que Pat no enseñara a escribir. Nos contó, una tras otra, experiencias horribles de sus recuerdos desde la escuela hasta la universidad. Hablaba con desentusiasmo de lo que no podía hacer, del miedo que le provocaba la escritura. No quería que los niños atravesaran la misma experiencia. Así mismo era consciente de que enseñaría a escribir del mismo modo en que lo habían hecho con ella: “Dar a los niños un tema, papel, lápices y tiempo para escribir, recoger las hojas y corregir las faltas”. En esto consistían las opciones de que disponía en su repertorio metodológico, de manera que sabía de forma instintiva que, en vez de ayudar a los niños, les haría daño: “Repartiría las hojas y los niños dirían: ‘¿tenemos que escribir? No nos gusta escribir’. Yo no podría decirles que la escritura tiene algo bueno porque, en efecto, no veo cómo puede tenerlo. Sólo les diría: ‘A trabajar’”.

Enseñar bien a escribir no se diferencia de enseñar cualquier otra materia. El profesor tiene que conocer el tema, el proceso, los niños y los medios para que se conviertan en aprendices independientes.

Detente un momento y piensa en tu último mes de docencia. Dejando de lado todos los problemas, piensa en los momentos más satisfactorios de tu ejercicio docente. Un niño encontró un insecto, lo trajo al colegio y se paró a enseñártelo. Andy, que hablaba poco, compartió con la clase las observaciones que había anotado en su cuaderno sobre un choque de coches. Leíste un cuento corto en clase y todos reísteis juntos al final. Por fin, Tim se considera un lector y coge un libro de la biblioteca. Tú te dedicas a enseñar para momentos como éstos. Son las pruebas de un buen ejercicio docente. En algunos casos, tú mismo has tenido algo que ver con la experiencia, pero la mayor parte de las veces lo mejor del día se produce de forma inesperada, espontánea. Sientes nuevas energías y deseas que el placer de la enseñanza, aunque fugaz, invada todos tus otros momentos. Hay ciertos principios subyacentes que provocan estos buenos ratos; debemos examinarlos y aplicarlos, y no sólo a la escritura, sino a todos nuestros momentos docentes.

Fuente: Graves, Donald H. *Didáctica de la escritura*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, 2002. Pp. 27-28.

Discurra sobre las siguientes preguntas: **¿“enseñar bien a escribir no se diferencia de enseñar cualquier otra materia”? ¿Por qué? ¿Enseña a escribir del mismo modo en que usted aprendió? ¿Por qué?** Anote sus respuestas en el recuadro que aparece a continuación.



Lea el texto “Dos artes: enseñar y escribir”, también de Donald H. Graves, y continúe reflexionando sobre la manera en que acompaña a los estudiantes en el desarrollo de la escritura, así como sobre el modo en que cree que debería ser su labor y por qué.



Dos artes: enseñar y escribir

La enseñanza de la escritura exige el dominio de dos artes, enseñar y escribir. No pueden evitarse ni separarse. El escritor que conoce el arte de escribir no puede aventurarse en un aula para trabajar con los estudiantes si no comprende de algún modo el arte de enseñar. Del mismo modo, ningún profesor que no se haya ejercitado en la escritura puede enseñar de manera eficaz el arte del escritor.

Pocos son los profesores de pintura al óleo, piano, cerámica o teatro que no practiquen al mismo tiempo en sus campos respectivos. Sus alumnos pueden verlos en acción en el estudio. Es imposible que enseñen sin poner de manifiesto lo que pretenden exponer. Hay que seguir un proceso, hay que aprenderlo. Cuando se trata de enseñar o de escribir, hay que hacerlo como si fuera un arte. Tenemos un camino, una jornada que recorrer y alguien que camina con nosotros, alguien que ya ha hecho el viaje.

Tenemos que profundizar en la cuestión de las artes. ¿Por qué son artes? ¿Cómo podemos definir la escritura y la enseñanza en su calidad de artes?

El arte es un proceso que consiste en dar forma a un material respecto a un fin que se pretende. Para que la persona que practica un arte se sienta satisfecha ante el nivel alcanzado es preciso desarrollar un proceso largo, laborioso y paciente para aprender a dar esa forma al material de que se trate. **Ambos procesos artísticos, escritura y enseñanza, exigen una revisión constante, la reconsideración permanente de lo que revela la información que tenemos a mano; en unos casos, el tema del escrito; en otros, la persona que aprende a escribir.** El artista es un maestro que sigue, observa, escucha y espera captar la configuración de la información.

El artista busca aspectos diferentes en el material, la sorpresa, la explosión que le deje estupefacto. Las sorpresas son bien recibidas, no enemigas. Y las sorpresas suponen cambios, modificaciones completas de la disposición original, modos nuevos de revisar, reenfocar, reformar. Pero el artista no se mueve a toda velocidad. Las sorpresas son enemigas de las limitaciones de tiempo. Son enemigas del control. Porque, cuando la información o los niños se presentan con una sorpresa, ésta tiene fuerza y energía. El artista pretende que el niño domine, se haga cargo de la información en su propio escrito. Su arte consiste en ayudar a que el niño mantenga el control por sus propios medios. En esto consiste el arte de enseñar. El artista se mantiene al margen, observando la forma de trabajar infantil, buscando la mejor manera de ayudar a que el niño convierta sus intenciones en realidades.

Fuente: Graves, Donald H. *Didáctica de la escritura*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, 2002. Pp. 23-24.

¿De qué formas se relaciona usted con la escritura tanto en su rol de usuario de la lengua en general como de profesor? ¿“La enseñanza de la escritura exige el dominio de dos artes, enseñar y escribir. No pueden evitarse ni separarse”? ¿Por qué? Escriba sus respuestas en el recuadro que aparece a continuación. De ser posible, comparta sus conclusiones con otros profesores y enriquezcan sus apreciaciones y opiniones mediante el diálogo.



Escribir es mucho más que trazar y unir letras

Como usted sabe, **aprender a escribir es un proceso complejo, pues involucra el dominio de habilidades diversas**, la apropiación de **convenciones de diferente índole y el desarrollo de actitudes y opiniones positivas sobre la cultura escrita**; por ejemplo, habilidades motrices y mecánicas para el trazo de signos gráficos y la caligrafía, y, sobre todo, cognitivas para la identificación, organización y revisión de la información, así como para la generación de ideas; convenciones como el alfabeto, las palabras y sus significados, las estructuras y funciones textuales, las reglas de ortografía y puntuación, la congruencia, cohesión y originalidad; y actitudes y opiniones como el interés, motivación y gusto por la escritura.

En el ámbito escolar, una de las perspectivas más difundidas de la escritura es la que la concibe como una actividad mecánica e irreflexiva cuyo propósito es llenar una hoja con letras y palabras, y no como un proceso pausado, reflexivo y progresivo que implica lecturas y relecturas, análisis y planificaciones, preescrituras, escrituras y reescrituras, revisiones, correcciones y autocorrecciones, así como la socialización de lo escrito. En ese sentido, **resultan tan relevantes el proceso de escritura y el acto comunicativo como el producto final.**

En gran parte de las escuelas se trabaja con métodos tradicionales como el gramatical, el cual centra su atención en el aprendizaje y dominio de la gramática prescriptiva (ortografía, sintaxis, léxico) y basada en el trabajo con oraciones aisladas. Sin embargo, existen otras posibilidades, otros enfoques, que implican distintos objetivos de aprendizaje y actividades, como el de **las prácticas sociales del lenguaje**, que, grosso modo, propicia el **aprendizaje de la escritura mediante la comprensión y producción de múltiples tipos de texto completos y socialmente relevantes**; dicho enfoque promueve **el trabajo de la gramática desde una perspectiva situada, funcional y reflexiva**. De esta forma, a pesar de que ambos enfoques —el gramatical y el de las prácticas sociales del lenguaje— consideran que la escritura conlleva gramática, tipos textuales, procesos de comprensión y producción, entre otros elementos, se diferencian tanto por el énfasis puesto a cada uno como por las maneras de abordarlos.

La perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, al **partir y favorecer el uso de la lengua en situaciones y contextos cotidianos también prepara a los estudiantes para desenvolverse eficazmente en la vida real**. En otras palabras, la función comunicativa de la lengua impulsa la interacción entre un emisor y un receptor para la obtención de propósitos reales, respetando y valiéndose de sus convenciones.

Centrar la atención del estudiante en particularidades como la gramática o la caligrafía, y perder de vista aspectos como la selección y organización de la información o la búsqueda de congruencia y originalidad, puede resultar contraproducente para el desarrollo de actitudes y opiniones positivas hacia la escritura, provocando, incluso, frustración y hartazgo, al centrarse más en la forma que en el fondo, lo cual tampoco significa que el conocimiento y cuidado

de la forma sean triviales. Como se dijo, **la escritura constituye una habilidad de la lengua muy compleja, compuesta de múltiples elementos, que sólo por medio de la práctica y reflexión continuas es posible ir desarrollando y afianzando.**

Llama la atención la actitud de profesores y familiares en torno al desarrollo de la escritura en contraste con el del habla, pues cuando los sujetos se van apropiando del lenguaje escrito se tiende a prestar mucha más atención a la corrección y propiedad de la expresión que al contenido y al acto comunicativo, mientras que en el caso de la oralidad, la atención suele centrarse más en el contenido y en la efectividad del acto comunicativo, que en la corrección y empleo adecuado de las convenciones. En consecuencia, muchas personas se sienten más seguras de sí mismas cuando hablan que cuando escriben.

Las actitudes, intereses y opiniones tanto sobre la escritura como sobre sus beneficios son fundamentales, pues determinan el aprecio e interés por la misma o, por el contrario, el desprecio y desinterés. Pero estas actitudes, intereses y opiniones —como las relativas a cualquier otro asunto— deben ser producto de la experiencia —en este caso la experiencia como escritor— y de la convicción individual, no de las ideas infundidas por terceras personas (profesores, compañeros, padres, etcétera). Por ello, **la escritura debe convertirse en una actividad significativa, permanente y placentera para los alumnos.**

Antes de continuar, reflexione sobre las preguntas que aparecen a continuación: **¿cómo participa en el fomento de actitudes y opiniones positivas de los estudiantes ante la escritura? ¿Cómo los motiva para que escriban de forma más significativa, frecuente y gustosa?** Anote sus respuestas en el siguiente recuadro.



Características de un “buen escritor”

Si les pregunta a los estudiantes qué hace a alguien un “buen escritor”, es muy probable que le respondan que una ortografía correcta y/o una caligrafía clara, lo cual es lógico, pues gran parte de los profesores —e incluso padres— centran la atención en dichos elementos. En consecuencia, si los docentes no trascienden esa visión, la que se centra en el dominio de las convenciones y la presentación de un texto, los alumnos difícilmente lo harán. Y no basta con que los profesores se lo expliciten con palabras a los estudiantes, sino que éstos lo vivan mediante hechos cotidianos; por ejemplo, al diversificar los elementos por corregir (se profundizará en esto más adelante).

Así, en particular se tiende a sobrevalorar la ortografía como si fuera el elemento principal de la escritura, lo que puede dañar el autoconcepto de una persona con problemas de ortografía, pudiendo, incluso, considerarse a sí misma inapta para la escritura, dejando de lado otros aspectos relevantes como si sus ideas y la manera de expresarlas son creativas o efectivas para comunicar aquello que se ha propuesto.

En ese sentido, **además de preguntarle al estudiante sobre su concepción de un “buen escritor”, resulta útil y enriquecedor averiguar de qué forma se conciben a sí mismos como escritores**; dicho autoconcepto sacará seguramente a relucir aspectos que han marcado su historia como escritores y que influyen en su actitud y motivación hacia la escritura. También es importante dialogar con los alumnos en torno al cuestionamiento “¿para qué escribir?”; de este modo, es posible averiguar si, a partir de su propia experiencia, le hallan algún tipo de utilidad a esta manera de comunicarse y de conocer tanto a los demás como a sí mismos.

No se trata de que el proceso de escritura sea mecánico ni que el texto escrito sea una simple conjunción de letras y palabras sin vida propia. La forma de escribir y los textos evidencian la unicidad de nuestro ser, pues son muy personales las decisiones tanto de lo que se quiere expresar por medio de la escritura como del modo de hacerlo.

El objetivo es que el proceso de escritura y el texto escrito posean un carácter personal, que sean una expresión única del individuo. Las personas podemos reflexionar y conocernos a nosotros mismos mediante la escritura y los textos escritos. Por ello, se debe promover entre los alumnos la búsqueda de métodos individuales de trabajo, así como de estilos propios para escribir, y **no pretender que todos escriban de manera idéntica ni siguiendo los mismos parámetros.**

Ahora lea la descripción que Cassany, Luna y Sanz realizan de un “buen escritor”, en la que destacan los elementos que, en su opinión, lo constituyen. Mientras lee, valore los rasgos que conforman este perfil de escritor competente y compárelos tanto con los de su visión personal como con los de la que impulsa desde el aula.



El perfil del buen escritor

-Lectura. Los escritores competentes son buenos lectores o lo han sido en algún periodo importante de su vida. La lectura es el medio principal de adquisición del código escrito.

-Tomar conciencia de la audiencia (lectores). Los escritores competentes, mientras escriben, dedican más tiempo a pensar en lo que quieren decir, en cómo lo dirán, en lo que el receptor ya sabe, etcétera.

-Planificar el texto. Los escritores tienen un esquema mental del texto que van a escribir, se formulan una imagen de lo que quieren escribir, y también de cómo van a trabajar. Se marcan objetivos.

-Releer los fragmentos escritos. A medida que redacta, el escritor relea los fragmentos que ya ha escrito para comprobar si realmente se ajustan a lo que quiere decir y, también, para enlazarlos con lo que desea escribir a continuación.

-Revisar el texto. Mientras escribe y relea el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios afectan sobre todo el contenido del texto: al significado.

-Proceso de escritura recursivo. El proceso de escritura es cíclico y flexible. Pocas veces el autor se conforma con el primer esquema o plano del texto; lo va modificando durante la redacción del escrito a medida que se le ocurren ideas nuevas y las incorpora al texto.

-Estrategias de apoyo. Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le puedan presentar. Suele consultar gramáticas o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita.

Lógicamente, **estos puntos esbozan una tendencia general, más o menos determinada y no deben adoptarse en ningún caso como norma de conducta personal o didáctica**, ya que la composición tiene variantes importantes según la persona, el texto y las circunstancias. Es más relevante la visión global de fondo que cada punto por separado.

Según estos resultados, los escritores competentes desarrollan un proceso de composición elaborado y completo. Utilizan estrategias variadas para construir el mensaje escrito: se marcan objetivos de redacción, se imaginan lo que quieren escribir, buscan y ordenan ideas, hacen borradores, los leen, los valoran y los reescriben, seleccionan un lenguaje compartido con el lector, etcétera. Por el contrario, **los escritores aprendices componen sus escritos de una manera mucho más pobre y rápida. Reflexionan menos, por no decir nada; prescindan del futuro lector; no releen lo que escriben; les da pereza revisar y rehacer el texto; se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco.**

Fuente: Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. 4ª edición. Barcelona: Graó, 1998. Serie Lengua No. 117. Pp. 262-263.

Relea el texto anterior y responda en el siguiente recuadro las preguntas que aparecen a continuación: **¿qué opina sobre “el perfil del buen escritor” de estos autores? ¿Qué rasgos componen el perfil de un escritor competente que impulsa usted con los estudiantes? ¿Por qué? ¿Cómo podría enriquecer su forma de propiciar el desarrollo de la escritura de los estudiantes?**



El proceso de escritura

Aunque existen distintos modelos de composición para la expresión escrita, en el Plan y los programas de estudio 2022 se propone uno que conlleva varias etapas: la **planeación** (que entraña, a grandes rasgos, la proyección de una representación mental, esquemática, sobre el qué y el cómo desarrollar el texto), la **textualización** (que incluye, entre otras cosas, la selección, exposición y ordenación de ideas e información), la **revisión**, la **corrección** y la **socialización**. Dicho modelo no es rígido, es decir, depende de múltiples factores, como el alumno, el contexto, el tipo de texto que se quiere escribir y el destinatario, lo que puede implicar variables o la repetición de una o varias etapas. El proceso de escritura de un texto suele conllevar situaciones no previstas que alteran la ruta planeada originalmente, como si se tratara de un viaje, pero dichos virajes constituyen parte esencial del aprendizaje.

Uno de los aspectos centrales de la planeación es la selección del tema sobre el cual se va a escribir; los estudiantes suelen mostrar dificultades para ello, sobre todo porque están acostumbrados a que los profesores se los indiquen. Por ello, es fundamental estimular a los alumnos para que vayan aprendiendo a encontrar y explorar sus propias motivaciones e intereses, ya que muchos no están habituados a hacerlo.

Aprender a seleccionar temas sobre los cuales escribir suele tomar tiempo, pues implica, entre otras cosas, desarrollar el pensamiento crítico. Se trata de un proceso de aprendizaje que el profesor puede apoyar y acompañar mediante el conocimiento que tiene de los estudiantes y del diálogo cotidiano, para el cual resultan muy útiles las entrevistas y preguntas individualizadas. En ese sentido, el docente debe tanto otorgarles la confianza y responsabilidad para la toma de decisiones como ayudarlos a hallar y afinar sus intereses. Llevar un registro sobre los temas de los que habla, investiga y escribe cada alumno resulta provechoso para auxiliarlos al llevar a cabo elecciones futuras.

Para dicho desafío —como para aprender a hallar los límites del tema por desarrollar— suele ser conveniente que los estudiantes escojan asuntos vinculados con sus vidas, que obedezcan a sus intereses y gustos, y que posean conocimientos previos al respecto. De este modo, pueden ejercer mayor control y dominio sobre sus textos y, en consecuencia, satisfacción por la labor realizada. Aunque para el profesor resulta más “práctica” la asignación de temas —porque, entre otras cosas, le implica una menor carga de trabajo—, limita al estudiante y le dificulta la expresión de su propia individualidad por medio de la escritura.

En la etapa de textualización, la proyección mental de la planeación va tomando forma y se va convirtiendo en un discurso coherente, cohesionado y original que considera las convenciones de la lengua y las características y funciones del tipo de texto que se está escribiendo.

La etapa de textualización suele implicar revisiones y replanteamientos constantes tanto de fragmentos como del texto completo. En general, es necesario partir del principio de que los estudiantes —y cualquier escritor— debe considerar tantos elementos al elaborar un texto, que es casi imposible que lo “logre” en una primera o segunda versión; en realidad, el proceso implica la elaboración de múltiples versiones antes de obtener una final.

Como el arranque de la textualización puede resultar complejo para los estudiantes, Cassany, Luna y Sanz hacen ocho sugerencias iniciales. Léalas para que las conozca y, de considerarlas adecuadas, piense cómo podría implementarlas en el aula.



Propuestas de redacción

Una de las mayores preocupaciones de maestros y de alumnos en la redacción es encontrar temas o ideas motivadoras que animen a escribir y que permitan pasarlo bien. A continuación, se apuntan algunas ideas para animar a los alumnos a escribir y a inventarse redacciones, sin pretender agotar el tema [...]. La mayoría son técnicas de creatividad, de procedencia muy diversa, aplicadas a la expresión escrita:

1. Técnica del 1+1=1. Consiste en imaginarse un objeto, un concepto o un ser nuevo a partir de la suma de dos conocidos, y describirlo en una redacción. [...].

2. Palabras, frases y redacción. Consiste en elaborar una redacción paso a paso, haciendo una lista de palabras, después un conjunto de frases con las palabras y, finalmente, ordenar las oraciones para formar un texto. El tema puede ser muy variado [...].

3. Historias para manipular. Consiste en rehacer una historia. Se puede continuar una historia empezada, buscar un principio para un final ya determinado, reescribir la misma historia variando algún elemento, etcétera. [...] Además del tema, la organización de la actividad y la interacción pueden dar mucho dinamismo a la creación de historias. Se puede trabajar por parejas o por grupos, se pueden intercambiar los papeles escritos para que cada uno los amplíe o se puede crear una historia colectiva entre toda la clase. [...]

4. Las metáforas. Consiste en describir un objeto, una persona o un tema cualquiera, desconocidos o nuevos, haciendo metáforas y comparaciones con cosas conocidas y próximas al alumno. [...]

5. Las 5 preguntas. Consiste en elaborar un texto a partir de las cinco preguntas básicas sobre cualquier hecho: *Quién, Qué, Cuándo, Por qué y Dónde*. Se puede inventar una noticia, un personaje o una historia. Primero los alumnos responden a las preguntas: *¿Quién lo ha hecho?, ¿qué ha hecho?, ¿por qué?, ¿dónde lo ha hecho?, ¿cuándo?*, y después componen la redacción.

6. Comentarios de una frase célebre. Consiste en comentar desde un punto de vista personal una frase o una idea que pueden resultar chocantes o polémicas. Se trata de una propuesta más reflexiva, que incita al alumno a pensar y a argumentar sus opiniones. [...]

7. Dibujos e imágenes. Para los más pequeños es una fuente de inspiración y un recurso para el escrito. Además de la práctica tradicional de acompañar los escritos con dibujos, se puede buscar la inspiración en fotografías, videos, murales, etcétera. [...]

8. Textos reales o verosímiles. Al margen de la discusión redacción/textos comunicativos, también es motivador crear situaciones reales de comunicación para los alumnos. El hecho de saber que un lector real, distinto al profesor, leerá lo que se está escribiendo, anima a escribir y a hacerlo mejor. [...].

Fuente: Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. 4ª edición. Barcelona: Graó, 1998. Serie Lengua No. 117. Pp. 279-282.

Reflexione sobre las propuestas de textualización que acaba de leer y seleccione una que crea que podría resultar útil en su salón de clase, así como los motivos de su apreciación. Después anote en el siguiente recuadro la manera en que podría llevarla a la práctica, considerando las características, intereses y necesidades de sus estudiantes, el texto que esperaría como producto final y de los modelos y pautas que podría proporcionarles.



La revisión y la corrección son etapas fundamentales del proceso de escritura. No obstante, es difícil que los estudiantes les encuentren sentido si no reciben apoyo del profesor o si lo hacen sólo por cumplir una consigna. Y al hablar de asistencia se hace referencia, primero que nada, a ayudar a los estudiantes a comprender la repercusión de este proceso, y, después, a que aprendan cómo revisar y corregir un texto.

El desarrollo como lectores y escritores irá ampliando las percepciones de los alumnos y, por tanto, la posibilidad de que revisen y corrijan con mayor profundidad y efectividad sus textos. Por ello, resulta fundamental la experiencia y el acompañamiento de alguien que expanda su visión en torno a este proceso mediante preguntas y respuestas sobre los problemas que la escritura les presenta en el día a día.

Revisar y corregir un texto constituye una manera diferente de leer, pues implica, entre otras cosas, un alto nivel de lectura comprensiva y la posibilidad de adoptar una perspectiva crítica ante lo leído, la que suele ser más difícil de desarrollar cuando se trata de textos propios. Aprender a revisar y corregir implica una valoración del trabajo escrito, es decir, la conciencia de que la información puede ser suprimida o modificada en cualquier momento, así como, en términos generales, la de armonizar las intenciones y los propósitos del autor con el texto mismo, para saber si se cumple con lo deseado y planeado. En otras palabras, al revisar y corregir un texto, el estudiante debe verificar que cumpla con los objetivos originales, como una especie de validación crítica.

Antes de continuar con el asunto de la revisión y la corrección de los textos de los alumnos, reflexione sobre las siguientes preguntas: **¿en qué centra su atención cuando revisa y corrige los textos escritos de los estudiantes? ¿Por qué? ¿Qué es más relevante: el significado o la ortografía, sintaxis, caligrafía y/o presentación? ¿Por qué? Si considera que lo más importante en un texto es el significado, ¿cómo los revisa y corrige?** Anote sus respuestas en el recuadro que aparece a continuación:



La revisión y la corrección, más que concebirse como medios de evaluación, deben entenderse como parte del proceso de mejora de un texto escrito, con el propósito de ayudar a los estudiantes a ir consolidando su expresión escrita. Por ello **es aconsejable orientarlos para que sepan qué tienen que corregir y cómo;** en consecuencia, deben evitarse las observaciones generales y ambiguas (por ejemplo, “excelente”, “bien”, “mal”, “buen trabajo”), y pedirle que halle sólo las soluciones. Más bien, es recomendable ofrecer sugerencias concretas y claras (por ejemplo, “relee y reescribe este párrafo porque no es claro”, “depura el párrafo porque contiene un exceso de información” o “revisa la acentuación”). En ese sentido, el docente es una especie de guía o asistente que puede marcar los problemas y errores, pero no dar las soluciones.

También es conveniente —para que las correcciones resulten significativas para el estudiante y se constituyan como vías de aprendizaje— que no se deje pasar mucho tiempo entre el momento de textualizar y el de corregir. Por otro lado, las orientaciones para la corrección de los textos no deben ser necesariamente escritas, sino que pueden llevarse a cabo por medio de entrevistas orales y de la enseñanza de estrategias útiles para la autocorrección, como aprender a emplear de manera autónoma diccionarios, gramáticas y otros materiales de apoyo.

La revisión y la corrección pueden centrarse en diversos elementos tanto del texto como del proceso de elaboración y no, como suele ocurrir, abocarse de manera exclusiva a la morfosintaxis. Asimismo, como el proceso de escritura es tan complejo y es posible revisar y corregir tantas cosas, vale la pena privilegiar la calidad y no la cantidad de elementos por revisar y corregir, ya que será difícil que el alumno los asimile y los integre de golpe a su aprendizaje. Además, dichos aspectos deben ser claros para el estudiante y tienen que ser coherentes con aquello que puede aprender en cada estadio de su desarrollo cognitivo.

Como ya se dijo, las prácticas escolares tradicionales suelen darle demasiada relevancia a la corrección de la ortografía, lo cual, como es obvio, provoca que los padres también le otorguen gran importancia y que si no ven esa clase de correcciones en los escritos de sus hijos se llegue a pensar que los profesores no están cumpliendo con su labor; sin embargo, por eso resulta esencial explicarles lo anterior. Al respecto, vale la pena enfatizar el hecho de que las personas solemos estar modeladas por nuestras experiencias previas, por lo que, si los padres aprendieron a escribir bajo un enfoque particular, es natural que esperen que sus hijos aprendan de la misma manera.

La última etapa del proceso de escritura es la socialización de los textos producidos por los estudiantes, la cual puede llevarse a cabo a través de distintos medios como la oralización pública o la publicación; al respecto, es necesario enfatizar que **la escritura adquiere sentido en lo social, ante una audiencia, al propiciar la comunicación humana. En consecuencia, la socialización implica compartir emociones, sentimientos, ideas y perspectivas de la realidad con personas que se hallan en tiempos, espacios y situaciones distintos a los del momento de la escritura.** Es necesario decir que la socialización es significativa para todos los estudiantes, no un premio para los más avanzados o aplicados.

Evaluación de la expresión escrita

¿Cómo evalúa la expresión escrita de los estudiantes? ¿Qué elementos considera? ¿Por qué y para qué? Anote sus respuestas en el siguiente recuadro.



Para la evaluación de la expresión escrita se sugiere tomar en cuenta dos elementos fundamentales que, a su vez, están interrelacionados: el proceso de escritura y el producto escrito. No sobra enfatizar que la mirada escolar tradicional suele centrar su atención en el segundo elemento, es decir, en el producto escrito; no obstante, el proceso de escritura es medular.

Al hablar sobre la evaluación del proceso de escritura se promueve sobre todo la valoración de los estilos de trabajo, las técnicas y estrategias de escritura, la motivación y actitudes, así como los progresos y, en general, el desarrollo cognitivo de los estudiantes, y no las calificaciones numéricas. Para poder llevar a cabo esta clase de evaluación resultan esenciales el diálogo directo con los alumnos, así como la observación cotidiana y formal del aprendizaje. Aquí es necesario recordar que el desarrollo de la expresión escrita es un proceso prolongado y progresivo, lo que impide hacer valoraciones en periodos cortos.

Para llevar a cabo la evaluación del producto hay que considerar varios aspectos y establecer con claridad los propósitos. En ese sentido, como se comentó, **aprender a escribir es un proceso muy complejo, motivo por el cual resulta poco útil y constructivo aspirar a evaluar todo de forma simultánea, pues no sólo es una labor muy exigente para los estudiantes, sino que resulta complejo ser objetivo.** Es más provechoso seleccionar sólo unos cuantos propósitos, en función del trabajo en el aula, y ajustar el ejercicio y el instrumento de evaluación a los mismos.

Aunque existen múltiples técnicas de evaluación y cada una puede ser útil —no por sí misma, sino sólo si se plantea en armonía con el trabajo realizado en el aula y con los propósitos de evaluación establecidos previamente—, en concordancia con el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, se sugiere proponer la escritura de un texto completo con características específicas predeterminadas, como las particularidades y funciones del tipo de texto, extensión, propósito y destinatario. Asimismo, conviene establecer con antelación los criterios de evaluación (los valores dados a cada elemento) y socializarlos claramente con los estudiantes. Para poder recabar evidencias significativas del desarrollo de la expresión escrita, se sugiere elaborar una prueba inicial, a manera de diagnóstico, y una final para poder apreciar los avances.

Una herramienta útil para la evaluación es armar carpetas de escritura con los textos de los estudiantes; sin embargo, para que esta herramienta sea en verdad efectiva es fundamental que los estudiantes dediquen tiempo a escribir varias veces por semana; sólo de esa forma serán perceptibles los avances. También resulta recomendable que los registros incluyan los textos más representativos de cada estudiante y de las distintas etapas del proceso de desarrollo, para evitar que, por tantos registros, se pierda su sentido práctico.

Los padres pueden acompañar y enriquecer el desarrollo de la escritura de sus hijos, para lo cual se sugiere, primero que nada, que se involucren directamente con los quehaceres en el aula relativos a la enseñanza de la escritura, es decir, que sepan qué y cómo se trabaja en clase; una manera de hacerlo es invitarlos al salón de clase a observar, conversar con ellos sobre el tema y recomendarles materiales de apoyo. También es esencial que los padres apoyen a sus hijos para que lleven a cabo actividades de fortalecimiento tanto en casa como en la comunidad. Para los casos en que los padres muestran preocupación por los

avances y la evaluación de sus hijos, resulta útil la carpeta de registro de los trabajos, a fin de evidenciar los progresos a través de los productos elaborados por los estudiantes.

Dos alternativas más para promover la escritura en el aula

Escribir con los alumnos constituye una práctica cotidiana muy provechosa, pues en la mayoría de los casos desconocen cómo es el proceso de escritura. Para comprobarlo, usted podría preguntarles a los estudiantes de qué manera creen que escriben los adultos. Sus respuestas podrían ayudarle a comprender lo ajenos que están de las implicaciones y dificultades que, en mayor o menor medida, todos enfrentamos en dicho proceso, desde la selección del tema hasta la elaboración de una versión final, pasando por las complicaciones que encierra el ir aclarando, redondeando y ordenando las ideas mediante la escritura.

La escritura con los alumnos puede llevarse a cabo en diferentes medios como el pizarrón u hoja de rotafolio, y propiciar que hablen conforme van escribiendo y mientras usted comparte sus pensamientos sobre el proceso de escritura. Aunque es esencial subrayar que no se trata de que el docente determine “una forma correcta y única de escribir”, pues cada persona debe hallar la propia; en otras palabras, el propósito de esta práctica es que los estudiantes conozcan un proceso de escritura de manera abierta, como una referencia o modelo posible, para que sean conscientes de que quienes escriben se enfrentan a retos similares a los de ellos.

Durante el modelaje de escritura de un texto puede plantear preguntas específicas sobre las dificultades que se le presentan a quienes escriben; por ejemplo, “¿qué hago si tengo dificultades para definir el tema de mi texto?”, “¿cómo averiguo cuál es la manera correcta de escribir una palabra si tengo dudas?”, “¿qué hago si no sé cómo comenzar un texto o no sé cómo continuarlo?”.

Una segunda alternativa para promover la escritura en el aula es instituir un taller de escritura con los alumnos, lo cual implica dedicar tiempo cotidiano para enfocarse en elaborar diferentes tipos de texto y en cuyo proceso es fundamental el diálogo entre los estudiantes y con usted. Es cardinal que los estudiantes decidan sobre qué escribir. El rol del docente durante el taller es el de una especie de asistente, no el de una autoridad que determina el camino a seguir o si lo que han hecho es correcto o incorrecto; de este modo, el profesor debe interactuar de manera reiterada con cada alumno, leyendo lo que escriben y planteando reflexiones, cuestionamientos, experiencias y pistas para la mejora; es importante que durante el proceso estimule a los estudiantes —en particular a los que presenten más dificultades —para que hablen sobre lo que están escribiendo y sobre sus dudas, retos, problemas, hallazgos, etcétera. Vale la pena enfatizar que el papel del docente no es manifestar qué se debe hacer ni corregir, sino propiciar la reflexión y ofrecer pistas para la mejora de los textos. El propósito principal del taller es que los alumnos vayan descubriendo y determinando sus propias estrategias de escritura.

Bibliografía sugerida

Cassany, Daniel. *Afilarse el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama, 2007.

Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 2ª reimpresión. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. Paidós Comunicación 37.

Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. 4ª edición. Barcelona: Graó, 1998. Serie Lengua No. 117.

Cassany, Daniel. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009.

Cassany, Daniel. *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. México: SEP/Graó, 2012.

Cassany, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006.

Ferreiro, Emilia. *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI, 1997.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita *et al.* "El momento inicial y el momento final del aprendizaje escolar: comparación de las escrituras producidas por los niños en el primer año escolar", en *El proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*. Fascículo 1. México: DGEE/SEP/OEA, 1982.

Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio, Margarita *et al.* *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 2007.

Ferreiro, Emilia y Teberosky, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. 14ª ed. México: Siglo XXI, 1993.

Galaburri, María Laura. *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. México: SEP/Ediciones Novedades Educativas, 2008.

Gómez Palacio, Margarita. *La producción de textos en la escuela*. México: SEP, 1995.

Gómez Palacio *et al.* *La lectura en la escuela*. México: SEP, 1995.

Graves, Donald H. *Didáctica de la escritura*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

Jolibert, Josette y Sraïki, Christine. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial, 2011.

Kalman, Judith. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: SEP/Siglo XXI, 2004.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena. *La escuela y los textos*. México: SEP/Editorial Santillana, 2003.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE, 2001.

Martos Núñez, Eloy. "Espacios letrados", en *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*. España: Red Internacional de Universidades Lectoras/Santillana, 2013.

Nemirovsky, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México: Paidós, 1999.

Patte, Geneviève. *¿Qué los hace leer así? Los niños, la lectura y las bibliotecas*. México: SEP/FCE, 2012.

Quinteros, Graciela y Corona, Yolanda (coords.). *Las prácticas sociales del lenguaje en contextos de tradición indígena. El objeto de conocimiento antes de ser objeto de enseñanza*. México: UAM-Xochimilco, 2013.

Sánchez Miguel, Emilio (coords.). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. México: SEP/Editorial Graó, 2012.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1998. Materiales para la innovación educativa 137.

Secretaría de Educación Pública. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP, 1991.

Zamudio, Celia María. *Las consecuencias de la escritura alfabética en la teoría lingüística*. México: El Colegio de México, 2010.

Referencias

Cassany, Daniel. *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. 2ª reimpresión. Barcelona: Ediciones Paidós, 1993. Paidós Comunicación 37.

Cassany, Daniel, Marta Luna y Glòria Sanz. *Enseñar lengua*. 4ª edición. Barcelona: Graó, 1998. Serie Lengua No. 117.

Cassany, Daniel. *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós, 2009.

Diario Oficial de la Federación, "Acuerdo número 08/08/23 por el que se establecen los Programas de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a 6". México: 15 de agosto de 2023.

Galaburri, María Laura. *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción*. México: SEP/Ediciones Novedades Educativas, 2008.

Gómez Palacio, Margarita. *La producción de textos en la escuela*. México: SEP, 1995.

Graves, Donald H. *Didáctica de la escritura*. 3ª edición. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

Jolibert, Josette y Sraïki, Christine. *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Manantial, 2011.

Kaufman, Ana María y Rodríguez, María Elena. *La escuela y los textos*. México: SEP/Editorial Santillana, 2003.

Lerner, Delia. *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP/FCE, 2001.

Sánchez Miguel, Emilio (coords.). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. México: SEP/Editorial Graó, 2012.

Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1998. Materiales para la innovación educativa 137.