

Resumen

En el presente artículo se plantea la complejidad de las tareas de leer y escribir como procesos de aprendizaje que se dan a lo largo de toda la vida y que involucran una serie de subprocesos, también bastante complejos, que deben ser coordinados entre sí para lograr éxito en la tarea de leer o de escribir.

Se señala cómo el trabajo que se propone en el aula de clase debe tomar en consideración estos aspectos, para diseñar estrategias y actividades tendientes a tomar en cuenta el conocimiento previo de los estudiantes, a fin de apoyarse en él y promover avances en los procesos de lectura y escritura.

Palabras clave: lecto-escritura, didáctica de la lengua, aprendizaje escolar, innovación educativa.

El aprendizaje en la escuela: el lugar de la lectura y la escritura

Rita Flórez Romero

Magíster en lingüística con énfasis en sociolingüística. Universidad Nacional de Colombia. Profesora asociada, adscrita al Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes, de la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. rflorezr@unal.edu.co

Nicolás Arias Velandia

Psicólogo, Universidad Nacional de Colombia. Miembro del grupo de investigación Cognición y Lenguaje en la Infancia, de la Universidad Nacional de Colombia.

Rosa Julia Guzmán

Doctora en Educación, Universidad de Nova, Profesora asociada de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, Coordinadora del grupo de investigación en Infancia. rosa.guzman@unisabana.edu.co

Abstract

This paper raises the complexity of the reading and writing tasks as learning processes which take place throughout the whole life cycle and involve a series of equally complex sub processes which must be coordinated to achieve success in the reading or writing tasks. It is stated that the work proposed in the classroom must take these aspects into account in order to design strategies and activities leading to taking the students' previous knowledge into account, in order to get support from it and to promote progress in the reading and writing processes.

Key words: Literacy, didactics of the language, school learning, educative innovation.

Introducción

El aprendizaje escolar conlleva, entre otros, un proceso social de construcción de conocimientos por parte de profesores y estudiantes. Estos últimos actúan como aprendices de las diferentes asignaturas/materias que propone el currículo para los distintos niveles de educación: inicial, básica, media, superior. En este sentido, un buen proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier dominio del saber, dinamizado por los maestros, debe entrelazar como mínimo cuatro aspectos: una actitud comprometida y creativa frente a lo que se enseña y hacia los aprendices, una suficiencia en el conocimiento de la materia que le corresponde enseñar, un conocimiento sobre lo que los estudiantes previamente sienten y saben acerca del tema y un conocimiento sobre estrategias pedagógicas, didácticas o prácticas evolutivamente apropiadas, que promuevan escenarios significativos para el aprendizaje de las diversas lógicas y contenidos de esa materia en particular.

Reconocemos que estos cuatro aspectos apenas constituyen una pequeña parte de lo que es el complejo mundo de la escuela. Aunque se podrían analizar otros factores, como las interacciones en la escuela, su relación con aspectos de la reproducción del orden social o la perspectiva del mundo escolar que tienen los directivos, los maestros, los estudiantes o los políticos, en este escrito nos centraremos en el problema específico de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura, en relación con los modelos que ofrecen sustentos teóricos y empíricos que han demostrado ser efectivos para promover estos procesos. Nos centraremos en aspectos del estudio de la *instrucción¹ alfabética*, es decir, del aprendizaje humano y su adaptación a las condicio-

nes que imponen los entornos de las aulas de clase de preescolar, primaria y secundaria, en lo que tiene que ver con el alfabetismo. Los demás aspectos mencionados rebasan los objetivos de este escrito y, por lo tanto, no los desarrollaremos.

El escenario

En el terreno de la formación de educadores es común que coexistan una diversidad de corrientes teóricas, métodos y modelos pedagógicos. Muchas de estas aproximaciones cuentan con un buen sustento teórico y empírico. Sin embargo, es posible que la forma en que estos modelos se transmiten a los educadores y la manera como muchos profesores deciden asumirlos sea algo inconsciente, ligera y sin una confrontación con las condiciones que la realidad institucional impone. Por lo tanto, el uso de muchos modelos queda al vaivén de la moda teórica o pedagógica. Entonces, la escuela se ve invadida, por un lado, con los planteamientos de psicólogos, sociólogos, lingüistas, pedagogos o economistas, que se han puesto de moda en la formación de los maestros, y, por otro, con diferentes maneras de aplicación de esos modelos por parte de los docentes. También es posible que estas teorías, al pasar por la mediación de los profesores, sean resignificadas desde una perspectiva que está muy atada a sus prácticas, a las que subyacen ideas que se han configurado desde los aportes de distintas disciplinas, pero no han tenido el espacio de reflexión pedagógica. Esto hace que se llegue en ocasiones a implantar resultados de investigación básica en una transposición directa al aula, sin tomar en cuenta que la investigación básica y la pedagogía tienen intencionalidades y funciones sociales diferentes.

Desde la apreciación de los autores de este escrito, esta variedad de modas, y en algunas ocasiones el seguimiento casi ciego de corrientes, modelos y micromodelos, suele seguir, entre muchos otros, dos caminos distintos en la práctica:

1. El maestro, ante el vaivén y la poca estabilidad de un marco que guíe su práctica, pre-

¹ Aunque pueda ser problemático, utilizamos acá deliberadamente el término *instrucción* tal y como es conocido en el vocabulario más universal del castellano: el conjunto de actividades y procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje explícitos de contenidos en la escuela. En ese sentido, se trata de un área de interés común de la psicología educativa y la pedagogía (*Diccionario Enciclopédico Salvat*, 1988).

fiere seguir enseñando de la misma manera en la que siempre lo ha hecho. Evita reflexionar sobre su quehacer, o cuestionarlo, porque eso no le ha aportado nada en concreto para el desarrollo de su labor docente y puede llegar a sentir que ese maremágnum de información solamente lo confunde.

2. El maestro decide seguir a “pies juntillas” –desde su interpretación– una postura teórica o un modelo específico. Ignora lo que los estudiantes saben en un momento y lo que están dispuestos a hacer. La clase se convierte, entonces, en una serie de tareas y rutinas que no repercuten en el aprendizaje de los educandos. Por lo tanto, el modelo termina convirtiéndose en una serie de rutinas rígidas y sin sentido, tanto para el maestro como para el estudiante. Se cae en la fuerza de la costumbre.

En consecuencia, la enseñanza de las materias escolares se hace poco efectiva, porque ignora uno de los puntos fundamentales que tienen que ver con lo que el estudiante ya conoce, o no conoce, y con lo que es capaz de hacer, o no, cuando se enfrenta a un contenido nuevo. Ignora incluso lo que el alumno siente y la actitud que tiene frente a ese saber que se le propone. Es decir, los dos caminos anteriores *desconocen la historia del aprendiz*.

A veces el maestro enfrenta situaciones sin salida, como las de los dos puntos mencionados. Esto puede deberse a que no se le formó para enseñar confiando en su propio criterio y capacidad de juicio sobre la efectividad de aquello que implementa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, y desde el conocimiento de los autores de este escrito, en una gran proporción los maestros no acostumbran leer revistas especializadas en investigación educativa, como *Early Years*, *Educación y Cultura*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Journal of Educational Psychology*, *Educational Review* o *Revista Colombiana de Educación*. En general, no leen de manera

habitual literatura periódica de carácter investigativo, ni de reflexión pedagógica. Tampoco hay una participación extensa en grupos de reflexión sobre el quehacer pedagógico. La presencia de estos grupos es todavía muy incipiente en nuestro medio.

En el marco de este escenario, en este escrito nos centraremos en la perspectiva denominada la “ciencia del aprendizaje en la escuela”, que proviene de diferentes fuentes teóricas y de estudios empíricos, y que fue expuesta por Bruer (1995) en su libro *Escuelas para pensar*. Esta perspectiva parte de algo que parece obvio, pero que la mayoría del tiempo olvidamos para saber cómo enseñar algo a alguien, o dicho de otra manera, para cooperar con alguien para que aprenda algo, debemos conocer qué sabe y qué siente la persona sobre la materia, cómo es el funcionamiento de sus mecanismos de aprendizaje en las diferentes áreas del currículo y, teniendo en cuenta los dos conocimientos anteriores, cuáles son los mejores escenarios para favorecer el aprendizaje de los temas o contenidos específicos de cada asignatura, escenarios que incluyen actividades y tareas² significativas y apropiadas para los diferentes niveles de complejidad que se estén manejando de un tema específico.

La “ciencia del aprendizaje en la escuela”

Los bajos resultados de los estudiantes en algunas evaluaciones, como las de competencias, muestran la pobreza del aprendizaje al finalizar los años escolares. Ante esta situación, se sugiere que se implementen en el aula de clase prácticas sistemáticas, evolutivamente apropiadas, y que sean consecuentes con el desarrollo creciente de las últimas décadas sobre “lo que sabemos del entendimiento humano” (Bruer, *Escuelas*, 1995).

2 Cuando hablamos de tareas nos referimos a un problema que es organizado intencionalmente por alguien, para que una persona busque una solución utilizando algunas estrategias necesarias, sin las cuales no es posible llegar a la solución. En este sentido, la tarea debe diseñarse haciendo un análisis de los pasos o subtareas necesarios e ineludibles para resolverla, y teniendo en cuenta todas las dimensiones que el problema planteado en ella propone. La tarea también exige formular consignas claras y explícitas para que una persona la resuelva. Más adelante se profundizará en este punto.

Desde la década de los sesenta, se ha impulsado la investigación sobre el funcionamiento de la mente humana. En particular, se ha estudiado bastante la forma en que los seres humanos resolvemos problemas. Para llegar a la solución de un cuestionamiento, se ha planteado la importancia de hacer explícitos los siguientes aspectos: la manera como el marco general del problema está organizado (como un todo general y las partes que lo componen, que de acá en adelante llamaremos *espacio del problema*), y la división del mismo en subproblemas, o partes más pequeñas, que llevan a soluciones parciales. Estas, a su vez, conducen a la solución general de todo el problema planteado (Newell y Simon, *Human Problem Solving* 1973). Estos hallazgos, reflexionados y apropiados por los docentes de manera adecuada, podrían tener el potencial de orientar propuestas pedagógicas y estrategias didácticas.

Una consecuencia de la investigación en este campo es el hallazgo de que distintas estrategias se implementan en función de las demandas que plantea una tarea en un área específica. Esas estrategias involucran diferentes niveles de conocimientos y/o habilidades, por ejemplo, destrezas para resolver problemas en el área de física o en el área de historia, o para componer un texto. Desde esta perspectiva, se ha hallado uno de los caminos que aportan elementos valiosos para desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje más efectivas: el estudio de la diferencia de estrategias de solución de problemas entre el experto y el novato en áreas específicas. Diferencia de estrategias que a veces también pueden explorarse entre aquellas personas con diferente nivel de conocimientos en un área (por ejemplo, diferencia de estrategias para solucionar problemas entre legos y físicos expertos en la construcción de una torre de bloques).

El enfoque de solución de problemas muestra que una diferencia fundamental entre un novato y un experto, en un área de conocimiento, es la manera como ambos están “visualizando” el problema y analizando los posibles caminos para llegar a su

solución. Es decir, la diferencia entre uno y otro está en el nivel en el cual logran captar las dimensiones del *espacio del problema*. Así, el espacio del problema de una persona novata que intenta equilibrar el peso de una balanza colocando pesos en puntos con distinta distancia con respecto al fulcro, es más restringido. Por lo tanto, utiliza muchas más estrategias erróneas para llegar a su solución. El experto en física sabe que hay que hacer dos operaciones fundamentales: calcular el peso, y también la distancia de cada peso con respecto al fulcro. La combinación de los dos datos da la respuesta (a través de una operación de multiplicación de la cantidad del peso con la distancia, respecto del fulcro).

La manera como los expertos resuelven la tarea nos muestra, con cierta precisión, qué pasos se necesitan para llegar a la solución. Estos pasos implican una serie de conocimientos y habilidades o capacidades, que hacen parte del espacio de la tarea, y son descubiertos por medio del análisis de la tarea. Esto es posible gracias a que la información necesaria para resolver problemas está organizada en esquemas, conjuntos de información que resaltan algunos aspectos de la realidad, de forma análoga a como un mapa representa un territorio: el mapa no es el territorio, ni es una reproducción exacta de este, pero da una idea precisa de localización de algunos elementos importantes que allí se ubican y nombran. Por lo tanto, el análisis de la tarea nos muestra qué esquemas debe activar la persona o, mejor: el conjunto de conocimientos específicos y estrategias que debe usar para resolver la tarea.

Según el tipo de esquemas necesarios para delimitar el espacio del problema, y con ello resolver la tarea, hay dos tipos de problemas conocidos en los temas de estudio escolar:

1. Problemas “bien definidos”: que hacen uso de esquemas restringidos, precisos y de uso obligatorio para llegar a la solución. El paradigma de la balanza es un ejemplo de problemas bien definidos, como la mayoría de

situaciones habituales en áreas como la física, la química o las matemáticas.

2. Problemas “mal definidos”: que utilizan esquemas amplios, que implican estrategias creativas y relativas a situaciones específicas para darles solución. A esta clase pertenecen los problemas en áreas como la lectura o la escritura.

En síntesis, una de las implicaciones educativas de esta propuesta tiene que ver con el reconocimiento de que para impulsar procesos de aprendizaje efectivos, es necesario saber qué es lo que los aprendices saben sobre una tarea en un área particular. Como se señaló, la tarea es una actividad que pone en juego los contenidos aprendidos antes, con las capacidades y los requerimientos para llegar a una meta de conocimiento. En este sentido, es necesario saber cómo resuelve un experto la tarea, cómo intenta solucionar la novato, e incluso los pasos intermedios que sigue un novato hasta convertirse en experto, en un área de conocimiento particular³.

Otro aspecto que se ha explorado desde la *ciencia del aprendizaje en el aula*, y que ha mostrado resultados muy interesantes para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje, es el uso de estrategias por parte de personas que son expertas en un área, pero que intentan resolver problemas en un área nueva que no dominan. Esto ha permitido observar con precisión las estrategias específicas para solucionar dificultades en cada área particular de conocimiento. También permite ver las estrategias que tienen elementos comunes para un uso en varias áreas, lo cual nos permite observar hasta qué punto es posible la transferencia de habilidades de un área a otra. En este senti-

do, el aprendizaje efectivo hace uso de tres tipos de habilidades para resolver problemas:

- *Habilidades básicas de tipo general.* Son aquellas que permiten manipular información, como el análisis, la síntesis y la transferencia. Son útiles para dar inicio al aprendizaje escolar, pero su enseñanza explícita solo es útil para los estudiantes muy jóvenes o excesivamente novatos en un área, ya que en la medida en que se adquieren conocimientos específicos, estas estrategias pierden su efectividad. Un ejemplo es la agrupación de varias ideas sobre lo que significa sumar objetos.
- *Estrategias de solución de problemas particulares a cada área de conocimientos.* Estas pueden cultivarse a través de la realización de tareas que articulen requerimientos para su solución, que sean coherentes con el conocimiento previo o las preconcepciones que los aprendices ya tienen en el área. Una guía precisa y el modelamiento, en actividades llenas de sentido, de las estrategias más apropiadas de solución, hace que el aprendiz reorganice su conocimiento para poder resolver mejor la tarea. Un buen ejemplo es cuando se le muestran al estudiante dos dibujos: en uno, un hombre está de pie sobre un banco de hielo frágil, y en otro, el mismo hombre está acostado sobre el mismo banco de hielo. Luego se le pregunta cuál cree que puede estar haciendo “más peso para partir el hielo que tiene debajo”. Esto hace que, al no ser una tarea con respuesta evidente, muchas veces el estudiante tenga que probar por sí mismo ambas relaciones, para hallar la respuesta. Este dispositivo ha sido usado en el estudio del aprendizaje de conceptos físicos, como presión (Bruer, Escuelas, 1997).
- *Habilidades de explicitación de las operaciones que se usan para resolver las tareas.* Estas también se llaman habilidades metacognitivas. Se les considera generales a todas las

3 Los investigadores que trabajan en esta área utilizan distintos métodos para acceder a las estrategias de solución de problemas en áreas específicas: el registro de lo que la persona explica que hace a medida que resuelve una tarea (por ejemplo: se le pide al físico que resuelve la tarea de la balanza, que haga un paso y diga qué hizo en ese paso, y así en cada paso, hasta la solución), o el registro del uso de recursos disponibles (por ejemplo: detallar las operaciones que realiza la persona con la balanza hasta llegar a la solución).

áreas del conocimiento y consisten en la formulación explícita de estrategias de solución y en el automonitoreo de la ejecución por parte del sujeto. Estas habilidades permiten aproximarse mejor a los conocimientos nuevos y a las habilidades de transferencia más fácil de un área de conocimiento que se domina a otra que todavía no se domina (cf. Karmiloff-Smith, *Más allá de la modularidad*, 1994). Por ejemplo, un individuo utiliza estrategias metacognitivas cuando repite para sí mismo instrucciones para poder conducir un automóvil.

Una perspectiva como la que aquí se expone dirige nuestra atención hacia los problemas específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados con el conocimiento previo de los aprendices, y los mecanismos⁴ que se ponen en juego en su mente cuando están aprendiendo algo por medio de una tarea específica. Podemos decir también algo que sigue sonando obvio: nos permite saber las causas de buena parte de los fenómenos del triunfo y del fracaso en el aprendizaje de los estudiantes en cualquier asignatura. Bien podríamos saber solamente qué tareas o actividades funcionan para enseñar algo. Pero si tenemos una idea bastante precisa de por qué parecen funcionar, es posible también diseñar nuevas formas que promuevan el aprendizaje de manera más precisa y pertinente para cada situación particular en el aula.

En ese sentido, la propuesta que presentamos no es un modelo pedagógico unificado. Tampoco es un método, en el sentido de enseñarle al maestro una serie de pasos o técnicas para que los alumnos aprendan todo lo que se enseñe. Es un marco de trabajo que impulsa al docente para que diseñe escenarios de aprendizaje significativos, que incluyan de manera

sistemática prácticas -tareas, actividades- que sean apropiadas, evolutivamente sensibles y consecuentes con el conocimiento de los estudiantes y con la naturaleza de lo que se pretende que ellos aprendan.

Un ejemplo de lo anterior lo planteó la investigadora Emilia Ferreiro, cuando se le preguntó si es bueno o malo enseñar a leer y a escribir a los niños desde el preescolar. Ferreiro respondió que el problema no es enseñar a leer y escribir a los preescolares o no hacerlo. Tanto la imposición ciega del alfabetismo, como su prohibición perentoria a los preescolares, es igualmente perjudicial. Se trata más bien de darles los elementos disponibles y las ocasiones para aprender según sus necesidades de conocimiento, y dárselos en el momento preciso, sin olvidar que como adultos también podemos ofrecerles a los niños los elementos para que se acerquen a la lectura y a la escritura un poco más allá de su nivel actual de conocimiento (Ferreiro, *Cultura escrita y educación*, 1999).

Con este telón de fondo, a continuación nos vamos a referir a los procesos de lectura y escritura que, vistos desde la óptica de la *ciencia del aprendizaje en el aula*, clasifican en lo que anteriormente llamamos *problemas mal definidos*, por la amplitud de posibles estrategias para llegar a la solución del problema planteado. Ambas actividades son la base de construcción social de gran parte del conocimiento escolar. También hacen parte de la manera privilegiada de transmisión de distintos tipos de información en el mundo alfabetizado, desde la invención de la imprenta de tipos móviles por Johannes Gutenberg, y de ahí su importancia como recurso de acceso a la herencia cultural (Olson, *El mundo sobre el papel*, 1994).

La lectura como captación de la idea global

La lectura puede ser vista como una actividad para obtener información de un código lingüístico a través de un canal visual: es descifrar caracteres. En este sentido, hace uso de notaciones o símbolos externos que cumplen el papel de remplazar las unidades del habla. Además, los caracteres escritos tie-

4 Estos mecanismos incluyen aspectos emocionales y actitudinales frente a la tarea.

nen tres grandes diferencias con el habla, porque poseen las siguientes características: 1) son un formato visual del lenguaje; de esta manera, deben cumplir la función de transmitir mensajes en una lengua a través de las combinaciones entre caracteres que captamos por el canal visual; 2) la permanencia en el tiempo (lo que les da independencia de sus creadores), y 3) que su aprendizaje puede tomar mucho más tiempo y estar más sujeto a error que el habla, porque depende más de las interacciones cercanas y del acceso a oportunidades -afortunadamente no disponibles para todos- de uso significativo del conocimiento alfabético (González y Jiménez, Representando el mundo a través de las notaciones, 2004). No en vano muchos autores consideran el habla como una capacidad producto de la evolución de la especie humana, y el sistema de escritura, como un logro del desarrollo de las herramientas inventadas por los humanos.

Pero la lectura también implica el reconocimiento de un contenido expresado en los textos. La lectura como actividad también implica reconocer los elementos esenciales de un mensaje escrito, o incluso su interpretación y contrastación con otra información externa. A este proceso se le denomina comprensión de la lectura (Ruffinelli, *La comprensión de la lectura*, 1977). La comprensión y la interpretación se refieren a los procesos por los cuales las palabras, las oraciones y los discursos se entienden e interpretan. Se trata, pues, de procesos de la información de alto nivel. En consecuencia, todo acto de lectura, por definición, tiene dos aspectos complementarios: descifrar caracteres alfabéticos y alfanuméricos que constituyen el texto, y la comprensión e interpretación de las ideas que se expresan en él.

Según estas definiciones iniciales, y de acuerdo con la perspectiva de las personas alfabetizadas, leer parece ser una actividad fácil y que no reviste mayores dificultades. Sin embargo, la lectura implica una alta coordinación de capacidades para llegar a su objetivo (Bruer, *Escuelas*, 1995). Una prueba de ello es que la

lectura suele presentar dificultades a los estudiantes de todos los niveles de formación escolar (Bruer, *op. cit.*, 1995; Flórez y cols., *Promoción del alfabetismo emergente*, en curso). Otra prueba de ello es la alta sensibilidad de los conocimientos alfabéticos a las condiciones del medio social y cultural de los individuos.

Al principio, la lectura era una actividad profesional, solo en manos de personas que se dedicaban a unos ciertos oficios, como el sacerdocio o la elaboración de documentos oficiales y legales (Ferreiro, *Lo que los niños piensan sobre la escritura*, 2004). En una época siguiente, leer era un saber de transmisión casi natural entre una pequeña élite, que al transportarlo a las aulas de clase de la escuela pública no ha logrado transmitirse con la misma eficacia. Los niños en el proceso del alfabetismo inicial necesitan un gran soporte de la actividad alfabética por parte de los adultos cercanos, para consolidar su conocimiento en esta área, y requieren que se les muestre claramente el sentido que la lectura puede tener; para evitar futuros problemas con dicha actividad (Colomer, *El papel de la mediación*, 2002; Garrido, *Estudio versus lectura*, 2002).

Por este motivo, hablamos en esta sección de modelos de lectura hábil, en la cual los investigadores han descubierto un patrón de saltos de mirada que parece reflejar un paso que obvia los elementos más familiares del texto y se detiene en los más difíciles, o en aquellos que requieren una elaboración más precisa (Bruer, *Escuelas*, 1995; Cuetos, *Psicología de la lectura*, 2002). Esto concuerda con el descubrimiento de un rápido reconocimiento de las palabras más familiares en los textos leídos. Para que este proceso pueda suceder, el cerebro del escolar debe articular, en milésimas de segundo, elementos léxicos, subléxicos, gramaticales y de organización textual (Carreiras, *Descubriendo y procesando el lenguaje*, 1997; Cuetos, *Psicología de la lectura*, 2002).

En la lectura inicial, desde el preescolar, los niños sienten curiosidad por caracteres como los números o las letras. Por lo tanto, deben implementarse con ellos actividades que los guíen a reconocer ese patrón fami-

liar en los caracteres escritos, tales como una decoración alfabética variada y que sea atractiva para los niños en el salón de clases, y actividades de reconocimiento de letras, de palabras, de escritura del nombre propio y de reconocimiento de sonidos correspondientes con las letras (Flórez y cols., *Promoción del alfabetismo emergente*, en curso; Castedo, *Escribir con otros*, 2004). En este momento inicial (ni en ningún otro) no pueden descuidarse los procesos de comprensión de la lectura, y deben trabajarse conjuntamente con aquellos que promueven el reconocimiento rápido de los caracteres alfabéticos y su articulación en mensajes coherentes (Reyes, *Yo no leo.. alguien me lee*, 2003).

La comprensión de lectura en las actividades alfabéticas iniciales descansa, de manera importante, en el aprendizaje de vocabulario nuevo (Bruer, *Escuelas*, 1995; Van Kleeck, 1994). Aprender palabras nuevas enriquece el conocimiento del niño sobre el lenguaje y es un punto articulador entre los procesos de descifrado y la articulación de conocimientos previos del lector novato, aspectos cruciales para el desarrollo de procesos de comprensión (Flórez, *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*, en prensa). Los conocimientos previos del niño como lector novato dan un contenido que marca lo que puede ser más asequible al inicio, y cómo puede enriquecerse ese contenido de lo que ya se sabe (Castedo, *Escribir con otros*, 2004). Al respecto, J. Bruer (*Escuelas*, 1995) expone que el conocimiento previo es algo tan importante en la comprensión de la lectura, que es el mejor punto de partida cuando se quiere diseñar libros de texto. Curiosamente, como expone el mismo autor, es un aspecto frecuentemente ignorado en la elaboración de estos libros⁵.

Para el desarrollo de habilidades relacionadas con la comprensión de lectura, también es preciso llevar a cabo actividades que promuevan el reconocimiento de estilos, de los distintos géneros de lectura en la escuela, y de las estructuras típicas de textos comunes, como las narraciones, los textos informativos, descriptivos, argumentativos y los poemas, en actividades como la lectura compartida (Kamhi y Catts, *Reading Development*, 1999; Flórez y cols., *Promoción del alfabetismo emergente*, en curso; Flórez & Sepúlveda, 2004). En la lectura compartida el adulto lee en voz alta, y formula preguntas antes, durante y después de la realización de la lectura. En esta actividad se integran todos los procesos relacionados con la comprensión. Además, ella promueve una alta motivación por la lectura desde edades muy tempranas (Reyes, *Yo no leo.. alguien me lee*, 2003; Flórez y Sepúlveda, 2004).

En el texto *Escuelas para pensar*, Bruer (1995) nos muestra también cómo el modelo de la lectura compartida sigue siendo el mejor para reforzar las tareas de lectura en la escuela primaria y en la secundaria. El programa que se describe allí se llama *enseñanza recíproca*, y se desarrolla en sesiones de lectura turnada entre varios estudiantes: al finalizar cada turno, la persona que leyó debe formular una pregunta pertinente al contenido leído, y los demás deben responderla entre todos. Al principio el maestro dirige la actividad, y luego va dejando que alguno de los estudiantes pase a dirigirla, y así se convierte paulatinamente en un participante más. Este programa ha mostrado gran éxito en la mejora de las habilidades de comprensión de lectura de los estudiantes de varias escuelas norteamericanas.

Programas que incorporen la lectura compartida en preescolares, o la *enseñanza recíproca*, parecen funcionar muy bien, puesto que promueven la inversión de papeles tradicionales entre maestros y alumnos: estos se dan cuenta de lo que saben antes y durante la lectura (lo cual les permite controlar sus propios procesos de comprensión). Además, estos programas refuerzan el trabajo en grupos pequeños, en el cual se da más oportunidad de participación a todos los integrantes del

5 Bruer cita un ejemplo, donde se muestran conocimientos pobres acerca del proceso de independencia de los Estados Unidos en una muestra de estudiantes estadounidenses que finalizan quinto de primaria. Se encuentra que los libros de texto en los que tales alumnos han estudiado este contenido, parten del supuesto de que los estudiantes conocen definiciones tan complejas como "revolución", "beneficios tributarios" o "gobierno constitucional democrático". Los mismos estudiantes muestran no conocer tales conceptos, lo cual conduce a un desajuste en el nivel de conocimientos previos de los lectores en la elaboración de estos libros de texto.

grupo (Flórez y cols., *El alfabetismo emergente*, en prensa). Pero, ante todo, parecen funcionar porque le permiten al estudiante hacer más claro que lo que hay que hacer en una lectura con alto nivel de comprensión es captar la imagen o idea global, que uno ya se ha esbozado desde el inicio, poniendo atención a los detalles de lo que se va leyendo, para mejorar, complementar o precisar esa imagen o idea. Los demás procesos conexos con este se subordinan a esta meta.

La escritura como transformación del conocimiento

La escritura, en la perspectiva que presentamos, es la elaboración/composición de un texto con un propósito determinado y para una audiencia específica. Esto determina una escogencia de estilos de expresión, sobre los cuales se desarrollan los textos (Bruer, *Escuelas*, 1995; Scott, *Learning to Write*, 1999; Cuervo y Flórez, *Aprender y enseñar a escribir*, 1998). Los procesos involucrados en la resolución de las tareas de escritura, al igual que los de lectura, no siguen una serie de pasos específicos ni técnicas; más bien, contienen una serie de subprocesos necesarios para llegar a alcanzar un objetivo final. En este sentido, es también un problema mal definido. Recuérdese que un problema mal definido no quiere decir que sea mal estructurado, sino que las vías para su solución no están establecidas en una serie de pasos específicos que se deben seguir, y está más sujeto a estilos personales de trabajo y a estrategias creativas de solución en cada momento de la elaboración del texto (Bruer, *op. cit.*, 1995). Las investigadoras C. Cuervo y R. Flórez (*La escritura como proceso*, 1992) aclaran que la escritura es también una habilidad compleja, con múltiples exigencias simultáneas (coordinación de contenidos, generación de ideas, audiencia, recursos estilísticos, sintaxis, etc.) en una serie de procesos de planeación, transcripción, revisión y edición, que no siguen un orden fijo, sino que van y vuelven entre ellos

antes de lograr versiones finales de los escritos.

Algunos autores que trabajan en esta perspectiva, como Bruer (*op. cit.*, 1995) y Scott (*op. cit.*, 1999), muestran que los adelantos en el conocimiento sobre el funcionamiento de la actividad humana, desarrollados a partir de la investigación en los años setenta, han tenido también una fuerte influencia en el estudio de la escritura en el medio escolar. Este aporte, antes centrado en el estudio de los productos escritos por los estudiantes, ahora se centra más en el estudio del proceso de elaboración del texto escrito.

El estudio contemporáneo de la escritura ha llegado a un consenso sobre la función de tres elementos en el proceso de elaboración de un texto escrito: la memoria de trabajo del escritor⁶, la memoria a largo plazo del escritor⁷ y el entorno de la tarea de escritura que realiza⁸ (Bruer, *op. cit.*, 1995). La memoria de trabajo del escritor⁹ es el mecanismo que se usa para planificar (es decir, generar los objetivos del texto y obtener una organización del mismo, consecuente con estos), traducir/transcribir (es decir, “poner en palabras” los objetivos y la organización del texto), revisar y editar (evaluación y repaso de todo el proceso de traducción). Para poder realizar estos procesos, la memoria de trabajo hace uso momentáneo de los recursos disponibles en la memoria a largo plazo: el

6 Memoria de trabajo, o a corto plazo, es la memoria mecánica que se usa en el curso de una actividad, y usa unidades discretas para operar. Su capacidad está limitada para trabajar con cinco a nueve unidades discretas a la vez, y tiene un límite de tiempo de cinco segundos por operación. Un ejemplo: aprender momentáneamente una serie de productos, para ir a comprarlos a la tienda sin una lista.

7 Memoria a largo plazo es aquella en la cual acumulamos todo nuestro conocimiento sobre el mundo en el cual nos movemos. Su capacidad de almacenamiento es infinita, ya que trabaja con unidades articuladas en redes o esquemas sobre el mundo. Un ejemplo: lo que sabemos sobre los alimentos que podemos consumir.

8 En este punto con entorno de la tarea nos referimos al paso del proceso en la elaboración de un escrito: la página en blanco, el esquema inicial, un esquema elaborado para ajustar, o una versión que se va mejorando paulatinamente, según el criterio que el escritor tiene sobre la audiencia.

9 Cuando hablamos de escritor en este texto, hacemos referencia a la acepción del término que designa a cualquier persona que escribe y redacta un texto, y no a aquella que lo define como la persona que es autor de textos destinados a la publicación (Diccionario Enciclopédico Salvat, 1988).

conocimiento del tema, de la audiencia y de la forma de los planes de escritura. Así mismo, la memoria de trabajo también opera con la información del entorno de la tarea, como el uso de medios retóricos apropiados en cada situación¹⁰.

El proceso general de escritura está compuesto por tres subprocesos que no siguen un orden estricto, y que más parecen ir y venir según la fijación de la atención en cada aspecto por parte del escritor. Cervo y Flórez (*La escritura como proceso*, 1992; *La escritura como práctica comunicativa adulta*, 1993) describen en detalle las fases de dicho proceso, como se expone a continuación.

Una de las fases o subprocesos –tal vez el principal– es el de la *planeación*, que constituye el conjunto de ideas que el escritor construye, con el fin de lograr el objetivo del texto y el impacto esperado en la potencial audiencia. En este sentido, el plan de un texto escrito no queda completamente prefigurado desde antes. No es como planear un viaje, en el cual se prevé casi todo con antelación. El plan puede modificarse o acomodarse, de acuerdo con las necesidades que nota la persona que escribe. En suma, la planeación incluye todos los aspectos concernientes al propósito del texto, y a la manera como se logra presentar este a la audiencia lectora; la planeación no es un momento antes de la escritura, sino que ya es parte de la escritura.

La *transcripción/traducción* es la versión puesta sobre el papel de lo que se quiere escribir, en la cual se ensayan los recursos del lenguaje y el estilo más apropiado para el escrito. En este subproceso no se trata de escribir sin más lo que a uno se le va ocurriendo, sino la transcripción acomodada a las ideas formuladas en el proceso de planeación. Por eso, si no hay planeación el escritor se ve obligado a abandonar su proyecto o,

simplemente, pierde el rumbo con facilidad en el transcurso de su redacción. La transcripción exige, entonces, la preparación de varias versiones sucesivas del mismo texto, hasta que este logre acomodarse a los objetivos del texto y a la audiencia objetivo.

El subproceso de *revisión* se da en la visualización de los ajustes de cada versión a los planes. Para este fin, es de gran ayuda la lectura propia y de otros del texto que se escribe, con el fin de poder ver el impacto y si se logra el objetivo de la redacción. En otras palabras, se trata de la observación y consecuente perfeccionamiento de las versiones del texto, sus arreglos de acuerdo con el plan y las relaciones mutuas que allí se generan.

Es indudable que la escritura se convierte así en una actividad de alto grado de complejidad, que en muchas ocasiones solo observamos en personas expertas en la escritura de textos. La escritura no es una tarea que se pueda definir como una serie de pasos fijos, sino como una combinación simultánea de varias estrategias y recursos, de acuerdo con el “momento” de la redacción. El escritor realiza un proceso dinámico: se mueve rápidamente entre el marco general y los detalles retóricos de la exposición escrita de sus ideas (Buer, *op. cit.*, 1995; Cervo y Flórez, *La escritura como proceso*, 1992).

¿Cómo llegan los novatos a ser expertos en la redacción de textos? Gran parte del desarrollo de esta capacidad se basa en el conocimiento que los niños, en el alfabetismo inicial, desarrollan acerca del funcionamiento que debe cumplir la lengua escrita, y sobre los aspectos en los cuales este funcionamiento es distinto de aquel de la lengua oral (Ferreiro, *Acerca de las no previstas*, 2002; Castedo, *Escribir con otros*, 2004). Ferreiro (*op. cit.*, 2002) explica que este es un conocimiento clave para el aprendizaje de la lectura y de la escritura.

Es curioso, entonces, que el conocimiento sobre el proceso de escritura y acerca de la audiencia, con frecuencia sea ignorado en las actividades alfabéticas iniciales en las aulas preescolares y en la ins-

10 Los medios retóricos situacionales son aquellos recursos que se usan para redactar puntos particulares del texto, para que se comprenda mejor y se logre el impacto buscado. Por ejemplo: cómo mantener el tratamiento que se debe dar al tema, el nivel del lenguaje que se utiliza según el tipo de audiencia a la cual se dirige, y el nivel de exigencia en la lectura para el potencial lector.

trucción formal de la lectura y la escritura, al iniciar la escuela primaria. Los estudios de comparación entre novatos y expertos muestran que los primeros tienen una tendencia muy fuerte a desarrollar la redacción de textos apenas como una transcripción de lo que se sabe. De hecho, los escritores novatos declaran que lo que hay que hacer, al escribir un texto, es “escribir lo primero que a uno se le pase por la cabeza”, lo cual refleja una de las preconcepciones más extendidas sobre la escritura, incluso entre los maestros (Flórez y Cuervo, *El regalo de la escritura*, en prensa; Cuervo y Flórez, *Aprender y enseñar a escribir*, 1998). Sin embargo, desde hace tiempo existen en nuestro medio experiencias innovadoras e investigativas, que muestran que es posible trabajar con los niños en esta perspectiva de manejo de la escritura, aun desde las etapas iniciales de alfabetización (Guzmán, 1984).

La anterior forma de escritura carece de un elemento de planificación claro y explícito (Scott, *Learning to Write*, 1999). Sin embargo, es la que más se refuerza en las actividades de escritura en la escuela. El estilo novato de escritura se mantiene, en gran medida, porque el medio escolar de la primaria y la secundaria promueve la transcripción e ignora la planeación y el sentido que puede adquirir la escritura en un medio particular (Bruer, *Escuelas*, 1995). Recordemos que el conocimiento natural que los niños han desarrollado sobre la escritura, antes de su instrucción formal, tiene unos indicios muy claros acerca de los poderosos recursos que la escritura misma utiliza como transmisora de información (Ferreiro, *Acerca de las no previstas*, 2002). Sin embargo, la escritura en el medio escolar se reduce a “decir el conocimiento”, lo cual es una actividad poco interesante y poco exigente para los aprendices de la escritura. No es raro que muchos estudiantes, de diversos niveles, hablen de la escritura únicamente como “una manera para presentar trabajos como le gustan al profesor y poder pasar la materia” (Scott, *Learning to Write*, 1999). Al contrario, la escritura es un recurso cultural que no puede

estar solo al servicio de las actividades para el colegio, y no está restringido a la asignatura de Español y Literatura; por lo tanto, debe mantenerse como parte de los recursos culturales asequibles a las personas (Cuervo y Flórez, *Emergencia de un sentido de la escritura en la educación*, 1998).

Por la persistencia de estilos de escritura de novatos en el medio escolar, permanecen entre muchas personas algunas preconcepciones acerca del carácter de la escritura (Flórez, *La escritura como proceso*, en prensa), que se expresan con frecuencia de maneras como la siguiente:

1. “Yo no soy escritor, porque no nací con ese don. Nunca me llega la inspiración”.
2. “Yo no soy escritor porque escribir no es mi oficio y no me gano la vida vendiendo novelas y poesía”.
3. “Como a estas horas de la vida sigo sin escribir bien, ya me tocó quedarme así”.
4. “Cuando alguien sabe escribir, lo hace rápidamente, sin esfuerzo y sin necesidad de borradores”.
5. “Cuando alguien tiene que escribir la misma cosa dos veces, es porque no sabe escribir”.

Como se ve, a la luz de los planteamientos expuestos, la noción de escritura que acá se expone es contraria a tales posiciones.

Los requerimientos para la escritura de textos en expertos son muy distintos al estilo de “transcripción del pensamiento” del novato. Los hallazgos muestran que los expertos en esta área gastan más tiempo y atención en la planeación del texto, en especial en lo concerniente a los recursos retóricos. Esto implica que estos expertos tienen dos condiciones básicas: dominan ampliamente el tema del contenido de sus escritos, tienen claro el propósito del escrito en todas las fases del proceso, y conocen las restricciones del uso de recursos estilísticos para hacer un texto con los objetivos planteados y en el género de escritura proyectado (Bruer, *Escuelas*, 1995; Scott, *op. cit.*, 1999). Por lo tanto, en los expertos en escri-

tura hay un mayor énfasis en los instrumentos que deben usarse para decir las cosas a una audiencia específica. En este sentido, la escritura consiste en “ver el contenido por los filtros del conocimiento retórico” (Bruer, *Escuelas*, 1995, p. 242).

Bruer cita un buen ejemplo de esto, que radica en el éxito que obtienen algunos profesores universitarios cuando se les plantea que deben escribir un texto, en el cual expliquen en qué consiste su profesión a jóvenes lectores de una revista para adolescentes. El tiempo gastado por los redactores exitosos en la evocación de lo que debían decir fue mínimo, en comparación con el invertido para acomodar el estilo del lenguaje y la redacción a la audiencia a quien el texto se dirige (a menudo gastaban horas enteras en ello). Del mismo modo, era mayor la cantidad de preguntas y consultas al investigador por parte de los participantes en esta experiencia, con respecto a características de la audiencia lectora del texto.

De otra parte, los expertos escritores manejan estrategias claras para la superación de dificultades en la composición. Como se ha dicho, estos expertos vuelven con frecuencia al plan, y usan un solo subproceso a la vez: planean, transcriben o revisan, pero no combinan dos o más al mismo tiempo. Esto parece tener una función importante: evitar que la memoria de trabajo se sobrecargue (Cuervo y Flórez, *La escritura*, 1992). Cuervo y Flórez (*op. cit.*, 1992) aclaran también que un punto notorio de diferencia entre novatos y expertos en la escritura es el nivel de control y de posibilidad de decir qué se hace en cada subproceso de la escritura: el novato con frecuencia salta sin control entre varios subprocesos, y al preguntársele qué hizo para la composición del texto dice que no sabe cómo lo hizo, mientras que el experto opera con mayor control y puede decir a otra persona qué acciones concretas realizó en cada parte del proceso.

Los resultados que las investigadoras Cuervo y Flórez (*La escritura como práctica comunicativa adulta*, 1993) extraen de esta perspectiva son los siguientes planteamientos sobre la naturaleza de aprender y enseñar a escribir:

1. La escritura consiste en componer y redactar un texto original, con propósito claro y dirigido a una audiencia concreta.
2. El escritor no es solo aquel que compone textos literarios como profesión u oficio. Un escritor es también una persona que sabe componer bien un texto escrito cualquiera, y en este sentido puede llegar a serlo cualquier persona.
3. La escritura es una compleja actividad, que implica el uso de altas habilidades de razonamiento y lenguaje.
4. No se llega a la escritura por “soplos mágicos de la inspiración”. Una persona puede hacerse escritora si se dedica a una serie de actividades, como el trabajo en la planeación, la transcripción y la revisión.
5. La escritura no es solo un requisito o forma de registro, sino un poderoso recurso de comunicación. Así concebida, es un instrumento que potencia las capacidades intelectuales y el intercambio de conocimientos.
6. La escritura trabaja sobre habilidades que siempre son susceptibles de mejora. En este sentido, la escritura se puede perfeccionar a todo lo largo de la vida.
7. Es útil para la expresión pública de opiniones y el fortalecimiento de valores democráticos.

En la exposición de Bruer (1995, *op. cit.*) se muestran dos programas para el enriquecimiento de las actividades de escritura en las escuelas. El programa de *Planeación Colaborativa* y el uso del programa informático *CSILE*.

El programa de *Planeación Colaborativa* consiste en una reunión de estudiantes, donde todos escriben un texto sobre el mismo tema, y la discusión es guiada por el maestro hacia preguntas como si lo escrito se entiende, si como está escrito interesa a los otros estudiantes, etc. En conjunto, los estudiantes hacen discusión sobre este tema y escriben los puntos de esta discusión en un tablero que todos puedan ver:

En varias escuelas públicas de los Estados Unidos, este programa ha mostrado un mejoramiento en las habilidades de producción de textos en los estudiantes, y ha hecho que estos se interesen más por las actividades de escritura. Gran parte de su éxito reside, como otras actividades similares, en potenciar los recursos de planeación con respecto a la audiencia: se aprende sobre la audiencia si al leer el propio texto se notan los puntos fuertes y débiles en la redacción, al leerlo para todos y para uno mismo en voz alta (Odéric-Delefosse, *Dictar al adulto*, 1997). Como se ve, este programa maneja una estrategia análoga al de la *enseñanza recíproca* en la lectura.

El programa que utiliza la asistencia de recursos informáticos, el *CSILE*, es una estrategia similar a la anterior. En esencia es lo mismo, solo que el programa informático ayuda a la producción de textos significativos para que los estudiantes publiquen y a una retroalimentación continua sobre cómo ajustar el texto para publicar. Esto promueve actividades de diálogo sobre el tema entre compañeros ubicados en distintas terminales de computador, a la manera de un chat. En este programa son cruciales la interacción entre distintos estudiantes y el elemento informático que permite llevar a cabo realmente una actividad propia de las actividades de escritura: tener en cuenta al mismo tiempo el estado del escrito, las sugerencias para su redacción y la discusión sobre la mejor presentación del tema.

Otras experiencias cercanas se han desarrollado en la ciudad de Bogotá por Cuervo y Flórez (*La escritura*, 1993; *Aprender y enseñar a escribir*, 1998), a través de los institutos de escritura y de la investigación cooperativa de las investigadoras con docentes de escuelas primaria y secundaria.

Los institutos de escritura se pusieron en funcionamiento por iniciativa de las investigadoras, como un servicio abierto a personas que quisiesen mejorar sus habilidades para la composición de textos escritos, inicialmente ofrecido a la comunidad de fonaudiólogos, y luego abierto a público en general con diversas

ocupaciones. Los institutos siguieron un modelo de actividades similares propuestas en Estados Unidos y Gran Bretaña. Los dos objetivos básicos de los institutos fueron que sus integrantes escribieran mejor y que las personas se hicieran conscientes del poder de la escritura en la vida del hombre. En esta experiencia se desarrollan actividades tendientes a la realización de escritos, al principio sin demasiada detención en aspectos puntuales, y luego deteniéndose en algunos aspectos cruciales, como la planeación, la revisión y la dirección de la atención al tema, y aspectos más allá de la puntuación y otras habilidades puntuales. Al mismo tiempo, se trabaja con el modelo de personas guías del instituto, que muestran cómo realizar cada uno de los pasos o subprocesos expuestos; se hace que el participante los diga en voz alta, y se trata de hacer el ejercicio de rastreo del proceso de escritura en textos terminados que se escogen para la lectura. Adicionalmente, se traen a cuento lecturas de ensayos y otros textos sobre la escritura y su proceso, de diversos autores, y se les regala la cartilla llamada *El regalo de la escritura*.

La experiencia mostró algunos resultados satisfactorios, tales como la autosatisfacción con el cambio obtenido por la mayoría de personas en sus habilidades, y por las modificaciones logradas en las habilidades mismas. Entre estos cambios tenemos redefinición del concepto de planear un texto, aumento de la fluidez para transcribir la primera versión del texto, aumento de la sensibilidad en la revisión de los textos, alta motivación por la lectura activa y analítica, la toma de riesgos y el compartir el propio texto. A pesar de esto, las autoras también muestran una serie de limitaciones de la experiencia, tales como la diferencia de niveles al inicio de cada instituto, las resistencias frente a la planeación (por la preconcepción de que quien revisa menos es más eficiente), deficiencia en el conocimiento de la agrupación de ideas en párrafos, dificultad de toma de distancia del propio texto, características personales de los participantes y diferencias entre el discurso teórico y la escritura llevada a la práctica.

La experiencia de los institutos de escritura hizo pensar a las autoras en el sentido que puede cobrar la escritura en la escuela. Después de todo, si los niños y jóvenes recibiesen una enseñanza eficiente y tuviesen experiencias enriquecedoras en esta área, los adultos no tendrían por qué pedir ayuda para mejorar su proceso de escritura (Cuervo y Flórez, *La escritura*, 1993). Por lo tanto, se hizo necesario actuar cooperativamente con los maestros en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Cuervo y Flórez, *Aprender*, 1998).

Dicha investigación parte de la idea de que la escritura debe hacer parte de los recursos culturales, disponibles gracias a la aplicación de políticas a gran escala, que hallen su expresión en verdaderos proyectos institucionales, sobre todo de tipo educativo (Cuervo y Flórez, *Emergencia*, 1998). La investigación ha comprobado que quienes son más consistentes en el uso de los estudios sobre la mente humana suelen ser los maestros, aunque los formuladores de política pública también los usen (Cuervo, *Cognitive theory and its application*, 1989). En este sentido, es válido pensar que un agente fundamental para un nuevo desarrollo del aprendizaje y la enseñanza de la escritura es el maestro (por el conocimiento de, y el sentido que otorga a, las actividades de escritura).

La investigación se propuso entonces trabajar en el perfeccionamiento de las habilidades de escritura de los maestros, en un programa de formación de docentes en ejercicio (Cuervo y Flórez, *Emergencia*, 1998). Las investigadoras parten entonces de los siguientes supuestos

1. Escribir debe hacer parte de la realidad cotidiana de quien escribe. Si el docente no llega a cumplir esta condición, no tendrá la sensibilidad ni la habilidad suficiente para ayudar a los aprendices del proceso de escritura en la escuela.
2. Se debe contar con los suficientes recursos y materiales del entorno para el desarrollo de las actividades de escritura.

3. La escritura debe inscribirse dentro de propósitos comunicativos auténticos y significativos.
4. El saber cómo escribir requiere de la revisión y elaboración de varias versiones del mismo texto.

En la investigación-acción desarrollada por las autoras, en conjunto con 26 maestros de primaria y secundaria de varias partes de Colombia, se trabajó en cuatro ejes: la autoimagen de la persona-docente-escritor; la comprensión del significado de enseñar y aprender a escribir; el nivel de conocimiento de los docentes sobre la escritura y su puesta en marcha, y la articulación investigación-práctica pedagógica. Para recopilar los resultados de la experiencia, las investigadoras acudieron a un cuestionario llamado “yo como escritor”, sobre ideas acerca de la escritura y de preconcepciones sobre la misma, programas docentes de aula elaborados por las investigadoras, observaciones sobre los factores alrededor de la experiencia de los docentes, observaciones del docente en el salón de clases y en su vida en sus propias instituciones escolares, productos escritos de sus alumnos, evaluaciones de los docentes sobre actividades desarrolladas para el mejoramiento de su propia escritura.

Como resultados positivos, los maestros se reconocieron a sí mismos como escritores, a pesar de los recuerdos casi siempre dolorosos del aprendizaje de la escritura durante su educación previa; se identificaron los subprocesos que intervinieron en la escritura, y unos hicieron algunas primeras aproximaciones al trabajo en el aula. Entre las principales limitaciones sigue estando el prestar atención de manera más sistemática al proceso de evaluación (entendida esta exclusivamente como calificación), y algunas dificultades con el uso de la sintaxis y del vocabulario apropiado en los textos redactados por los maestros.

Como un producto importante de estas dos experiencias, se está preparando el libro *El regalo de la escritura*, en el cual la autora profundiza en cada uno de los subprocesos y aspectos implicados en el proceso de escritura (Flórez, *El regalo*, en prensa).

La escritura, y las diversas experiencias que en esta sección presentamos, nos muestran que aquella es

una actividad altamente compleja de planeación, transcripción y revisión, como tres procesos en relación continua entre ellos, para poder llegar a la versión final de un texto. La escritura es así una actividad de gran demanda de recursos, que nos hace volver permanentemente sobre el material escrito. Como lo manifiestan diversos investigadores escribir no es otra cosa que escribir, volver a escribir y seguir escribiendo, hasta obtener el texto más cercano a nuestros propósitos de lograr dejar claro el objetivo de lo escrito a una audiencia particular.

A modo de conclusiones

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela o, dicho de otra manera, los procesos de construcción social del conocimiento, no deben ser vistos solo como una serie de contenidos que se van a enseñar, sino que también deben incorporar las habilidades propias para la adquisición de esos contenidos. En este sentido, las labores de lectura y escritura deben presentarse como actividades en toda la dimensión de su complejidad. Las distintas acciones promotoras del conocimiento de la lectura y la escritura deben aprovechar la curiosidad por lo escrito en los períodos anteriores a su enseñanza formal en la escuela primaria.

El cultivo de estas habilidades no debe detenerse en ese punto. Debe extenderse y mejorarse en el paso de los estudiantes por la escuela primaria y secundaria, para lo cual las estrategias de lectura y escritura, en interacción social, parecen favorecer más las capacidades de todos los alumnos. Estas actividades articulan el conocimiento previo de los alumnos, sus intereses y los contenidos que se suelen enseñar en la escuela convencional. Gran parte de esta articulación se debe a que le retoman a la lectura y a la escritura un sentido comunicativo que les es propio en el mundo cultural, en el cual son comunes, y eso las hace actividades de alta exigencia y de elevado nivel para todos los estudiantes.

En el mismo sentido, quisiéramos terminar con una reflexión sobre el cultivo de habilidades alfabéticas en

el preescolar. No se trata de enseñar o no enseñar. Ambas son posiciones extremas (que obedecen a una particular concepción de lo que es enseñar a leer y a escribir). Se trata de dar espacios para el trabajo con elementos alfabéticos por los niños, en actividades estructuradas que les muestren el uso de los medios alfabéticos y su utilidad en el mundo real. Recordemos que las acciones estructuradas no siempre necesitan que el profesor sea el único que transmite y da órdenes, y que los alumnos solo hagan aquello que se les pide. Más bien se trata de realizar actividades en las cuales hay un guía (maestro) que propone un ejercicio (estructurado y con propósitos definidos), en el cual se tengan que usar los conocimientos para poder llegar a otros, solucionando tareas que no tienen respuesta inmediata ni evidente para los aprendices (Ferreiro, *Acerca de las no previstas*, 2002).

Este tipo de actividades en escenarios significativos en el preescolar exige al maestro ser también un animador y un guía de un aprendizaje, por el reto que supone a los niños tratar de articular habilidades de alto grado de complejidad, para llegar a la lectura y a la escritura como actividades, en sí mismas, interesantes. De lo contrario, estas no darán su aporte y no podrán reformar de manera suficiente la instrucción en el aula, y el conocimiento sobre el entendimiento humano no podrá producir un esperado cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en sus resultados (Lanemendy-Jöems, *Ciencia cognitiva y educación*, 2002).

Así mismo, es importante continuar la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación básica primaria y secundaria con esta misma perspectiva, si se quiere lograr avances importantes en ellas, ya que si aún persisten dificultades y vacíos en su enseñanza en el preescolar, son más notorios los vacíos que hay en el conocimiento de las etapas intermedias de este proceso. También en este campo existen evidencias pedagógicas e investigativas, que muestran que allí hay una evolución importante que los docentes deben conocer, para poder intervenir de manera intencionada y efectiva en los aprendizajes de sus estudiantes (Guzmán, 2004).

Bibliografía

- Bruer, John. *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*, Madrid, Barcelona, Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós, Ibérica, 1995.
- Carreiras, Manuel. *Descubriendo y procesando el lenguaje*, Madrid, Trotta, 1997.
- Castedo, Mirta. *Escribir con otros y a través de otros*, ponencia inaugural del Primer Congreso de Alfabetismo Emergente, Bogotá, Colombia, noviembre 25, 26 y 27 de 2004. Evento organizado por el departamento de la Comunicación Humana de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá, Compensar, Colciencias y el Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Colomer, Teresa. "El papel de la mediación en la formación de lectores", *Lecturas sobre lecturas*, I, (2002). 9, 29. Publicación en coedición entre el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conaculta) y la Asociación Colombiana de Lectura y Escritura (Asolectura), con el apoyo de la Secretaría de Educación Distrital de Bogotá D. C., Colsubsidio y la Red Capital de Bibliotecas Públicas de Bogotá (Bibliored).
- Cuervo, Clemencia. *Cognitive theory and its application to British educational matters in the area of writing* disertación redactada con el objeto de aspirar al título de Maestría (Master of Arts), University of Southampton, 1989.
- Cuervo, Clemencia; Flórez, Rita. "La escritura como proceso", *Educación y Cultura*, 1992, No. 28, pp. 41-44 (publicación de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode).
- "La escritura como práctica comunicativa adulta. La experiencia de los institutos de escritura". En: *Arte y conocimiento*, vol. 1 (memorias), Bogotá, Iberoamericana Inpi.
- *Aprender y enseñar a escribir*, Bogotá, Programa RED, Universidad Nacional de Colombia, 1998.
- "Emergencia de un sentido de la escritura en la educación", *Revista de la Universidad del Valle*, 1998, No. 19, pp. 72-77.
- Cuetos, Fernando. *Psicología de la lectura*, Barcelona, Cisspraxis, 2002.
- Ferreiro, Emilia. *Cultura escrita y educación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1999.
- *Lo que los niños piensan de la escritura*, México, Siglo XXI, 2004.
- "Acerca de las no previstas pero lamentables consecuencias de pensar sólo en la lectura y olvidar la escritura cuando se pretende formar al lector", *Lecturas sobre lecturas*, I, 2002, 31-37.
- Flórez, Rita; Cuervo, Clemencia. *El regalo de la escritura*, volumen en prensa para publicación.
- Flórez, Rita (Ed.). *Alfabetismo emergente, investigación, teoría y práctica*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá, en prensa.
- Flórez, Rita; Sepúlveda, Angélica. "La lectura compartida: escenario de encantamiento y aprendizaje". En: *Memorias del VI Congreso Nacional de Lectura para Construir Nación*, Bogotá, Fundalectura y Ministerio de Cultura, 2004, pp. 307-311.
- Flórez, Rita; Torrado, María Cristina; Rodríguez, Olga; Quintero, Constanza. *Promoción del alfabetismo emergente y prevención de las dificultades de lectura: una experiencia pedagógica en el aula*, proyecto de investigación apoyado por la División de Investigaciones de la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia, por Colciencias, por Compensar y por el IDEP. En curso.
- Garrido, Felipe. "Estudio versus lectura", *Lecturas sobre lecturas*, I, 2002, 39-61.
- González, Carlos; Jiménez, Diego. "Representando el mundo a través de las notaciones" *Cognición y desarrollo*, No. 5, 2004, 8-10. Órgano de difusión del Laboratorio de Cognición y Desarrollo, Departamento de Psicología, Universidad Nacional de Colombia.
- Guzmán R. Rosa Julia. *El manejo escolar del lenguaje escrito*, Tesis de Maestría, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), Bogotá, 1984.
- "Producción infantil de textos expositivos", En: *Revista Educación y Educadores*, Vol. 7, Facultad de Educación, Universidad de La Sabana, Chia, 2004, pp 157-175.

- Kamhi, Alan; Catts, Hugh W. "Reading Development". En: Catts, Hugh W.; Kamhi, Alan G. (eds.), *Language and reading disabilities*, Needham Heights, Mass, Allyn and Bacon, 1999, pp. 25-46.
- Karmiloff-Smith, A. *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza, 1994.
- Larreamendy-Jöerns, Jorge Fernando. "Ciencia cognitiva y educación: más allá de la falacia de la aplicación", *Diálogos, discusiones en la psicología contemporánea*, No. 2, 2002, 139-151. Publicación periódica del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de Colombia.
- Neira, Liliانا Isabel; Flórez, Rita. "El trabajo en grupos pequeños". En: Flórez, Rita (Ed.). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia e Instituto para el Desarrollo Pedagógico (IDEP), Secretaría de Educación de Bogotá, en prensa.
- Newell, Allan; Simon, Herbert. *Human Problem Solving* Cambridge, Mass, Harvard University Press, 1973.
- Odéric-Delefosse, J. M. (1997). "Dictar al adulto: una práctica que lleva al dominio de la lecto-escritura". En: Rodríguez, Emma; Lager, Elisabeth (Comps.). *La lectura*, Cali, Universidad del Valle, 1997, pp. 93-113.
- Olson, David. "El mundo sobre el papel", *Colección LEA, Lectura, Escritura y Alfabetización*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Reyes, Yolanda. "Yo no leo, alguien me lee... me descifra y escribe en mí. La bebeteca, relato de una experiencia de lectura en la primera infancia, desarrollada en Espantapájaros Taller", *Lecturas sobre lecturas*, V, 2003, 29-56.
- Ruffinelli, Jorge. *Comprensión de la lectura*, México, Trillas, 1977.
- Scott, Carol M. "Learning to Write". En: Catts, Hugh W.; Kamhi, Alan G. (eds.). *Language and reading disabilities*, Needham Heights, Mass, Allyn and Bacon, 1999, pp. 224-258.
- Van Kleeck, Anne. "Metalinguistic Development". En: Wallach, A.; Buttler, D. *Language Learning Disabilities In Schools - Age Children and Adolescents: Some Principles and Applications*, Needham Heights, Mass, Allyn and Bacon, 1994, pp. 53-98.

