

La vida de la escritura. I

Alfonso García Velázquez *

RESUMEN

La manera de escribir de los niños y niñas en la escuela y su evolución en el aprendizaje de la escritura es una preocupación de alumnos, profesores y padres. En este artículo se inician una serie de reflexiones y comentarios sobre las investigaciones en torno al mundo de lo escrito en el contexto, tanto escolar como extraescolar, de los niños y niñas. Nos planteamos qué es escribir y examinamos la situación actual de la alfabetización desde la perspectiva psicogenética. Seguimos las reflexiones de Olson sobre las creencias en torno al poder de la escritura. Analizamos el impacto que tiene la escritura en la sociedad, en la escuela y en la propia estructura del conocimiento y se sugieren alternativas a la enseñanza tradicional. Reflexionamos sobre los planteamientos metodológicos perceptivo-motrices, piagetianos y vigotskianos que han influido en los métodos y procedimientos empleados por los docentes en los procesos de alfabetización. Sabemos que los niños no son ignorantes sobre la escritura y sus procesos cuando llegan a la escuela. En sus aprendizajes iniciales no parten de cero como suponen algunos educadores. Los niños y niñas van superando distintos niveles hasta acceder a la alfabetización, como se comenta en el presente artículo.

1. Escribir en una comunidad

Un poco de historia

Aún recuerdo aquellos amables cachetes de mi profesora de párvulos, cuando en mis primeros años preescolares, solía comerme alguna letra en las copias o en los dictados. En la década de los 60, en España, la enseñanza de la escritura se abordaba exclusivamente desde el punto de vista perceptivo-motriz y estaba determinada por una enseñanza tradicional basada en el rendimiento, la precisión y el orden. Predominaba el modelo de etapas en el proceso

de la escritura: pre-escritura, escritura y re-escritura (reelaboración del primer producto para obtener el producto definitivo). Por medio de técnicas, instruidas por los docentes, podíamos mejorar nuestros escritos pero para nada se hablaba de los procesos internos del escritor. Comencé, como todos mis compañeros, para ser un alumno socializado, a aprenderme, leer de memoria y reproducir con exactitud una variedad de frases alejadas de mis expresiones habituales, como *la masa es sana, mi mamá amasa la masa, yo amo a mi mamá o mi papá fuma en pipa* y no hablemos de aquella que decía *el gitano es sucio*. Tenía que aprender a leer y escribir a la vez pero a pesar de mi tedio y el de mis amigos, aprendimos a leer y a escribir.

Las **posiciones cognitivas** habían dejado atrás a las **posiciones formalistas** de los años 40 y 50, donde el lenguaje escrito era tomado como una mera transcripción del lenguaje oral. La nueva concepción cognitiva supuso la consideración de los lectores y los escritores como sujetos activos de su propio conocimiento. Pero en el proceso de escritura existen otras demandas cognitivas además del conocimiento del sujeto, como a quién se dirige el texto, el lenguaje que se utilizará, las submetas, la organización del texto, etc.

En la década de los 70 y principios de los 80, algunos profesores decidieron enseñar a escribir, aún cuando el niño no estuviera maduro para ello. El aprendizaje de la escritura dependía en parte de la instrucción y en parte de la madurez del sujeto. Lo cognitivo y el sentido del desarrollo madurativo se unía así a la escritura.

Las posiciones socioculturales, basadas en la teoría de Vigotsky, surgen a principios de los 80. La escritura se entiende como una actividad social y comunicativa. La comunicación con el adulto es fundamental en el proceso de interiorización de los procesos y procedimientos de escritura. Por esto el lenguaje escrito es considerado como un logro cultural, superior al lenguaje oral.

La interpretación de las tesis **constructivistas** llevaría a algunos docentes a sustituir los nombres de las perchas de los niños por símbolos o presentar libros sólo con imágenes y sin texto escrito, como esperando la secuencia de pasos maduros hacia la simbolización. Pero para el maestro constructivista el profesor no es el único mediador, el medio y el contexto letrado en el que vive el niño también le ayudarán, escribir es una actividad individual y grupal. El constructivismo concibe al niño y a la niña como un sujeto activo que ordena, comprueba, formula hipótesis, etc. Escribir no es sólo una actividad motora sino un conocimiento complejo, (Tolchinsky, 1993). No separa el aprender a escribir del escribir. Se considera el escribir y el leer como actividades diversas, aprender a escribir no es consecuencia del aprender a leer ni viceversa. Los maestros y maestras constructivistas distinguirán entre un orden de enseñanza y un orden de aprendizaje.

En la escuela actual española muchas de las investigaciones todavía son ignoradas. En la escuela actual los profesores, parece que hablan más en general de la lectura que de la escritura y aunque se insinúan en el predominio de lo oral sobre lo escrito la mayor parte del tiempo los niños y niñas están copiando

y no resuelven sus dificultades a través de interacciones que tienen como medio el lenguaje oral con otros niños y adultos. Los educadores se quejan de que los niños no saben escribir, que cada vez sus escritos están más sucios y que no logran que aprendan ortografía. Muchos docentes siguen pensando que los niños aprenden de la escritura lo que ellos les enseñan, alguno hasta añora aquello de que la letra con sangre entra. Las quejas no son privativas de la enseñanza infantil primaria o secundaria, también el profesor universitario dice que el alumno no domina la ortografía básica ni sabe estructurar o argumentar en un texto escrito, añadido a que no sabe leer ni comprender lo escrito científicamente.

En la enseñanza de la escritura, algunos educadores, como en educación infantil y primaria, sólo orientan el aprendizaje hacia las propiedades formales de la escritura, caracteres, sintaxis y semántica. En la universidad los profesores se refieren más a las propiedades instrumentales, es decir al uso de la escritura. Las propiedades formales responden a la pregunta qué es la escritura; las instrumentales para que se usa la escritura. En un sistema alfabético con carácter notacional nuestra enseñanza debería orientarse en ambos sentidos, el formal y el instrumental; sin ignorar las necesidades y los conocimientos de los alumnos sobre el sistema de escritura y analizando su desarrollo madurativo. Los niños y los adultos nos movemos en un contexto de lengua escrita. Los niños saben más de la escritura que lo que suponemos.

¿Han cambiado las formas de la enseñanza de la escritura? ¿Se han considerado en España todas las investigaciones que se iniciaron en la década de los 70 y que han llegado hasta la época actual? ¿Existen formas o métodos de enseñanza? ¿Sigue predominando el concepto de madurez? ¿Se está enseñando a leer y a escribir a la vez? ¿Cuál sería la mejor manera de aprender a escribir? ¿Los profesores que siguen métodos constructivistas, realmente los siguen?

En este artículo y otros sucesivos pretendo revisar los aspectos que rodean el mundo de lo escrito en la enseñanza. El aprendizaje del lenguaje escrito ha motivado numerosas investigaciones que no podemos ignorar. Intentaremos ir paso a paso.

¿Qué es escribir? ¿Qué significa saber escribir?

Para La Real Academia de la Lengua Española *escribir es representar las palabras o las ideas con letras u otros signos trazados en papel u otra superficie*. La definición de la Enciclopedia Larousse no se diferencia en casi nada de la de La Academia, *escribir es representar las palabras o las ideas con letras u otros signos convencionales trazados en papel u otra superficie por medio de un instrumento adecuado a este fin*.

Contrastando las definiciones anteriores podemos claramente anotar un factor común en ambas, la representación de las palabras y las ideas por medio de signos, el grafismo. El grafismo considerado no solamente como una serie

de signos convencionales acordados, que por si solos no dicen nada. El grafismo como un medio a través del que se transmite un mensaje. El grafismo lleva implícito la capacidad del dominio de lo icónico como una manera de concretar la simbolización. Los niños y las niñas antes de llegar al dominio de la simbolización representan con dibujos las ideas que quieren comunicar, usando formas icónicas. La representación externa (Piaget, 1948) implica una diferenciación entre significante y significado, proceso que sería imposible sin una representación interna. En la escritura alfabética la relación de simbolización es obligatoria.

Las dos definiciones frías de qué es escribir, no nos aportan nada acerca de lo que subyace al sistema de escritura, de cómo se encadenan las ideas para que mi pensamiento se refleje con coherencia en lo escrito, de la dificultad de decir por escrito aquello que verdaderamente quiero decir y está en mi mente. Intuimos que detrás de las letras hay más contenido.

Se dice que sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito. Para ser un buen escritor hay que dominar una suma de pequeñas habilidades, mover el brazo, respetar la linealidad, tener velocidad suficiente, generar ideas, utilizar otros soportes escritos, organizar la información, dominar la ortografía, etc. (Cassany, 1995).

Las definiciones del diccionario nos situaron sobre un aspecto central, el grafismo. Cassany nos sugiere muchos más aspectos implicados en la expresión escrita, una situación de comunicación, un código lingüístico, unas situaciones específicas y un contenido. Los textos no son sólo grafías agrupadas a normas de representación fonética.

Limitándonos a la textualización (Zayas, 1995) podemos distinguir tres componentes del saber escribir:

1. *Componente gráfico*. Referido al uso de los procedimientos de correspondencia grafema-fonema, de representación fonética según determinadas convenciones, como los signos gráficos, el uso de las mayúsculas, la disposición del texto (márgenes, interlineados, etc.), o los signos de puntuación.

«El fenómeno de la vocalización implica la representación verbal, reguladora del pensamiento de la escritura, y una organización del mecanismo de la escritura, y una organización del pensamiento. Vigotsky ha calificado este proceso de “lenguaje interiorizado”.

(Salvador Mata, F, 1997, 21.)

2. *Componente gramatical*. El dominio de la composición global de las oraciones, lo que implica dominar la gramática, combinar las diferentes categorías gramaticales según las reglas sintácticas y semánticas.
3. *Componente discursivo*, que se refiere al texto completo. Este nivel incluye, según Zayas, los siguientes planos.

- Adecuación del texto a los factores del contexto (papel del emisor, representación del destinatario, finalidad...), propiedad que afecta a la selección de la información según la finalidad, al modo de estar inscritos lingüísticamente el emisor y el destinatario en el texto, a la modalización, etc.
- Adscripción del texto a una determinada clase de escrito (género) según el objetivo comunicativo que tengamos y deseemos realizar. Todo esto exige dominar los métodos y las formas que se refieren a la manera de organizar globalmente el texto.
- Dominio de los procedimientos para asegurar la cohesión entre las oraciones que forman la secuencia: procedimientos anafóricos, conectores lógicos, etc.

La alfabetización un instrumento poderoso

Leer y escribir son instrumentos poderosos que se enseñan en la escuela. En general todos los educadores tenemos unas ideas y opiniones sobre lo que implica para un niño o un adulto estar alfabetizado. Algunos de estos aspectos están empezando a cambiar pero, aún hoy, seguimos teniendo creencias muy arraigadas sobre la alfabetización y la cultura escrita que podemos cuestionarnos. (Olson 1999)

a **La escritura como transcripción del habla.** Parece que un escritor, que ya habla cuando comienza a escribir, se limita a representar la propia lengua oral. La escritura no es una mera transcripción del habla es también un modelo para el habla. Escribir nos hace reflexionar sobre el lenguaje oral. Los dobles sentidos, la entonación, etc. quedan en distinto plano en lenguaje escrito comparado con el oral. Olson nombra en su libro, *El mundo de lo escrito*, los estudios de Harris (1986) y Gaur (1984/1987) donde se estudia cómo los sistemas de escritura no fueron creados para representar el habla, sino para comunicar información.

b **La escritura es superior al habla.** Suponemos el lenguaje escrito como algo preciso y ordenado en oposición a la imprecisión y desorden del lenguaje oral. La lengua oral es importante para el desarrollo intelectual, pero también lo es el escrito. Olson (1999) ha intentado demostrar cómo los sistemas de escritura proporcionan los conceptos y las categorías para pensar la estructura del lenguaje oral y no a la inversa.

No podemos considerar a la lengua escrita como una modalidad secundaria de la lengua oral, es un sistema independiente (Colomer, 1996), aunque existen numerosas semejanzas y diferencias entre lengua oral y lengua escrita. En la lengua escrita, utilizamos por ejemplo, una estructura sintáctica y semántica más elaborada y una mayor organización de ideas. La lengua

oral es más espontánea que la escrita. La lengua oral y la lengua escrita son dos realizaciones distintas de un mismo sistema lingüístico.

- * **La superioridad del sistema de escritura alfabético.** Debemos profundizar en los diferentes sistemas de escritura. Por ejemplo, en los sistemas *lotográficos* las marcas gráficas se pueden interpretar por rangos verbales. Los sistemas *glotográficos* *logográficos* se basan en la primera articulación, signos superiores a los fonemas que poseen un significado; mientras que los sistemas *fonográficos* están basados en unidades de la segunda articulación. El sistema chino es logográfico. Un chino no entendería que por la pronunciación de una palabra se puede averiguar su ortografía (Tolchinsky, 1993. 152-156).

He observado que los niños en España cuando empiezan a escribir no pueden establecer una relación entre lo oral y lo escrito, aunque saben muy bien la idea que quieren anotar y tienen bastante capacidad para reproducir las características del lenguaje escrito. Recuerdo cómo una niña decía a su amiga, «sino te callas, no podremos escribir». Los niños menores de seis años no son capaces de coordinar lectura y escritura, porque la lectura sirve para diferenciar lo que está escrito de lo que aún no está escrito. (Teberosky, 1992)

Con un ejemplo podemos ilustrar las dificultades que tienen los niños para diferenciar lo icónico de lo no icónico. El curso pasado presentamos a un grupo de cinco niños de 4 años escrita en mayúsculas la palabra tomate, se les dijo que ahí “ponía” tomate. Seguidamente se les enseñó otra lámina donde estaban escritas las palabras tomate, tomate. Se pidió a los niños que leyeran lo que “ponía”. Menos uno, todos los niños dijeron dos tomates.

- * **Unión entre alfabetización y progreso social.** No parece claro que la alfabetización libere o que los avances económicos o sociales se puedan asociar a niveles más altos de alfabetización. Los sistemas de escritura son procesos de representación que nacen y surgen de las distintas situaciones que vivimos. Hay una relación entre lo oral y lo escrito. En España si existe todavía la intuición de que alfabetización es igual a progreso social; pensamos que sólo progresa y es inteligente el sujeto alfabetizado. Estamos influidos, primero, por la historia anterior donde había en España gran número de analfabetos y segundo, porque pensamos que estudiando en la escuela, en la escuela fundamentalmente se escribe, tendremos más posibilidades de progresar personalmente, acceder a una carrera que me de un título y así arribar al progreso social e individual. Nadie pone en duda que cuando un sujeto es alfabetizado puede acceder a más información y de mayor calidad sin depender de otros; estar alfabetizado supone estar integrado en una sociedad alfabetizada.

- * **La alfabetización es un instrumento de desarrollo cultural y científico.** Es necesario mantener la tradición oral y también considerar que el avance

científico se debe en gran parte a la escritura. De aquí que cuando valoramos la calidad de nuestra enseñanza universitaria, por ejemplo no nos fijamos tanto en la calidad del docente como en su número de publicaciones. Nadie pone en duda que desde la escuela los maestros tienen esta intención y más ahora que debemos desarrollar el conocimiento intercultural. En nuestras escuelas y en las clases debe haber escritos en diferentes idiomas y escritos con niveles diferentes de análisis científico. La diversidad no puede suponer en ningún caso bajar el nivel, sino enriquecerlo.

* **La alfabetización es un instrumento de desarrollo cognitivo.** Es cierto que la alfabetización supone un alto grado de abstracción y de pensamiento, que en parte está ausente en el habla y las culturas orales. La interpretación de la idea de la alfabetización como instrumento de desarrollo cognitivo ha desarrollado algunos pensamientos estereotipados desviados de la característica inicial. Muchos padres y profesores presumimos cuando nuestros hijos o alumnos aprenden a escribir y a leer pronto como forma de inteligencia y calidad de enseñanza. Esto tiene algunas consecuencias, como por ejemplo, que en la enseñanza medimos más los conocimientos y las competencias de nuestros alumnos a través de la escritura ; o que cultivamos la idea de que el dominio de la lectura y la escritura en un niño o en una niña es igual a niño o niña inteligente y socializado, olvidando otras formas de representación que demostrarían actitudes y capacidades creativas y a la vez inteligentes. Muchos padres eligen el colegio de sus hijos porque ahí se enseña desde los tres años a leer y a escribir. Esto no presentaría ningún perjuicio si de verdad fuera así, pero nos tememos que enseñar a leer y escribir significa desde la postura de sujetos adultos alfabetizados otra cosa. Vygotsky consideró el lenguaje escrito como un sistema de signos con consecuencias significativas para la transformación de procesos intelectuales. Vygotsky encontró que los grupos no alfabetizados tendían a realizar las tareas de una manera concreta, guiados por los atributos perceptuales y funcionales de las cosas. Sin embargo los grupos escolarizados realizaban aproximaciones abstractas y eran más sensibles a las relaciones conceptuales y lógicas entre las cosas.

Aunque para algunos investigadores cognitivos parece claro, desde cualquier consideración, que los niños escolarizados superan a los que no lo están en tareas cognitivas consideradas indicativas del nivel de funcionamiento intelectual, algunas de estas investigaciones no han considerado las variables sociales. No podemos pensar que los niños y niñas de raza gitana o rumana que no están escolarizados son menos inteligentes. No dudamos que en la escuela los niños van progresando en etapas cada vez más complejas de pensamiento y que la escritura ayuda a estructurar y desarrollar el pensamiento, pero el contexto de lengua escrita se vive dentro y fuera de la escuela.

Para Wells (Beatriz Martín, 1995) existen cuatro niveles desde los que se puede entender la alfabetización:

- * *Nivel representativo.* Alfabetización es sinónimo de adquisición de las habilidades de codificación y decodificación del lenguaje escrito. Lo escrito es una mera transcripción de lo oral.
- * *Nivel funcional.* El énfasis se pone en el uso del lenguaje escrito en situaciones de comunicación interpersonal. Alfabetización es sinónimo de estar capacitado o capacitada para enfrentarse a las demandas que impone el lenguaje escrito en la sociedad.
- * *Nivel informativo.* El lenguaje escrito es el transmisor del conocimiento. Alfabetización supone, por una lado, ser capaz de obtener la información contenida en un texto escrito; y por otro, saber registrar por escrito lo que se ha aprendido.
- * *Nivel epistémico.* Alfabetización supone que además de comunicarme con el lenguaje, puedo desarrollar nuevas formas de pensar, de actuar sobre el conocimiento y transformarlo, porque la escritura y la lectura estimulan el pensamiento.

El gusto precoz por lo escrito

¿Hay algún niño que cuando ve escrita la palabra pokémon no sepa lo que pone? ¿Qué niña o niño no quiere aprender pronto a escribir su nombre?

Sabemos que muchos niños y niñas entre los 16 y los 24 meses poseen un impulso de notación, pulsión gráfica, de fijar trazos en alguna parte cuando tienen en sus manos cualquier instrumento que los haga. Los niños y las niñas suelen hacernos en las casas y en los colegios unos “frescos” o “pinturas rupestres” muy interesantes emulando al homo sapiens. La capacidad de hacer notas utilizando herramientas externas es propiamente humana. Los niños y las niñas tienen un gusto especial por “escribir”, por eso, cuando tiene en sus manos un lapicero sin punta o algo que no hace trazos en condiciones, no tardará mucho en devolvérselo y decirnos “no pinta”, ellos prefieren “pintar” y mejor si es en compañía de un adulto que les va nombrando lo que se dibuja.

La capacidad de notación es específicamente humana. Los animales no dejan notaciones con instrumentos externos, dejan huellas, como los perros o leones, con sus propios excrementos. Los humanos somos capaces de usar registros intencionales y herramientas para apuntar, son como registros que ayudan a la memoria, lo que se ha denominado función mnemónica. Es muy interesante, y objeto de otro estudio, el uso y abuso de los grafitos en las ciudades como forma de marcar terrenos de las pandillas callejeras o de los camellos ¿Los jóvenes tienen suficientes medios para la expresión escrita? ¿Qué hacen con su necesidad de pulsión gráfica?

Podemos aprender a leer y a escribir desde muy temprano porque los niños, y a veces más sus padres y maestros tienen en edades tempranas gusto por escribir; pero es algo que se aprende durante toda la vida. No se trata de saber o no saber hacerlo pronto, sino de cuándo y cómo se va mejorando nuestro sistema de escritura y de cómo hacerlo de una manera interesante y motivadora sin imposición de los adultos. Los niños se interesan pronto por leer logotipos y se interesan por la funcionalidad de lenguaje escrito, las cartas, los anuncios, los carteles, etc. Maruny, Mistral y Miralles (1997) dicen que en nuestro país hay muy pocos adultos que no puedan comprender el significado de algunas palabras escritas en los logotipos como, El Corte Inglés, Continente, Coca-cola, etc.); pero muchos adultos son analfabetos funcionales, saben leer y escribir, pero no lo utilizan, prefieren escuchar la radio antes que leer el periódico.

Se ha considerado el dominio de la composición escrita como la cima del aprendizaje lingüístico pero hasta llegar ahí hay que dar muchos pasos, hemos pasado de analizar las frases a estudiar estructuras más complejas como los textos. Los niños como lo demuestran las investigaciones sobre la escritura de los cuentos de hadas que elaboran los niños cuando se les ha leído un cuento, conocen básicamente las estructuras de los textos mucho antes de lo que suponíamos, organizan su discurso escrito en forma compositiva, relacional y secuencial, aunque todavía no sepan escribir frases o incluso palabras como un adulto alfabetizado, ni sean capaces de reproducir las propiedades macroestructurales y el lenguaje de los textos. Aún cometiendo algunos fallos, los niños son capaces de organizar la reconstrucción de un texto como una totalidad jerárquica, unificada y cerrada, como señala Teberosky (1992, 56); los niños por este procedimiento pueden conservar o modificar algunas propiedades del texto:

1. Título, comienzo y final.
2. Tópico.
3. Relación secuencial de los eventos.
4. Elementos sintácticos.
5. Elementos lexicales.
6. Conectivos.
7. Relaciones de coordinación, de subordinación de citación.

Son muchas las circunstancias de nuestra vida cotidiana en las que tenemos que aplicar nuestros conocimientos y capacidades vinculadas a la escritura. Hacer una sugerencia, presentar una reclamación, escribir a un amigo, etc. Nos desenvolvemos en un contexto de lengua escrita y sin remedio nos vemos obligados a interesarnos por él si queremos sobrevivir. Los niños y las niñas, cuando juegan, necesitan anotar, para poder recordar el pedido de frutas o los medicamentos que le solicita un amigo en la tienda, en la farmacia; o... piensa un niño, ¿cómo puedo dejar un mensaje a mi madre?, ¿cómo anotar el mensaje de una llamada telefónica?, ¿qué dicen las noticias de los periódicos? ¿con un

teléfono móvil yo también puedo mandar un mensaje?, etc. Este niño o niña estará más motivado a escribir esto que aquello de, «mi mamá amasa la masa o el chino de la choza».

Científicamente en los últimos años hay una tendencia a considerar la conducta lingüística desde una perspectiva pluridimensional. Existe una preocupación interdisciplinar para analizar el lenguaje y sus funciones. La mayoría de los estudios se centran en el lenguaje como instrumento de comunicación en el que se distinguen tres facetas:

- Su estructura: la gramática.
- Su función: la descripción de cómo comunicar los enunciados y lo que pretenden comunicar.
- Sus procesos: instrumentos, procedimientos mentales y materiales para producirlo y comprenderlo.

La variación en las actividades es lo que determinará nuestro estilo de enseñanza en la escritura.

2. La escritura en el aula

¿Existe una madurez para la escritura?

El concepto de madurez para cualquier tipo de desarrollo y aprendizaje hace referencia, primero, al momento en el que la persona está en condiciones de aprender con facilidad y sin tensiones emocionales; y en segundo lugar, al momento en que aprende con provecho, es decir, los esfuerzos hechos por el educador y el educando dan resultados satisfactorios. El aprendizaje de la escritura es un proceso continuo de desarrollo y la madurez. Pensado así sería un concepto válido para los estadios o fases de ese proceso que un niño sigue hasta estar alfabetizado tal y como lo pensamos los adultos, que en algunos niños se produce antes o después, incluso de alguna manera diferente. Si creemos esto, ¿por qué a veces hay tanto empeño en “machacar” y sistematizar con métodos estructurados de la escritura y la lectura en las escuelas?

Desde la consideración histórica, el concepto de madurez se utilizó por primera vez en el «Report of the National Committes on Reading» del Twenty-Fourth year book of the National Society for The Study of Education en 1925. Existen otros antecedentes en Rousseau en el *Emilio* donde dice entre otras cosas que, «hay para cada tipo de enseñanza un momento que debemos de reconocer y cada uno tiene sus propios peligros que debemos evitar».

Anteriormente en Pestalozzi en, *Cómo enseñar a Gertrudis*, expresaba esta idea: «Toda la instrucción del hombre no es, pues, sino el arte de ayudar a la naturaleza, y ese arte se basa esencialmente en la relación y la armonía entre la impresión recibida por el niño y el grado exacto de desarrollo de sus facultades. Es asimismo necesario que en las órdenes que la instrucción provoca en el niño, haya una secuencia de modo que el comienzo y el progreso de las

mismas marche a la par con el comienzo y el progreso de las capacidades a desarrollar por el niño.»

Tradicionalmente el concepto de madurez para la lectura y la escritura, basado en la instrucción del maestro se ha debatido entre dos planteamientos antagónicos. Por una lado la madurez para la lectura y la escritura se consideraba dependencia exclusiva de la maduración determinada por procesos interiores. Por otro, la madurez para la lectura y la escritura es dependencia exclusiva de los ejercicios y de la calidad de la instrucción que se pueda dar el niño. El concepto y las implicaciones (diagnóstico, prerequisites, etc.) del tema, han ido cambiando en la medida que avanzan y se actualizan las investigaciones. Vivimos en un entorno de lenguaje integrado en la sociedad, quizá tengamos que empezar a considerar un tercer planteamiento: mis posibilidades de escribir depende de que me dejen hacerlo y de cómo me ayuden los adultos y los amigos a ello. Es decir el lenguaje escrito se construye en sociedad y está creado para la notación y la comunicación y no sólo para la reproducción de los contenidos conceptuales.

En España básicamente se ha considerado la lectura casi exclusivamente desde un enfoque perceptivo-motor, entrenando a los alumnos por métodos sistemáticos y de fichas, respondiendo más a la comodidad del profesor y a las necesidades editoriales que a los criterios de evolución psicopedagógica, formas de razonamiento y socialización de los niños. Se pensaba también que ciertas habilidades eran predictoras del buen éxito lector, pero muchas de las investigaciones actuales demuestran por ejemplo que muchas de las habilidades neuro-perceptivas (lateralidad, esquema corporal o memoria visual...) no pronostican en muchos casos el éxito lector o escritor.

Como ya dijimos, en la década de los 60 y 70, predominó la idea del aprendizaje precoz. En los años 70, la idea de la escritura como un proceso lineal: preescritura – producción del texto – revisión.

A finales de la década de los 70 y 80, se basaron en los enfoques psicolingüísticos demostrando que:

- *La competencia lingüística.*
- *Tener una claridad cognitiva sobre la naturaleza y utilidad de la lectura.*
- *Tener una idea clara de la relación entre lenguaje oral y escrito.*
- *El entrenamiento en habilidades metalingüísticas (capacidad de reflexión sobre las unidades del habla).*
- *La capacidad para segmentar palabras en sus diferentes unidades (silabas y fonemas).*

Son factores que tienen mucha relación con el éxito lector, como señalan M^a Paz y Teresa Lebrero, aunque no está demostrado cuáles son los verdaderos prerequisites.

En los años 90 subsiste la idea de la escritura como un proceso comunicati-

vo y social. La planificación es un proceso creativo que permite adaptarse a un contexto social.

Emilia Abarca y Begoña Sánchez (1986) afirman que para elaborar un plan de actividades y elegir materiales, teniendo como objetivo la preparación para la lectura, es de capital importancia:

- * Promover el desarrollo del lenguaje oral.
- * Dar oportunidad a los niños de ver “escritas”, representadas, sus producciones orales.
- * Diferenciar referente/significado en distintas formas de comunicación.
- * Promover la expresión y comunicación por medio de lenguajes gráficos más simples que la escritura alfabética.
- * Procurar la comunicación con códigos que permitan la comunicación en grupo.
- * Ofrecer la oportunidad de vivir un contexto de lengua escrita, cómo viven el contexto de lengua oral, propiciando una situación en la que la lengua escrita resulte interesante y sirva como vehículo de comunicación.
- * Realizar lecturas en presencia de los niños .
- * Desarrollar el gusto por la literatura partiendo del folklore y la literatura oral.
- * Poner libros atractivos al alcance de los niños, con bellas imágenes e historias interesantes. (Las actitudes hacia los libros se desarrollan en edades muy tempranas)

En definitiva, según estas autoras, todo lo que lleve a:

- *Un mayor enriquecimiento del lenguaje oral.*
- *Promover la comunicación por medio de signos y símbolos.*
- *La creación de un ambiente lector y escritor.*

En el ámbito escolar para observar y predecir la madurez en la lecto-escritura haremos referencia a la interrelación de tres ámbitos:

- 1.- El ámbito **somático**: estado de salud en general y el funcionamiento de los órganos de los sentidos.
- 2.- Ámbito **psíquico**: aptitudes, motivación, desarrollo del lenguaje, etc.
- 3.- El ámbito **sociológico**: situación familiar, posibilidad de acceso a medios culturales, etc.

¿Qué saben los niños acerca de la escritura?

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) se dedicaron a investigar el pensamiento infantil acerca de la lectura y de la escritura. Dos de sus conclusiones a las que nos sumamos son:

- 1.- **El niño no se enfrenta al lenguaje escrito la primera vez que llega al**

colegio o a la Escuela Infantil. En la realidad cotidiana hay mucha escritura, puesto que nos movemos en un contexto de lengua escrita. La escritura invade la vida cotidiana, en nuestros buzones abunda la publicidad con gran variedad de grafías, colorido e imágenes. Salir a la calle es encontrarse con grandes carteles publicitarios llenos de letras. En los ascensores hay letras y números. En los buzones están escritos nuestros nombres, etc. ¿Todavía creemos que esto pasa desapercibido para los niños?

- 2.- **Siempre evaluamos acerca de lo que el niño sabe respecto del lenguaje que se enseña en la escuela.** ¿Por qué no evaluar lo que el niño sabe acerca de la escritura con independencia de lo que la escuela enseña?

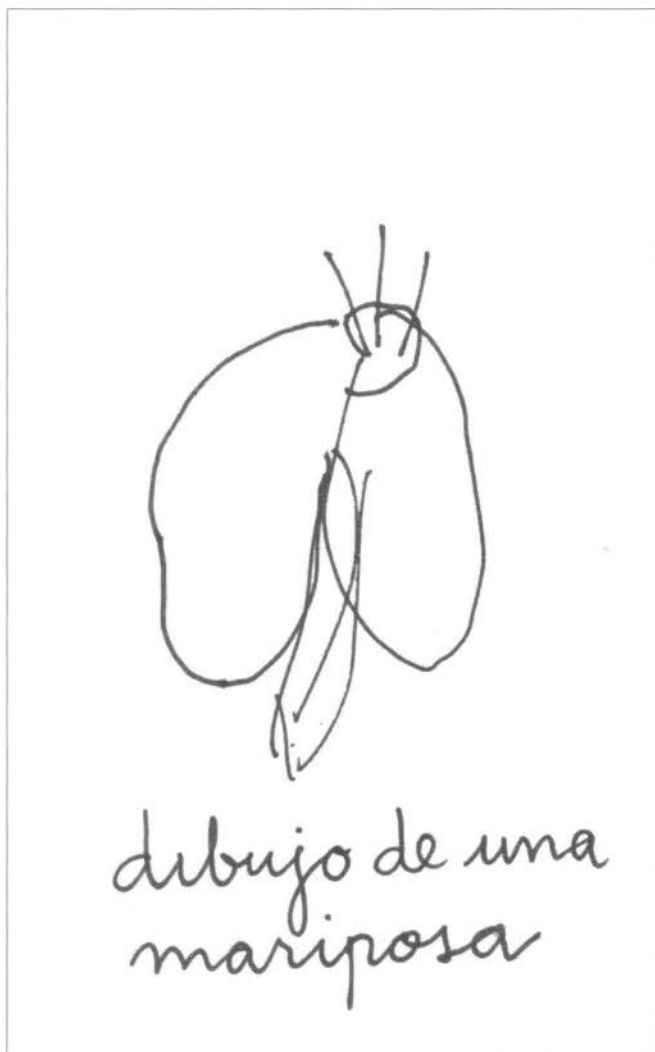
Los niños construyen su propio sistema de escritura y de lectura, ese proceso es universal en las escrituras alfabéticas, independientemente de los métodos escolares que se usen. Hay niños y niñas que cuando se ponen a escribir hacen los mismos rasgos gráficos estén siendo o no enseñados por sus padres o en la escuela. En sucesivos artículos podremos presentar alguna investigación en este tema.

Proceso de aprendizaje de la escritura. La perspectiva psicogenética

1.- No distinguen dibujo de escritura

Inicialmente los niños no diferencian entre el modo de representación icónico (dibujo) y no icónico (escritura). Como sabemos el signo gráfico es **arbitrario**, convencional (las letras no reproducen las formas de los objetos) y tiene carácter **lineal** (la letras están ordenadas de forma lineal), esto representa cierta complejidad para el niño. La imitación y representación de la realidad por medio del dibujo es más simple. Una diferencia clara entre el dibujo y la escritura, es que el dibujo representa realidades que los niños han vivido y experimentado; las sílabas y letras representan en el papel sonidos que emitimos cuando hablamos, realidades que son únicamente percibidas por el oído, y que deben ser interiorizadas antes de tener que ser representadas en el papel. Los niños y niñas tienen serios problemas para reflexionar sobre el lenguaje y compartir el metalenguaje, el lenguaje referido a sí mismo. Una cosa es la escritura y otra el lenguaje escrito, la posibilidad de segmentación en las notaciones gráficas expresa un alto grado de conducta metalingüística. En un trabajo de investigación (García 1999) se pudo confirmar que los niños que poseen mayores capacidades de decodificación fonológica, que entienden mejor los aspectos sonoros del habla, se acercan más a lo que reconocemos como sujeto alfabetizado que escribe correctamente, aunque esto no nos dice nada sobre el aprendizaje de acceso a la escritura.

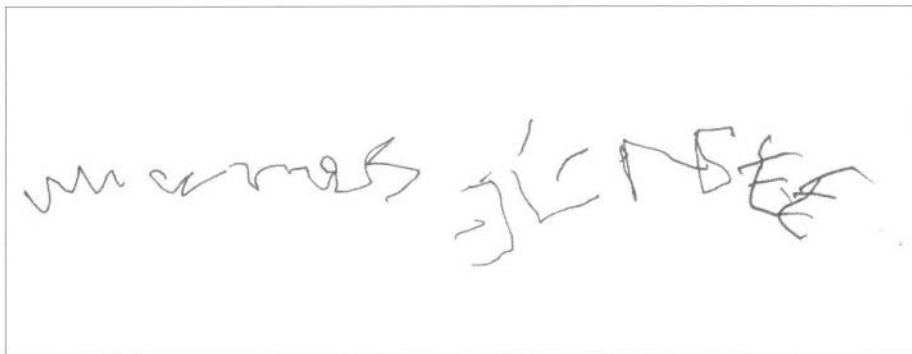
Los niños son capaces de distinguir bien las diferencias entre los dibujos y otros signos, letras y números, aunque a veces para algunos niños esta capacidad, que parece bastante natural, les plantee dificultades. Debemos considerar que el paso de un sistema de representación gráfica a partir de símbolos, a un sistema formado por signos no es exclusivo de las sílabas o las letras. Cualquier signo gráfico tomado en forma global es el signo gráfico que representa un concepto. Recordemos que el alfabeto español, la correspondencia grafema fonema es más clara pero esto no es así en todos los idiomas, como el chino o el ruso. Deberíamos trabajar ambos conceptos.



** No distinguen dibujo de escritura*

2. Diferencian dibujo y escritura , pero no establecen relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla

- a. **Escrituras indiferenciadas.** Los niños y niñas que elaboran este tipo de escrituras ya saben que la escritura representa el nombre de las cosas. Sus escrituras se parecen a garabatos o grafías pseudoconvencionales.



*** Escrituras indiferenciadas con garabatos o pseudoconvencionales**

¿Qué hacen los niños en esta etapa para superar estos problemas?

- * Los niños buscan criterios para distinguir dibujo de escritura:
 - Se centran no en el tipo de líneas sino cómo están organizadas.
 - Las formas de las letras no tienen nada que ver con la forma del objeto que representan pero sí existe una cierta adecuación entre la palabra y su longitud sonora o su sentido de la cantidad.
- * Sus producciones son arbitrarias y centradas en la linealidad.
 - Reproducen rasgos típicos del tipo de escritura y cada uno puede interpretar sólo su propia escritura.
 - Al principio son escrituras sin control de cantidad. A veces ponen muchas letras, otras, al contrario, solo una letra por palabra.



*** Ejemplos de escrituras indiferenciadas.**

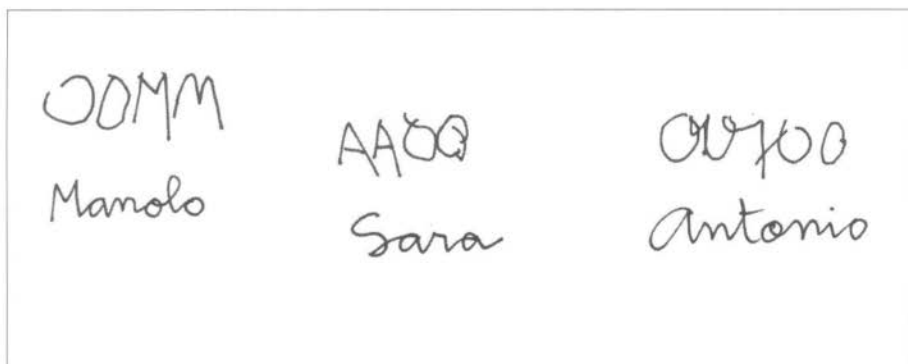
- Se rigen por criterios intrafigurales. Los niños piensan por un lado sobre **la cantidad mínima** de letras necesaria para que lo que se escribe diga algo (criterio **cuantitativo**, hipótesis de la can-

tividad mínima). El principio de la cantidad mínima supone para los niños que como mínimo tiene que haber tres letras para que la escritura se pueda leer. Cuando se les presenta una sola letra o dos, suelen rechazar la idea de que se pueda leer.

Por otro, se cuestionan en la variación que debe haber entre las letras para que puedan ser escritas o leídas (criterio *cuantitativo*). Este principio de la variedad interna supone que si se presenta para ellos la misma letra de forma continuada y repetida no se puede leer o escribir.

b. Escrituras diferenciadas

- Se dan cuenta de que dos cadenas de letras iguales no pueden decir cosas diferentes. Buscan cómo crear diferencias objetivas que justifiquen interpretaciones distintas, con palabras largas y cortas, letras grandes y pequeñas variando a veces según los criterios establecidos.
- En sus producciones utilizan,
 - Hipótesis del referente: las palabras se diferencian según las características del objeto de referencia. El número y el tamaño de las letras están en función del tamaño del objeto que representan.
 - Diferencias cuantitativas según el contexto.
 - Variación de alguna letra.
 - Variación de la posición de las letras.



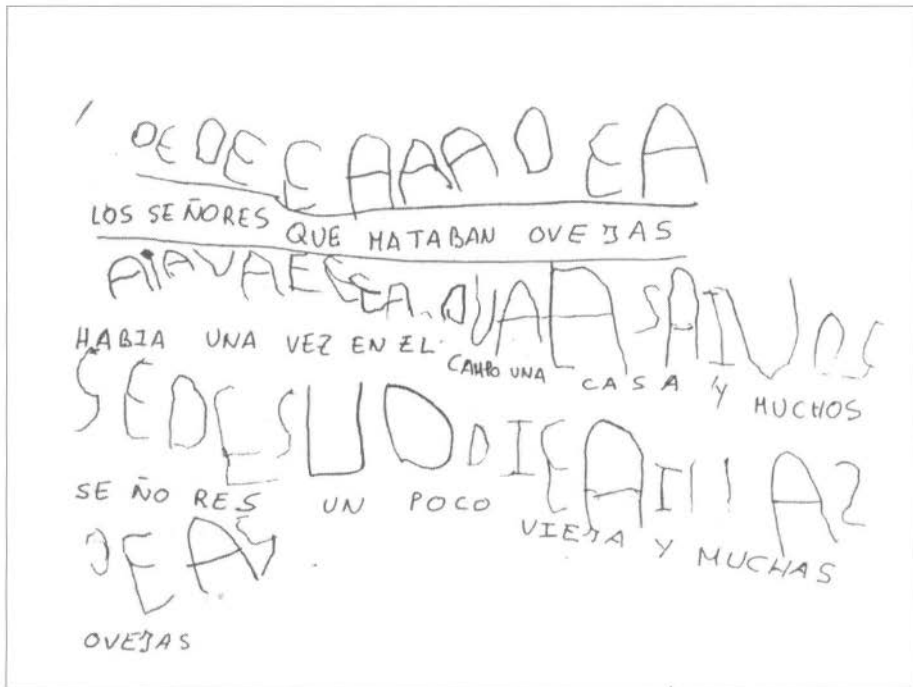
** Ejemplos de escrituras diferenciadas.*

3. Establece relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla

a. Hipótesis silábica

Los niños llegan a descubrir que nuestra forma de escribir no se rige por los principios ideográficos; entonces es como si los niños inventasen la escritura silábica. Utilizan tantas letras como sílabas, cada sílaba se re-

presenta por una letra o una grafía. Normalmente usan vocales, pero a veces pueden emplear consonantes. No importa el tipo de letra que utiliza sea mayúscula o minúscula. ¿Los educadores y maestros seremos capaces de dejar elegir a los niños?



* *Escritura silábica. Tomado de Díez y Pardo, 2000.*

b. Hipótesis silábico-alfabética

Cuando se descubre que una sílaba puede escribirse con la vocal o con la consonante, los niños escriben ambas, aunque a la mayoría de los niños les cuesta mucho abandonar la hipótesis silábica.



c. Hipótesis alfabética

Es cuando llegan a descubrir la naturaleza del sistema alfabético: a cada grafía le corresponde un fonema. Utilizan tantas letras como fonemas,

escriben de forma muy cercana a la convencional y tratan de eliminar las irregularidades de la ortografía.



* **Escritura alfabética. Tomado de Díez y Pardo, 2000.**

- * *Este artículo es sólo una introducción a la vida del mundo de la escritura. Quedan para posteriores artículos temas como la perspectiva del lenguaje integrado y el trabajo en grupo de las escritura. Aún quedan por aportar más ideas y sugerencias sobre actividades, quedan asuntos sin resolver como el acceso al aprendizaje interno de la escritura.*

BIBLIOGRAFÍA

- CARLINO P. y SANTANA D. (1996) *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Visor.
- CASSANY, DANIEL. (1993). *Reparar la escritura: Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- CASTELLÓ, M. Y MONEREO, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y aprendizaje de estrategias para la composición escrita. En *Rev. Infancia y Aprendizaje* (74/1996, pp.39-56).
- CONDEMARÍN, MABEL. (1996). *Taller de lenguaje*. Madrid: CEPE.
- CUETOS, F. (1990). *Psicología de la lectura: Diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Escuela Española.
- DIEZ, C. Y PARDO, P (2000). Curso de experto universitario en lenguaje escrito en educación infantil: *El trabajo en grupo en el inicio de la escritura*. UNED.
- FERRÁNDEZ, A. GAIRÍN, J. (1985). *Didáctica de la escritura*. Barcelona: Humanitas.
- FUNNELL, Elaine. (1995). *Learnig to read*. Blackwell Publishers.
- GOODMAN, Y.M. y GOODMAN, K.S. (1990). " Vygotsky in a whole-languaje perspective" En L.c. Moll (ED.) *Vygotsky and education*. Canmbridge: Canmbridge University Press.
- HUERTA, ELENA Y MATAMALA, ANTONIO. (1995). *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Visor.
- LACASA, P., ANULA, J. y MARTÍN, B. (1995). Leer y escribir con sentido: ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25, págs 31-49).
- LACASA. P., PARDO, P., MARTIN, B. y HERRANZ, P. (1995) Texto y contexto social. Aprendiendo a planificar un taller de escritura. *Infancia y aprendizaje*, (69-70, págs 157-182).
- LEBRERO BAENA , Mª P. y LEBRERO BAENA, Mª T. (1991) *Cómo y cuando enseñar a ler y escribir*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍN, B. (1995). Lenguaje integrado, sus creencias sobre la alfabetización. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, (25, págs 21-29).
- MARUNY C. L., MINISTRAL M. M. y MIRALLES T. M. (1997). *Escribir y leer*. Zaragoza: Edelvives.
- MATA, SALVADOR. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe.
- MESANZA, J. (1988). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana..
- MESANZA, J. (1995). *Cómo escribir bien*. Madrid. Escuela Española.
- MONEREO, C. Y CLARIANA, M. (1993). *Profesores y alumnos estratégicos*. Madrid: Pascal.
- OAKHILL, JANE Y YUILL, NICOLA. *Children's problems in text comprehension*. England: Cambridge.

- OLSON, D. (1994) *The word on paper*. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLSON, D.(1994) *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa 1998.
- RÍUS, M. (1982). *Planificación de objetivos para la maduración del lenguaje*. Madrid: Seco-Olea.
- TEBEROSKY (1992). *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: Horsori.
- TOLCHINSKY, L (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- ZAYAS, FELIPE. (1995). Ortografía y aprendizaje de la lengua escrita. En *Aula de Innovación Educativa* nº 56, pp 9-15.

* Alfonso García Velázquez

E.U. Cardenal Cisneros. Universidad de Alcalá