

MONTERRAT VIGAS ET MONTERRAT CORREIG
"Didáctica de la Lengua en la
educación infantil"
Síntesis

5

¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?

Montserrat Correig

En el capítulo anterior se ha hablado de la lengua escrita como sistema de representación del lenguaje y de la importancia de su aprendizaje para el desarrollo del individuo tanto desde el punto de vista social como individual.

Los maestros de los primeros niveles son los principales responsables de este aprendizaje. Si preguntamos a cualquiera de ellos qué entiende por leer, responderá sin lugar a dudas que leer es *comprender un texto*; si le preguntamos qué es *escribir* nos contestará que es *producir un texto*. Si aparentemente tienen estos conceptos claros, ¿por qué sus alumnos dedican tanto tiempo todavía en realizar ejercicios focalizados en aprender a identificar letras, sílabas o palabras, de forma aislada y sin ningún sentido?, ¿cómo es que dedican la mayor parte del tiempo de escritura a realizar ejercicios de caligrafía, de copia y de dictado?

Estas tradiciones escolares están basadas en una serie de rutinas que han ido perpetuándose a lo largo de los años y que responden a concepciones del tipo "Si yo aprendí de esta manera, ¿por qué no pueden hacerlo mis alumnos?". No tienen en cuenta que efectivamente aprendieron pero seguramente hubieran podido aprender más y mejor y con un coste no tan alto. Tampoco tienen en cuenta que la sociedad actual es diferente, está plagada de estímulos. La letra impresa inunda nuestro entorno: la casa, la calle, las tiendas... Cuando los niños llegan a la escuela ya poseen muchos conocimientos. No se puede partir de cero.

En estas últimas décadas se ha investigado mucho sobre los conceptos de lectura y de escritura, y sobre los procesos que sigue el lector y el escritor para alcanzar su objetivo. Ello ha hecho cuestionar esta forma de enseñar. Actualmente se sabe que los procesos de lectura y escritura son el resultado de una serie de actividades complejas en las que el individuo debe realizar muchas operaciones y debe activar diversos tipos de conocimientos. Los maestros no pueden seguir ignoran-

do la naturaleza de estos procesos, pues el éxito o el fracaso de la enseñanza de la lectura y la escritura depende en última instancia de si el factor educativo la facilita o dificulta.

OBJETIVOS

- ✓ En este capítulo se explicará qué es leer y qué es escribir, así como los procesos que sigue el lector y el escritor para alcanzar su objetivo.
- ✓ Se hablará del lector y del escritor en general, no del niño que aprende a leer y a escribir, ni tampoco de la forma como se realiza este aprendizaje puesto que los dos capítulos siguientes ya se dedicarán a ello. No obstante, debido a las características específicas de este manual, las referencias a la escuela y al aprendizaje serán consistentes.
- ✓ El objetivo de este capítulo es que los maestros conozcan con un poco de profundidad en qué consiste leer y escribir y lo tengan en cuenta en el aula. Deben tomar conciencia de que estas actividades tan complejas han de enseñarse desde el inicio con toda su complejidad. No es posible hacerlo de forma parcial.
- ✓ El capítulo está dividido en dos bloques, uno habla sobre la lectura y otro sobre la escritura. El primero de ellos, la lectura, es más extenso debido a que muchos de los puntos tratados son comunes a los dos aspectos.

GLOSARIO

Campo visual: fragmento del texto abarcado en cada fijación de la mirada. Los lectores inexpertos utilizan un campo de visión muy reducido (menor que una palabra). Los lectores expertos, en cambio, abarcan un campo de visión mucho más amplio en cada fijación (más de una palabra).

Desplazamiento: oscilación del ojo de un punto de fijación a otro. El tiempo invertido en tales oscilaciones varía entre unas pocas milésimas y una décima de segundo. El intervalo promedio entre las fijaciones es de aproximadamente un cuarto de segundo, de lo que se deduce que los ojos están quietos buena parte del tiempo.

Esquemas de conocimiento: estructuras mentales que construye el sujeto en interacción con el ambiente y que organizan su conocimiento y el modo de usarlo. Todo lo que se sabe se va organizando y reorganizando cada vez que se incorporan nuevas informaciones en una especie de sistemas de redes interrelacionadas.

Estrategias de lectura: una estrategia es un amplio esquema para obtener, evaluar y utilizar información. Los lectores desarrollan estrategias para poder construir significados a partir del texto.

niente del texto, que se obtiene a través de los ojos del lector. La información no visual es la que aporta el lector: su conocimiento del mundo y de la lengua.

Memoria a corto plazo y memoria a largo plazo: en la lectura, igual que en otras actividades de obtención y elaboración de la información, se utiliza la memoria. La memoria a corto plazo se caracteriza por tener una capacidad limitada tanto en el tiempo como en la cantidad de información recibida. Se la llama también *memoria de trabajo*. La memoria a largo plazo, en cambio, se caracteriza por su gran duración y capacidad. Gracias a ella se puede retener todo lo que se conoce sobre el mundo a condición de que la información haya sido organizada de forma comprensible y sea significativa para el sujeto.

Visión encapsulada: fenómeno que se presenta cuando la información visual es muy poco significativa y el lector no puede ayudarse de sus conocimientos. Ello crea una excesiva dependencia de la información visual, y el resultado es que en una ojeada únicamente se llegan a ver unas pocas letras en lugar de frases enteras (cuando se intenta, por ejemplo, leer un texto en una lengua que se domina poco).

Estrategias de predicción (o anticipación): capacidad de predecir o suponer cómo será un texto, cómo continuará, cómo acabará, el final de una palabra... Mediante estas estrategias se activan los conocimientos previos y se ponen al servicio de la lectura para construir el significado del texto.

Estrategias de inferencia: capacidad de complementar la información del texto utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya se poseen. Los lectores las utilizan para inferir lo que no está explícito en el texto y también para lo que se explicitará más adelante.

Estrategia de autocontrol: capacidad que tienen los lectores de controlar activamente el proceso mientras leen. Se trata de una actividad metacognitiva de autoevaluación sobre el propio proceso de construcción del sentido del texto.

Fijaciones de la mirada: durante la lectura los ojos no se desplazan suavemente a través de cada línea. Oscilan a saltitos y pequeños tirones. Cada uno de los intervalos en que el ojo entra en reposo se denomina fijación. Durante cada fijación se envía al cerebro la información del fragmento abarcado en cada mirada.

Información visual e información no visual: la información visual es información prove-

5.1. ¿Qué es leer?

Leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (*obtener una información pertinente para*) los objetivos que guían su lectura (I. Solé, 1992: 21).

Esta definición engloba diferentes aspectos que es preciso comentar. En primer lugar se habla de un lector activo que procesa y examina el texto. Se habla también

de que siempre se lee para alcanzar alguna finalidad; algún objetivo concreto. De este último aspecto se desprende otra cuestión. Los lectores interpretan los textos que leen en función del objetivo que preside su lectura. Aunque el contenido del texto es, por supuesto, inalterable, puede darse que lectores movidos por finalidades distintas, extraigan informaciones diferentes. El lector construye activamente el significado del texto según sus conocimientos y experiencias previas y el objetivo que guía su lectura.

Los objetivos que guían la lectura de un texto pueden ser muy variados: obtener algún tipo de información (muy precisa como una dirección o número de teléfono o más amplia como leer una noticia periodística); seguir unas instrucciones para realizar una tarea o actividad determinada (receta de cocina, juego de mesa, montaje de algún aparato doméstico); por placer, para pasar un rato entretenido...

Los textos que se leen pueden tener características muy diversas y eso influye también en la transmisión de la información. No es lo mismo leer una narración que un texto expositivo, una noticia periodística o una poesía, puesto que no es sólo el contenido lo que cambia, sino la forma en que está organizada la información. Para una correcta interpretación del texto, el lector debe conocer, aunque sea intuitivamente, las características de estas diversas estructuras textuales.

Lo fundamental que se desprende de esta definición es que leer es el proceso mediante el cual se comprende un texto escrito. Esta perspectiva es compartida actualmente por la mayoría de autores. En palabras de I. Solé (1992: 22, 23):

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

[...] En esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba.

5.2. Factores que intervienen en la comprensión

La comprensión es el objetivo de todo acto lector. No obstante la comprensión no es cuestión de todo o nada, sino que puede variar y ajustarse más o menos a la intención del escritor.

Para el docente es importante conocer cuáles son los factores que influyen en el grado de comprensión del sujeto que lee. A continuación se hablará de dos factores que se consideran fundamentales: la información que ya posee el lector y sus objetivos de lectura.

5.2.1. Información visual y no visual

En el proceso de lectura se activan lo que Smith (1990) llama las *dos fuentes de información de la lectura: la información visual y la información no visual*.

La información visual es la que se obtiene a través de los ojos y consiste en la información proveniente del texto. Evidentemente este tipo de información es necesaria para leer (se puede comprobar fácilmente intentando leer un texto con los ojos cerrados), pero no es suficiente.

Los ejemplos siguientes muestran que, aunque se disponga de suficiente información visual, se pueden tener dificultades serias para la lectura.

Ejemplo 5.1.

Välitse tarjottimelle muutama erityyppinen juusto. Mukana saa olla voimakkaita ja mietoja sekä tuntuja ja uusia juustoja.

Ejemplo 5.2.

A distancias regulares, los rayos emergentes saldrán polarizados en un plano, mientras en los puntos intermedios presentarán, en general, una polarización elíptica.

Estos dos ejemplos ponen de manifiesto la necesidad de otros tipos de información: el conocimiento de la lengua en la que está escrito el texto, el finlandés, en el primer ejemplo, y la familiaridad con el tema tratado, la luz, en el segundo. Cabría añadir todavía otro conocimiento obvio: haber aprendido a descifrar el código.

Todos estos conocimientos no visuales o *de detrás de los ojos*, se pueden designar globalmente como *información no visual*.

Dado que los dos tipos de información son necesarios para leer, su aplicación conjunta se puede representar, según Smith (1990) como en la figura 5.1:

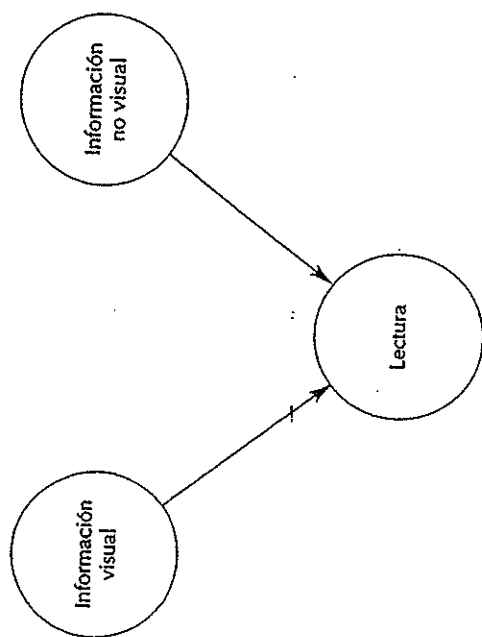


Figura 5.1. Representación según las dos fuentes de información.

Avanzando un paso más, Smith afirma que hay una estrecha relación entre la información visual y la no visual. Hay entre ambas una relación recíproca: cuanto más información no visual se tiene, menos información visual se necesita. Cuanta menos información no visual se tiene más información visual se necesita (figura 5.2).

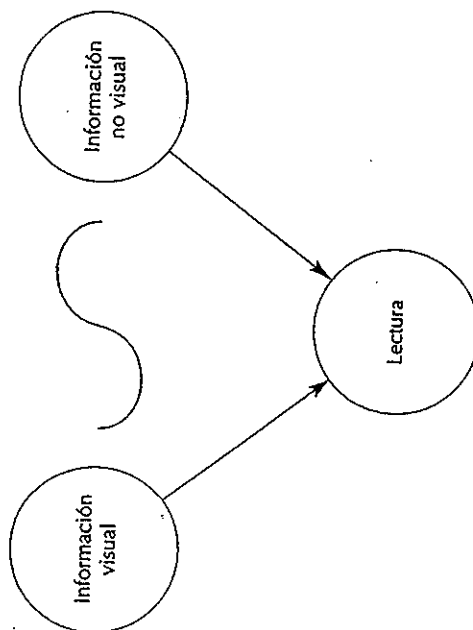


Figura 5.2. Relación de reciprocidad entre las dos fuentes.

En la vida diaria se encuentran múltiples ejemplos que muestran cómo se inter-cambian los dos tipos de información. Viajando en coche por la carretera, se puede leer desde muy lejos y a gran velocidad el nombre de un pueblo que sea bien conocido. Se identifica fácilmente la palabra. En cambio, si se viaja por el extranjero, la lectura de los nombres de los pueblos será mucho más lenta ya que se deberá atender a cada una de sus letras.

Otro ejemplo lo encontramos en la lectura de libros. Si leemos una novela podremos hacerlo a gran velocidad, en tipos de letra pequeños y con poca luz. En cambio, un libro de estudio necesitará mejor iluminación, tipo de letras más grande y la velocidad de lectura será mucho más lenta.

La posibilidad de intercambio entre los dos tipos de información, tiene, sin embargo, unos límites. No se trata de que el lector pueda, sencillamente, disminuir la velocidad de lectura para asimilar una mayor cantidad de información visual cuando la lectura se le haga difícil. Existe un llamado *cuello de botella* (figura 5.3) entre los ojos y el cerebro. El cerebro puede quedar fácilmente desbordado por la información visual, caso en el cual la información visual será restringida y puede incluso bloquearse por un leve lapso. Así pues, una de las habilidades básicas asociadas a la lectura consiste en aprovechar al máximo lo que uno ya sabe y en depender el mínimo posible de la información proveniente de los ojos.

Las consecuencias que este fenómeno tiene para la enseñanza de la lectura son de gran trascendencia. Los textos que se ofrezcan a los niños para aprender a leer han

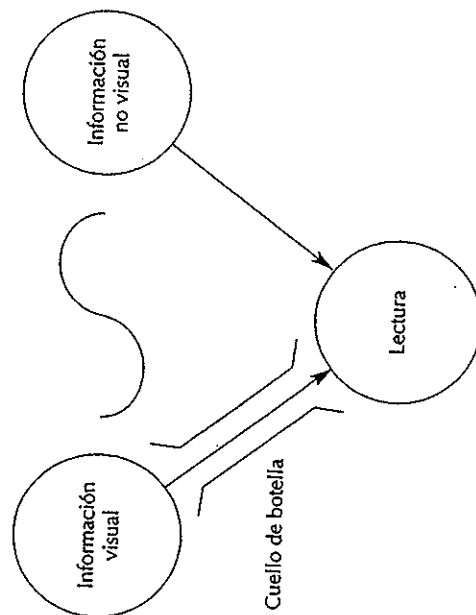


Figura 5.3. Representación del fenómeno de cuello de botella.

de ser textos interesantes y de temas conocidos por ellos. La práctica realizada a menudo con textos formados por palabras o frases sueltas, sin sentido, no serán de ningún modo aconsejables. La frase "no veo nada" dicha por un niño que intenta leer uno de estos textos puede ser técnicamente cierta.

5.2.2. Los objetivos de la lectura

En la definición de la lectura ya se ha aludido a la necesidad de un objetivo que guíe todo acto lector. Leer es buscar significado y el lector debe tener un propósito para buscar significado en el texto. Lo que resulta obvio entre los adultos no lo es tanto en las prácticas escolares de los aprendices lectores. La mayoría de los métodos utilizados en las escuelas no han tenido en cuenta —ni lo tienen todavía— este aspecto tan básico. Muchos escolares leen sin otro objetivo que el de "practicar", "leer sin equivocarse", "leer rápido", etc. La utilización de textos y materiales sin sentido no favorece precisamente otro tipo de objetivos. Algunos jóvenes y adultos han confesado que no descubrieron que leer "sirve para algo" hasta después de haber transcurrido muchos años desde el inicio de su aprendizaje. Es pues fundamental que los alumnos, desde buen principio del aprendizaje, sean conscientes de que se lee siempre con algún propósito y que lo leído tiene significado. Para ello no basta con repetirlo verbalmente sino "practicarlo realmente" en todas y cada una de las actividades lectoras que se realicen en el aula. En educación infantil la profesora debe actuar como modelo. Es bueno que lea a menudo a sus alumnos y les explique con qué finalidad lo hace: para buscar información sobre un tema de ciencias naturales por el cual los alumnos están interesados, para localizar un número de teléfono en la guía, para consultar el catálogo de productos de una firma comercial antes de comprar el material que se necesita en el aula, para consultar en el diccionario una cuestión ortográfica, para disfrutar con un relato interesante...

La interpretación que los lectores realizan del texto que leen depende también en gran medida del objetivo que preside su lectura, influyendo decisivamente sobre el modo de enfocar el texto y sobre el significado derivado. Así, puede darse que dos o más lectores, movidos por finalidades diferentes, extraigan de un mismo texto distinta información.

El propósito de la lectura determinará también la forma en que el lector aborda el escrito, así como el nivel de comprensión necesario para que dé por buena su lectura. No es lo mismo leer un artículo para exponerlo en clase que leer este mismo artículo para saber únicamente "de qué va". Se leerá de forma lenta si se quiere disfrutar de las características formales del texto (una poesía), de forma rápida si se busca una información puntual (una palabra en el diccionario), a saltos (para encontrar un pasaje en un libro).

5.3. Actividades perceptivas y cognitivas implicadas en la lectura

La psicología cognitiva establece que básicamente todos los procesos de obtención de información que utilizan las personas funcionan de la misma forma y necesitan los mismos mecanismos mentales para procesar la información. La información empieza por captarse a través de los sentidos y se almacena luego en los esquemas de conocimiento (Colmer y Camps, 1996). Cualquier actividad de comprensión en general, y por tanto de comprensión lectora, modifica las redes en las que están organizados los conocimientos, es decir, elabora y modifica las estructuras de conocimiento que el sujeto tenía antes de entender esta nueva información.

5.3.1. La percepción visual

El primer paso del proceso de la lectura se inicia con la captación de determinados estímulos a través de los ojos y en estrecha relación con las intenciones del lector que selecciona automáticamente los estímulos que le interesa percibir.

La escuela tradicional ha dado gran importancia a este aspecto perceptivo considerando un eje fundamental en el aprendizaje de la lectura. Se creía necesario entrenar a los niños desde muy pequeños a discriminar correctamente una serie de trazos de tamaño muy reducido y muy parecidos entre sí: las letras. Seguramente es por ello que proliferó —especialmente a mediados del siglo XX— una tan amplia difusión de ejercicios de discriminación visual que los alumnos tenían que realizar antes de abordar el aprendizaje de la lectura. Son los llamados ejercicios de *prelectura*.

Hoy día se sabe que para leer no es necesario ningún tipo o grado excepcional de agudeza visual para discriminar entre letras o palabras impresas; probablemente un niño que puede distinguir entre dos caras a tres metros de distancia tiene la suficiente capacidad visual para leer. El lector debe descubrir las diferencias críticas mínimas entre las letras y las palabras, lo cual no es un asunto de saber mirar sino de saber qué es lo que hay que buscar.

Por otra parte, cuando los ojos miran, no se desplazan de forma suave e ininterumpida, sino que saltan espasmódicamente de un punto de focalización al otro. En la lectura los ojos tampoco se desplazan suavemente a través de las letras y palabras de cada línea. Oscilan en rededor a saltitos y pequeños tirones que, en el contexto de la lectura, reciben el nombre de *fijaciones*. Retroceden con cierta frecuencia para poder recuperar información perdida o considerada errónea posteriormente. Durante el salto no se percibe el texto. Durante cada fijación se envía al cerebro la información del fragmento abarcado en cada mirada para ser *leído* finalmente. Se ha comprobado que las fijaciones (y no los desplazamientos en el texto) ocupan la mayor parte del tiempo de lectura. También se ha calculado que el tiempo de fijación es

diferente según la categoría de la palabra. Así los nombres, verbos, adjetivos y, en general, todas las palabras con un marcado contenido semántico, producen fijaciones más largas que las llamadas palabras gramaticales o funcionales, como los artículos, las preposiciones y conjunciones.

En cada una de las fijaciones de la vista, el lector percibe globalmente un conjunto de elementos gráficos. Según Colomer y Camps (1996: 46):

La comparación entre las habilidades perceptivas de los lectores principiantes y de los eficientes indica que la diferencia fundamental reside en el número de signos percibidos en cada fijación. Los lectores inexpertos poseen un campo de visión muy reducido, es decir, perciben muy pocos elementos en cada fijación, lo cual les obliga a un número muy elevado de fijaciones oculares durante la exploración del texto, aproximadamente más de una por palabra, mientras que los buenos lectores han aprendido a utilizar un campo de visión más amplio en cada fijación y se detienen sólo una vez por palabra o incluso menos.

Smith (1990) señala otro aspecto de gran trascendencia para la enseñanza de la lectura: la cantidad de información percibida en cada fijación no depende únicamente de la habilidad del lector, sino que aumenta en gran manera si los elementos textuales están organizados en conjuntos significativos. O sea, que la lectura de un texto con sentido será mucho más fácil que la lectura de un texto inconexo. Para probarlo propone tres situaciones de lectura rápida. En la primera, de letras sin sentido, en la segunda, de palabras inconexas, y en la tercera, una frase:

MPRXSKJDFBCNWEALNH SUPSBC

¿Cuántas letras pueden ser visualizadas en esta lista de letras seleccionadas al azar? Generalmente no más de cuatro o cinco.

PAPELES AÑO SOLAR MIRADA LARGO

En esta ocasión pueden visualizarse un par de palabras, que corresponden a diez o doce letras. ¿Por qué la misma cantidad de información visual que tan sólo le permitía a uno identificar cuatro o cinco letras no relacionadas entre sí, sirve ahora para identificar el doble de letras cuando éstas están organizadas en palabras? La respuesta es que se está duplicando el alcance de la misma cantidad de información visual al utilizar información no visual de la que ya se disponía en el cerebro y que, en este caso está relacionada con el conocimiento de cómo se organizan las letras para formar palabras. Estos dos ejemplos demuestran que la dosis de información visual

requerida para identificar una sola letra se reduce a la mitad cuando esta letra aparece en una palabra.

LOS TURISTAS SUBEN AL AUTOBÚS

¿Cuánto se consigue ver en esta ocasión? La respuesta habitual suele ser *todo*. El ejemplo es contundente. La cantidad de información visual de que dispone el cerebro en cada una de las tres demostraciones siempre es la misma y en cada ocasión el cerebro ha dispuesto del mismo tiempo para procesar la información. Se comprueba que la disposición de las letras en una secuencia de palabras —o sea, la existencia de un sentido en el texto— permite cuadruplicar el alcance de la información visual.

Este fenómeno tiene importantes repercusiones en la enseñanza/aprendizaje de la lectura. El hábito que tradicionalmente se ha seguido de dar a leer a los niños —con la intención de simplificar el texto y hacer la lectura más fácil— letras, sílabas y palabras sueltas, incrementa en gran manera las dificultades que ya de por sí tienen los principiantes. El hecho de no poder ayudarse de la información no visual, porque el texto tiene muy poco o ningún sentido, puede conducir a lo que Smith llama *visión encapsulada*, o sea a una ceguera funcional.

5.3.2. La memoria

A continuación, si la información recibida se considera pertinente, es retenida en la memoria. La memoria es de vital importancia para cualquier proceso de obtención y elaboración de información.

Hay dos tipos de memoria: *la memoria a corto plazo* y *la memoria a largo plazo*.

La memoria a corto plazo es llamada también memoria de trabajo. Se trata de una memoria de carácter transitorio que se requiere específicamente para dar sentido a lo que se va haciendo a cada instante: recordar el inicio de la frase que estamos leyendo, el número de teléfono que nos acaban de comunicar para poderlo anotar a continuación, etc.

La memoria a largo plazo es la que conserva información durante largo tiempo. Recurriríamos a ella cuando evocamos algo que sucedió varios días, meses o años atrás.

Ambos tipos de memoria son importantes para la lectura. Ambos tienen sus potenciales y sus limitaciones.

A) La memoria a corto plazo

La memoria a corto plazo es nuestra memoria operativa, o de trabajo, en la cual se almacena aquello a lo que se está atendiendo. Va desapareciendo casi al instante

para que se pueda proseguir con la siguiente tarea y configura un sistema tan eficaz que rara vez se es consciente de su existencia, que se caracteriza por tener una capacidad limitada tanto en el tiempo como en la cantidad de información retenida. Según Colomer y Camps (1996: 39):

Los experimentos al respecto han establecido que la memoria a corto plazo mantiene la información a disposición de ser utilizada durante unos 18 segundos y su capacidad cuantitativa es de unos 7 ítems (+/-2) informativos susceptibles de ser retenidos antes de que se olvide el primero de los recibidos.

Todo el mundo ha comprobado, por ejemplo, que es muy difícil retener un número de teléfono que se acaba de oír, si no se tiene la oportunidad de anotarlo. Una estrategia es recurrir a la repetición interna, pero a condición de que no se derive la atención a nada más. Si por ejemplo alguien nos llama mientras intentamos memorizar este número, es casi seguro que se perderá.

Como contrapartida, cuando se presta atención a lo que se está almacenando circunstancialmente en la memoria de corto plazo, no se puede atender a nada más. Uno puede quedar esencialmente cegado, aun cuando tenga abiertos los párpados, si presta excesiva atención al detalle, hasta el punto de no dejar espacio libre para introducir nuevos datos en la memoria de corto plazo.

Desde esta perspectiva, vuelve a demostrarse una vez más por qué es tan desastrosa para la lectura el fenómeno de la visión encapsulada. En palabras de Smith (1990, 58):

[...] cualquiera que consiga identificar tan sólo cuatro o cinco letras de una sola fijación de la mirada comprobará que estas cuatro o cinco letras casi llegan a agotar por sí solas la capacidad de la memoria de corto plazo en cualquier momento. [...] No hay forma posible de que un lector pueda comprender nada si su atención queda restringida a cuatro o cinco letras en cada ocasión, llegando quizá a olvidarse de E...L...E...F mientras opera con A...N...T...E, o bien perdiendo el rastro de la primera mitad de una frase antes de abordar la segunda mitad. Al momento en que nos preocupamos exclusivamente de captar cada palabra individual correctamente o sentimos temor de perdernos algún detalle significativo, nuestra comprensión se diluye en el cuello de botella de la memoria de corto plazo.

Estas palabras parecen demostrar que la lectura es simplemente imposible. Ello sería cierto, si la lectura consistiera en identificar individualmente las letras o incluso las palabras aisladas, pero en realidad cuando se lee no se emplea en absoluto la memoria a corto plazo para almacenar letras o ni siquiera palabras. Se evita sobrecargar la memoria de corto plazo por la vía de prestar el mínimo de atención a todos los detalles de la página impresa y conferirle el mayor sentido posible a aquello que

está viendo. Al dar sentido a las palabras y al texto en general, el individuo se deja de preocupar por las letras.

La única forma de leer en el plano del significado y la única forma de aprender a leer es hacerlo en este mismo plano. Desgraciadamente a menudo se exige a los alumnos que aprendan a leer con materiales poco significativos para ellos argumentando incluso que de esta forma se impedirá que los niños incurran en el gravísimo pecado de "adivinar" los contenidos de la lectura. Como ya se ha indicado anteriormente lo que consigue el sin sentido es un prolongado atasco en la memoria a corto plazo.

B) La memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo, al contrario de la anterior, se define por su gran duración y capacidad. Cada uno puede retener todo lo que conoce sobre el mundo, a condición que la información haya sido *organizada* de forma comprensible y sea *significativa* para él.

La memoria a largo plazo es una auténtica red, una estructura del conocimiento que consiste, de hecho, en todo lo que sabemos acerca del mundo y todo esto que sabemos del mundo suele estar organizado. Cuando se aprende algo nuevo, se modifica o reelabora la organización de la información que ya se tenía en la memoria a largo plazo. La organización es, en otros términos, sinónimo de "otorgar sentido" a algo. Así pues, cualquier cosa que intentemos asimilar y que no esté relacionada con la estructura del conocimiento de la que ya disponemos en la memoria de largo plazo no significará nada para nosotros, no tendrá sentido.

La organización de la información en una estructura que relacione los datos es la clave para que pueda ser recordada. Se puede comprobar fácilmente lo difícil que es retener de forma duradera ciertos datos, palabras o notas musicales inconexas y, en cambio, lo fácil que es recordar una frase, una melodía musical o incluso el conocimiento organizado sobre un tema.

La información debe ser también significativa para el sujeto. Será mucho más fácil recordar de forma duradera una nueva información en la medida en que se pueda relacionar con los intereses y conocimientos de quien la recibe. Así, por ejemplo, será muy difícil retener una explicación -aunque esté muy bien organizada- sobre física cuántica si no se tiene información acerca de este tema.

Ambos tipos de memoria presentan, pues, algunas limitaciones. Para que estas limitaciones puedan superarse fácilmente, los materiales de lectura -especialmente en los aprendices- han de ser significativos, y el lector no ha de estar demasiado ansioso ante la posibilidad de cometer errores o de olvidar los detalles.

La información que a lo largo de su existencia va almacenando el lector en su memoria es de diversos tipos. Según Colomer y Camps (1996) esta información pue-

de describirse en dos grandes bloques: *conocimientos sobre la lengua escrita y conocimientos sobre el mundo*.

a) Conocimientos sobre la lengua escrita

1. *Conocimientos paralingüísticos*. En este apartado se incluye el conocimiento de diversos tipos de convenciones: convenciones en la distribución y separación del texto (separación de palabras, frases, párrafos, capítulos...) y convenciones en la organización de la información de cada tipo de texto (título, fórmulas de introducción y final, prólogo, índice...). También se incluye el conocimiento de los elementos tipográficos (variedad de tipos de letra, subrayado...).

Intentemos leer estos dos ejemplos:

Ejemplo 5.3.

Justamente tonces vio al hombre que salía del edificio y lo llevaba un abrigomuy largoy la cabeza al aire teníacabellorisespómulo salientes yojoshundidos muy cerca unodel otro

Ejemplo 5.4.

Dep iejun toalap ortezu eia emp ujól ca dáver qu ec ayó sob rela ac eraju ntoal osr aíl esd eltranv fa si npe rde riapos ic lónqu ete nía dob ladop ortámit ad

La falta de espacios en blanco en el primer párrafo y una distribución errónea de las palabras en el segundo dificultan en gran manera la lectura del texto. ¿Por qué ocurre así? Porque obliga al lector a depender únicamente de la descodificación. No puede ayudarse ni de la información morfológica ni de la sintáctica.

2. *Conocimientos de las relaciones grafofónicas*. En una escritura de tipo alfabético como la nuestra se considera imprescindible el conocimiento de las letras y su relación con las distintas unidades fonéticas. Así pues, todos los programas de enseñanza de lectura deberían facilitar al niño el acceso al código. Ello no supone, sin embargo, asimilar lectura con el conocimiento del código. Como dice I. Solé (1992: 51): "Leer no es descodificar, pero para leer es necesario poder descodificar".

Aprender a descodificar supone aprender las correspondencias que existen entre los sonidos de la lengua y los signos gráficos -letras o conjuntos de letras- que los representan.

Una primera dificultad que se presenta a los niños es aislar e identificar los sonidos de la lengua. Al hablar no se perciben todos los sonidos de forma aislada, sino fusionados unos con otros. Podemos comprobarlo intentando pronunciar de uno en uno los sonidos que componen la palabra "mar". Nos resulta prácticamente imposible.

Para poder acceder al código, el niño necesita desarrollar una cierta *conciencia fonológica*, tomar conciencia de que existen unas unidades tan abstractas como son los fonemas.

La dificultad que comporta este aprendizaje hace que muchos maestros olviden con frecuencia un principio básico: *el acceso al código debe inscribirse siempre en contextos significativos*. Esto quiere decir que las letras y sonidos no deben trabajarse de forma aislada, sino siempre en un contexto de palabra o texto con pleno significado para las niñas y los niños.

La estrategia de descodificación no tiene el mismo peso en los diferentes estadios de la lectura. El lector experto ha automatizado ya las habilidades de descodificación y las utiliza de forma consciente en contadas ocasiones: una palabra poco usada, escrita en lengua extranjera, con caligrafía tortuosa, con faltas de ortografía, etc. El aprendiz, en cambio, necesita hacer uso constantemente de dichas habilidades.

3. *Conocimientos morfológicos, sintácticos y semánticos*. El lector experto capta también el significado del texto a partir de su organización y división en unidades sintácticas.

El reconocimiento rápido de palabras o grupos de palabras es uno de los factores clave. La riqueza de vocabulario será pues, determinante para los alumnos, en la comprensión de un texto. Cualquier lector, a menudo se encuentra con palabras que no entiende o cuyo significado no encaja con la imagen mental que se había hecho hasta aquel momento de la lectura. En estos casos es importante que el lector sepa, en primer lugar, discernir entre las palabras que *son* importantes y las que *no son* importantes para entender un texto. En caso afirmativo es necesario que conozca una serie de claves que le permitirán identificar, aunque sea de forma aproximada, el significado de los términos desconocidos y no le sea preciso recurrir al diccionario, lo cual le haría interrumpir constantemente el proceso de lectura y perdería de vista el sentido global del texto. La utilización del contexto es una de las claves más rentables. También le es muy útil al lector reconocer la relación entre las diversas formas de la misma palabra: flexión, derivación, composición...

El lector debe reconocer también las relaciones semánticas entre las diferentes partes de la frase e identificar los referentes de las anáforas y de los déicticos. También ha de ser capaz de comprobar si una nueva palabra completa una estructura sintáctica, una frase por ejemplo. En caso afirmativo puede ya traspasar el significado a la memoria de largo plazo y olvidar la forma sintáctica concreta para pasar a procesar la información siguiente.

4. *Conocimientos textuales.* Los recientes estudios sobre la *lingüística del texto* han ampliado la descripción tradicional del sistema lingüístico hasta considerar la unidad más global del texto.

Colomer y Camps (1996: 60) señalan que esta orientación ha proporcionado nuevos conocimientos sobre las estructuras textuales:

[...] ha establecido nociones como *la coherencia*, que consiste en la adecuación del escrito al contexto comunicativo (intención del emisor, adaptación al receptor, etc.), y *la cohesión*, en el sentido de relación entre los elementos del texto para que se ajusten a la superestructura general y al contenido.

Así, se puede comprobar al leer que el significado de determinados elementos de las frases (los pronombres, por ejemplo) a menudo necesitan de informaciones que van más allá de las frases simples. A este nivel textual el lector deberá conocer, pues, el grado de cohesión y las relaciones entre los diferentes planos de estructura del texto.

El conocimiento y distinción de los diversos tipos de texto (narrativo, descriptivo, argumentativo, etc.) es también de gran ayuda para el lector, ya que le permiten prefigurar el desarrollo del texto de una forma más previsible y facilita la comprensión de las ideas fundamentales, puesto que éstas se encuentran ordenadas en el esquema del texto. Así, cada texto despierta *diferentes expectativas* en el lector. Cuando se habla de *tipos de texto* o de *superestructuras* se sugiere que éstas actúan como esquemas a los cuales se adapta el discurso escrito. Ello supone que independientemente del contenido, el autor que quiere narrar una historia se adapta a la estructura formal del relato. Del mismo modo, cuando quiera escribir una carta, una receta de cocina o un artículo periodístico, utilizará también una organización del texto y una serie de marcas que les son peculiares.

De ello se desprende la necesidad que los maestros ofrezcan a sus alumnos gran variedad de tipos de textos, sin esperar a que posean una cierta fluidez lectora. El cartel que anuncia una obra de teatro infantil, una noticia del periódico interesante, la carta que acaba de escribir el padre de un alumno que ha cambiado de residencia, la poesía que acabamos de aprender, la lista

de control de asistencia, las instrucciones sobre cómo hemos de cuidar el hábito de la clase, etc., deben estar presentes en el aula desde los primeros días de la escolaridad.

b) *Conocimientos sobre el mundo*

La comprensión es un proceso por el cual los lectores relacionan lo que dice el texto con la información que guardan almacenada a lo largo de su vida. Necesitan poseer gran cantidad de conocimientos para poder comprender lo que leen. La nueva información se entiende a partir de la antigua. Como no todos los lectores disponen de los mismos conocimientos previos, las mismas experiencias, los mismos valores, es evidente que habrá grandes diferencias en la comprensión de la información. Por eso se dice que cada lector da un sentido diferente a una misma lectura.

Esto se podría comprobar fácilmente invitando a leer este capítulo del libro a personas bien diversas; a una niña de quinto de Primaria, a un psicólogo, a un aprendiz de albañil, a un estudiante de medicina, etc. Incluso una misma persona, un estudiante de magisterio, no comprenderá lo mismo si lo lee diversas veces a lo largo del curso o de la carrera.

El grado de conocimiento compartido entre emisor y receptor es esencial para la comprensión de un texto. Si es insuficiente, la comunicación no se producirá, ya que el lector no podrá representarse una información cuyos presupuestos desconoce. Cuantos más conocimientos aporta el lector, más fácil le será comprender el texto. Puede, no obstante, darse el caso extremo en que el texto no tenga ningún interés para el lector porque no le ofrece ninguna información. Las dos casuísticas pueden hallarse en la escuela. Por un lado, libros y cartillas que tratan de temas desconocidos o poco o nada motivadores para los niños y las niñas y, por otro, textos tan "adaptados" a ellos, en forma y en contenido, que no les aportan nada nuevo y por ello no les suscitan ningún tipo de interés. Por lo tanto, se considera mucho más positivo el uso de material real que el material creado específicamente para aprender a leer. La necesidad de leer para conseguir un objetivo concreto favorecerá la comprensión del texto por parte del alumno.

5.4. El proceso de lectura. Una perspectiva interactiva

¿Qué proceso sigue el lector para comprender un texto? No existe para esta pregunta una respuesta única. Actualmente son tres los modelos teóricos que intentan explicar de qué forma se llega a la comprensión.

5.4.1. El modelo ascendente

La concepción tradicional de la lectura constituye lo que se ha definido como un modelo *ascendente*. Este modelo supone que en la lectura hay un procesamiento en sentido ascendente, desde las unidades más pequeñas (letras y conjuntos de letras) hasta las más amplias y globales (palabras, texto). Para leer, para obtener sentido de un texto, se parte de las letras que forman palabras, de las palabras que forman frases, de las frases que forman un texto. El sentido nos llega a través de estos índices que se han ido acumulando. El texto es el elemento esencial en el acto lector. Según este modelo es imprescindible que el lector domine los mecanismos de descodificación y que el texto sea leído de forma completa y ordenada. Cualquier tipo de error debe ser corregido de inmediato.

Actualmente se sabe que no ocurre así. Gran número de pruebas experimentales demuestran ampliamente que los lectores expertos no leen de esta forma, no describen todo lo que se les presenta escrito. El modelo ascendente no puede explicar fenómenos muy corrientes como el hecho de que al leer se ignoren errores ortográficos y tipográficos. Tampoco explica el hecho de que se pueda comprender un texto sin necesidad de entender todas y cada una de las palabras. Por otra parte, durante la lectura de un texto escrito, el lector debe razonar e inferir de forma continua, o sea, debe captar una gran cantidad de significados que no aparecen directamente en el texto, pero que pueden deducirse fácilmente.

Las creencias implícitas en este modelo son fácilmente identificables con los métodos sintéticos de enseñanza de la lectura, ya sea en su versión más tradicional, que parte del conocimiento del nombre de las letras, ya sea en el llamado método fonético, que se basa en la correspondencia entre el sonido y la grafía de las letras.

5.4.2. El modelo descendente

El modelo *descendente* postula todo lo contrario del modelo ascendente. El procesamiento de la lectura se produce en sentido descendente, desde las unidades más globales hasta las más discretas. En esta concepción, el lector establece anticipaciones sobre el contenido del texto valiéndose de sus conocimientos previos y de sus recursos cognitivos. Solé (1992: 23) señala: "Cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará 'fijarse' en el para construir una interpretación".

Las propuestas de enseñanza basadas en este modelo parten de unidades significativas (palabras y frases), procediendo luego, si es necesario, al análisis de sus elementos integrantes. Las concepciones más radicales niegan la necesidad del apren-

dizaje de las habilidades de descodificación e incluso se han llegado a considerar como perniciosas para una buena lectura.

5.4.3. El modelo interactivo

El *modelo interactivo* no se centra exclusivamente en el texto, como el modelo ascendente, ni en el lector, como hace el modelo descendente, si bien enfatiza el uso que quien lee hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Lo que el sujeto ve en el texto y lo que el lector aporta son dos subprocesos simultáneos y en estrecha interdependencia. Según I. Solé (1992: 23):

Quando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como imput para el siguiente nivel; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga a niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, semántico, grafotónico) a través de un proceso descendente.

En cuanto a la enseñanza, las propuestas basadas en esta perspectiva señalan por un lado la necesidad de que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus elementos constituyentes y, por el otro, que aprendan las distintas estrategias que permitirán su comprensión. Estas propuestas señalan también que el lector es un procesador activo del texto, y que la lectura es un proceso constante de *emisión y verificación de hipótesis* que conduce a la construcción de significado y al control de dicha comprensión.

El modelo interactivo afirma que la comprensión del texto se alcanza a partir de la interrelación entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre un tema. El proceso de lectura se inicia antes de empezar a percibir propiamente el texto, cuando el lector empieza a plantear sus expectativas sobre lo que va a leer (tema, tipo de texto, etc.). Toda la experiencia de la lectura que se ha ido acumulando durante la vida, está, como se ha señalado ya en el apartado anterior, grabada y estructurada de forma organizada, en la *memoria a largo plazo*. Todas estas informaciones previas permiten que antes de leer el texto se puedan anticipar o formular hipótesis sobre el mismo.

Previamente al inicio de la lectura, el individuo fija también mentalmente unos objetivos (el tipo de información que se busca, el tiempo de que se dispone para leer, etc.). Estos objetivos determinan la forma de leer, si hay que buscar minuciosamente unos datos específicos o si solamente se quiere tener una idea global del texto.

Ante las primeras percepciones obtenidas se empiezan a verificar las hipótesis de significado que se habían formulado antes de empezar a leer. La información que se obtiene permite al lector confirmarlas o rectificarlas y establecer con más precisión las nuevas hipótesis que se irán elaborando a medida que avanza en la lectura. La esencia de la comprensión radica en la aptitud de formular y verificar hipótesis, en la capacidad de interrelacionar lo nuevo con lo sabido. Es un proceso instantáneo y activo que se desarrolla durante toda la lectura.

Los lectores utilizan estrategias para construir el significado del texto: estrategias de predicción (o anticipación), de inferencia y de autocontrol:

1. La predicción. Según Cassany y otros (1994: 215):

Es la capacidad, no específica de la lectura, de predecir o suponer lo que ocurrirá: cómo será un texto, cómo continuará, o cómo puede acabar, haciendo uso de pistas gramaticales, lógicas o culturales. Podríamos decir que se trata prácticamente de una actitud de lectura: la de estar activo y adelantarse a lo que dicen las palabras.

Mediante la anticipación se activan los conocimientos previos que se tienen sobre un tema y se ponen al servicio de la lectura para construir el significado del texto.

Para ejercitar a los alumnos en el uso de esta estrategia, es importante formular preguntas previas a la lectura que estimulen en el niño la activación de asociaciones de esquemas las cuales permiten formular hipótesis y con posterioridad confirmarlas o rechazarlas a medida que se va leyendo. Un ejemplo de este tipo de preguntas sería: "¿Qué crees que pasará?" "¿cómo te imaginas que será?", "¿cómo te parece que continuará?".

2. La inferencia. Es un medio poderoso por el cual las personas completan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan esta estrategia para inferir lo que no se halla explícito en el texto, pero también infieren informaciones que se harán explícitas más adelante. Cassany y otros (1994: 218) afirman:

La inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Es decir, consiste en superar las lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Sea porque el lector desconoce alguna palabra, porque el escrito presenta errores tipográficos, porque se ha perdido una parte del texto, o por cualquier otra causa, a menudo se producen lagunas de significado. En estos casos los lectores expertos aprovechan todas las pistas contextuales, la

Capítulo 5: ¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?

comprensión adquirida y su conocimiento general del mundo para atribuir un significado coherente con el resto del texto al vacío producido.

Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan si un aspecto del texto se halla explícito o implícito.

Los ejercicios de inferencia que se realicen en clase deberían hacer hincapié en las dificultades potenciales de un texto (vocabulario difícil, fragmentos complejos, etc.). También deberían exigir a los alumnos arriesgarse a interpretarlas a partir del contexto.

3. El autocontrol. Los lectores controlan activamente el proceso mientras leen. Hay riesgos involucrados en las predicciones y en las inferencias. A veces se hacen predicciones prometedoras que luego resultan ser falsas, o se descubre haber hecho inferencias sin fundamento. Por ello el lector tiene también estrategias para confirmar o rechazar sus predicciones previas. Colomer y Camps (1996: 53) lo explican de esta forma:

El mecanismo de control de la comprensión implica un estado de alerta del lector que le permite detectar el error tanto respecto al procesamiento de las sucesivas hipótesis y verificaciones como a su integración en una comprensión global de lo que se lee. Se trata de una actividad metacognitiva, de autoevaluación constante del lector sobre su propio proceso de construcción del sentido que le permite aceptar como válida la información recibida y, por lo tanto, continuar leyendo, o bien en el caso contrario, adoptar alguna estrategia que le permita rehacer el proceso para reconstruir el significado.

Los problemas más comunes de lectura detectados en los alumnos se deben al desconocimiento del significado de una palabra o de una frase ambigua, a información del texto no coincidente con los conocimientos previos del lector, etc. Estos problemas deben ser atendidos y corregidos en el aula, y para ello es bueno que los enseñantes conozcan cuáles son las soluciones que utilizan los buenos lectores, encaminadas siempre a adoptar la que menos les obligue a detener la lectura del texto (ya que en este caso se pierde el hilo de la lectura) como, por ejemplo:

- Ignorar aquel error que no es imprescindible para la comprensión del texto.
- Dejar en suspenso la interpretación hasta que el texto aporte información nueva.
- Retroceder en la lectura con la intención de encontrar el elemento discordante: releer una palabra, una determinada información anterior, el contexto inmediato, etc.

- d) Buscar una solución externa al texto: consulta al diccionario o enciclopedia, a una persona más entendida, etc.

5.5. ¿Qué es escribir?

Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo. Esta definición, aparentemente tan sencilla y clara, es interpretada a menudo de forma parcial y restringida. El término *escritura* ha sido, y continúa siendo, muy confuso. Frecuentemente se habla de escritura refiriéndose al acto material de escribir, *de reproducir unas letras en el papel*. Otra creencia muy extendida es que escribir es *transcribir mediante signos el lenguaje hablado*.

La primera concepción centra su atención en la habilidad motora necesaria para la correcta realización de las letras, *la caligrafía*. La segunda, en *la relación grafofónica*, o sea, la correcta correspondencia de cada fonema del lenguaje oral con su grafía correspondiente.

Estas concepciones son las que rigen, de forma muy generalizada todavía, en la escuela. Está muy extendida la idea de que una buena forma de empezar el aprendizaje de la escritura —en los inicios de la escuela infantil— es enseñando a *dibujar las letras*. Avala esta concepción la gran profusión de cuadernillos de caligrafía, de ejercicios de copia y, en general, todo tipo de material impreso encaminado a ejercitar la forma de las letras (letras punteadas o caminos que deben seguirse, flechas que indican la dirección correcta de los trazos, etc.).

En el último período de la educación infantil la atención se focaliza en el aprendizaje de la correspondencia grafofónica. Se empieza por las letras más sencillas —generalmente las vocales— para continuar con cada una de las consonantes combinadas con las vocales. Se acostumbra a graduar siempre las dificultades (primero consonantes de relación biunívoca, sílabas directas y palabras cortas, después consonantes más complejas ortográficamente, sílabas trabadas y mixtas y palabras más complejas). Los ejercicios de copia y de dictado son los más utilizados para practicar estas habilidades. No es hasta 1.º o 2.º de Primaria cuando empieza a abordarse en la escuela la llamada *composición escrita*, materializada generalmente en forma de *redacción*. De ello se desprende que la dimensión social del texto escrito es poco contemplada en la escuela, especialmente en los primeros niveles.

Seguidamente se expondrán algunas reflexiones teóricas con el ánimo de que ayuden a interpretar esta realidad escolar.

La relación del texto oral con el texto escrito ya ha sido descrita en el capítulo anterior. Se ha explicado que el texto escrito tiene unas propiedades específicas que van más allá de la simple correspondencia de los sonidos con las grafías. Según L. Tolchisky (1993: 49, 50), estas propiedades son de dos tipos: *formales e instru-*

mentales. Las propiedades formales son las que caracterizan *la escritura* y las propiedades instrumentales son las que caracterizan *el lenguaje escrito*.

El término *escritura* se refiere a las propiedades internas del *sistema de escritura*: sus caracteres, su sintaxis y su semántica en cuanto a sistema notacional. El concepto engloba el sistema de *notación alfabética* y el conjunto de *caracteres y convenciones gráficas* no alfabéticas, tales como los signos de puntuación, las mayúsculas, los subrayados, etc. Puede considerarse como el conocimiento de la *escritura en sí*, de sus propiedades formales.

El *lenguaje escrito* se refiere a las propiedades instrumentales de la escritura, *a su uso* con propósitos y objetivos, en situaciones específicas (rellenar un formulario, escribir una carta a un amigo, escribir un artículo de opinión, etc.). Una comunidad que usa la escritura para gran variedad de funciones dispondrá de gran variedad de textos escritos.

El sujeto que aprende a escribir debe dominar tanto las propiedades formales como las instrumentales. El aprendizaje debería contemplarlas todas desde su inicio, incluyendo naturalmente los primeros años de la educación infantil. Pero lo que ocurre en realidad, como ya se ha descrito anteriormente, es que en el mayor número de casos sólo se tienen en cuenta los aspectos formales.

5.6. El proceso de escritura

Al comienzo de este capítulo se ha hablado ya de la importancia que tiene para los maestros conocer los procesos de lectura y de escritura. El primero de ellos ya ha sido tratado en el apartado 5.4.

A continuación se abordará el segundo, referido al proceso que sigue el escritor para producir un texto.

Los estudios realizados en este campo son relativamente recientes, ya que antes de la década de los ochenta las investigaciones sobre la composición escrita se orientaban únicamente hacia el producto final, el texto ya acabado.

D. Cassany y otros (1994), siguiendo el modelo teórico más difundido y aplicado a la enseñanza, el de Flower y Hayes, sostienen que el acto de escribir se compone de tres procesos básicos: *hacer planes, redactar y revisar*; y de un mecanismo de *control* que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento debe actuar uno u otro.

También intervienen otros dos componentes: *la memoria a largo plazo* del escritor, y *la situación de comunicación*. Todo ello será explicado de forma detallada en los apartados siguientes.

La figura 5.4 presenta estas tres unidades así como los diversos subprocesos que engloban cada una de ellas. Las flechas marcan las interacciones entre los diversos elementos.

tual en el aula de educación infantil: escribir una nota a los padres a fin de solicitar permiso para ir de excursión.

El problema retórico lo constituye la situación concreta en la que se produce el escrito: *el tema* (la próxima excursión que realizarán los niños de la última clase de parvulario y la necesidad de solicitar permiso a los padres), *la audiencia* (los padres), y *los propósitos* (notificar a los padres esta salida para obtener de ellos el permiso necesario).

El problema retórico es el elemento más importante al empezar un proceso de composición. El autor debe empezar por analizar y valorar las condiciones y las características de los diversos puntos del problema: el perfil de la audiencia (relación con el autor o autores, intereses, conocimientos, edad, etc.), el tema (conocido, delicado, intrascendente, etc.). Un análisis correcto de todos estos aspectos es el primer paso para elaborar la solución del problema: *el texto*.

Para realizar dicha actividad anterior, la maestra debería hacer reflexionar a los alumnos sobre la manera más adecuada de dirigirse al destinatario, sus padres, que, en este caso, consistirá en un lenguaje directo y afectuoso. También les hará notar la necesidad de ser convincentes en la petición para conseguir más fácilmente el permiso deseado.

A medida que se va escribiendo, el texto ya producido genera limitaciones y entra a formar parte del contexto, de la situación de comunicación. Cada idea y cada palabra que se escribe determinan, en parte, las elecciones que puedan hacerse después: las ideas que todavía no se han escrito, las palabras que utilizaremos, la estructura del texto, etc.

En la actividad que nos ocupa, todo ello se realizará, naturalmente, de forma oral, incluso el texto que los niños y niñas, junto con la maestra, irán elaborando a continuación. No obstante, es aconsejable dejar constancia del texto definitivo. Una buena práctica es que la maestra vaya escribiendo el texto que se va generando en un lugar bien visible, la pizarra por ejemplo.

5.6.2. La memoria a largo plazo

La memoria a largo plazo incluye todos los conocimientos que el escritor posee registrados y almacenados en su cerebro: sobre el contenido temático, sobre la audiencia y también sobre las diferentes estructuras textuales que está utilizando. Todo ello ha sido explicado ya en el apartado 5.3.2, al tratar la lectura. Sólo quedará añadir el aspecto gráfico, o sea, el trazado de las letras. Más adelante se hablará de ello.

En el caso de alumnos muy pequeños, los de educación infantil y primeros niveles de Primaria, los conocimientos almacenados en la memoria serán muy escasos todavía: contenidos muy limitados de temas, poco conocimiento de estructuras tex-

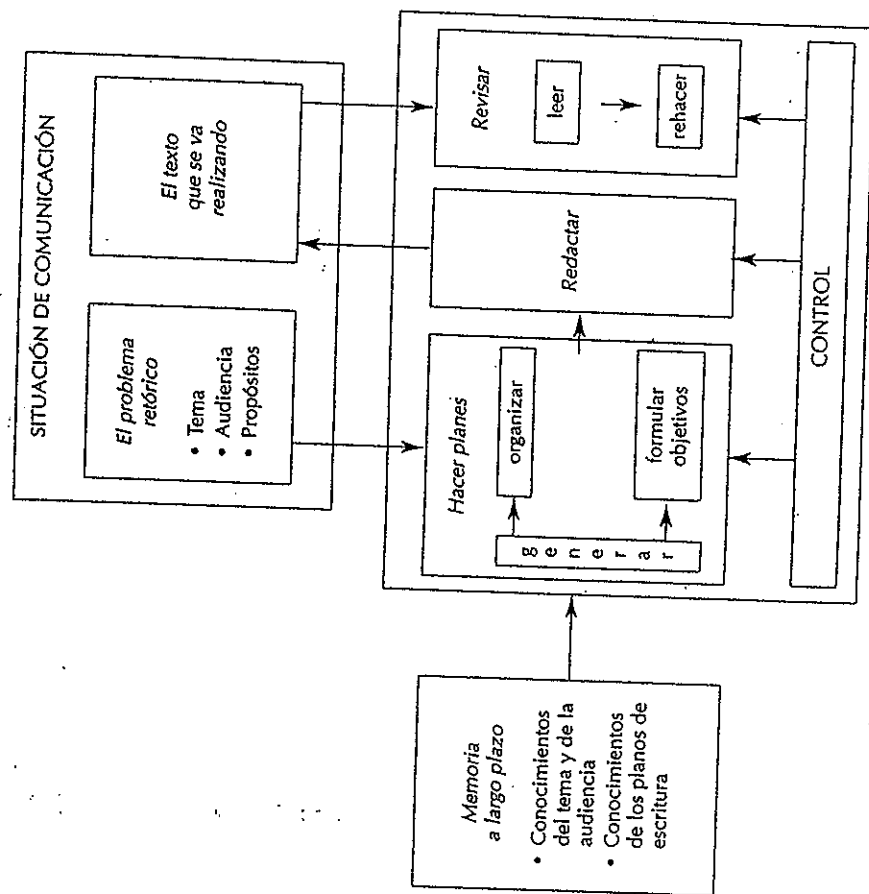


Figura 5.4. Modelo del proceso de composición escrita de Flower y Hayes (Cassany y otros, 1994: 264).

5.6.1. La situación de comunicación

La situación de comunicación contiene todos los elementos *externos* al escritor: el *problema retórico*, conjunto de circunstancias que hacen que un sujeto decida escribir, y lo que se escribe, *el texto*, que es la respuesta o solución que se da a este problema. Seguidamente se explicará con más detalle cada uno de estos elementos. Para

hacerlo más comprensible se ejemplizará con una actividad de escritura muy habi-

tuales (exceptuando la narración muy utilizada en estas primeras edades) y poco o nulo conocimiento de las propiedades formales de la escritura (la correspondencia grafotónica, la separación de palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, etc.). Por todo ello, la intervención del maestro en el proceso de elaboración del texto se hace imprescindible.

• *La escritura de las letras*

La escritura de las letras es una actividad compleja. Comporta básicamente dos tipos de dificultades estrechamente interrelacionadas entre sí:

- *Dificultades motrices y perceptivo-motrices*: la realización del trazado sobre un soporte (papel, pizarra, etc.) y con un utensilio (lápiz, pintura, tiza, etc.).
- *Dificultades cognitivas*: el conocimiento del trazado de los signos escritos.

Es por tanto mucho más que una simple actividad motora.

Desde bien tierna edad —a los dos o tres años—, los niños se sienten motivados para “escribir” y tienden a imitar espontáneamente la escritura de los adultos. Ello no es, sin embargo, un producto directo de la copia, ya que esta imitación ocurre frecuentemente en ausencia de un modelo y contiene algunas formas no convencionales. Algunas de estas “escrituras” están claramente influidas por la letra cursiva y otras por la letra impresa.

Aunque los niños ya dibujen letras de forma espontánea, no se negará la conveniencia de que se les enseñe su trazado correcto, pero lo que no se considera en modo alguno conveniente es hacerlo de forma aislada, descontextualizada y repetitiva. Laszo, citado por Garton (1991: 186), nos alerta sobre este último aspecto:

Ahora existen pruebas convincentes que muestran que un tercio de los niños, en su primer año de escolaridad formal, no poseen habilidades perceptivas-motrices suficientemente desarrolladas para producir las formas de las letras del tamaño y claridad que tan frecuentemente se espera de ellos.

[...] Además, al tener dificultades en codificar los patrones de movimientos musculares implicados en hacer la forma de las letras, ganan muy poco pasando muchas horas copiando letras hasta que tengan una edad en que puedan memorizar los movimientos de los músculos.

Y Garton, (1991: 186) añade:

Es muy probable que estos niños desarrollen una actitud extremadamente negativa hacia el proceso de escritura en su globalidad, ya que percibirán que con-

siste en pasar períodos sustanciales de tiempo practicando y perfeccionando la forma de las letras. Es seguramente mucho mejor alentar al niño a escribir por diversión y permitirle refinar sus habilidades gráficas gradualmente.

La enseñanza y la práctica en el trazado de las letras deberá hacerse siempre en escrituras reales. El nombre de pila propio al comienzo, y el de los compañeros más adelante, pueden ser un buen motivo para ejercitarse en esta tarea.

5.6.3. *El proceso de escritura*

La composición del texto se desarrolla a través de diversos procesos y subprocesos que no se producen necesariamente de forma lineal. El escritor va de uno a otro de forma recurrente.

Durante el proceso de *planificar* el escritor elabora una representación mental, poco definida todavía, de lo que quiere escribir y de cómo quiere hacerlo. El subproceso de *generar* da entrada a las informaciones que el escritor tiene almacenadas en la memoria y que va activando durante la composición en distintos momentos y con diversos propósitos (hallar un calificativo convincente, seleccionar la estructura de un texto epistolar, etc.). El subproceso de *organizar* se encarga de clasificar los datos que emergen de la memoria mientras que el de *formular objetivos* elabora los objetivos que dirigirán el proceso de composición. Estos procesos pueden realizarse mentalmente o con algún apoyo escrito (listas, mapas conceptuales, palabras clave, etc.).

En los primeros años de la escolaridad el proceso de planificación se hará en grupo. En voz alta, los niños, dirigidos por su maestro, irán generando diferentes ideas sobre el contenido del texto. Luego se definirán los objetivos y se organizará el contenido del texto. Mientras, si se cree oportuno, el maestro puede ir anotando algunos datos o palabras clave en la pizarra.

En el proceso de *redactar*, el escritor transforma las ideas generadas, el proyecto de texto, en un discurso inteligible y comprensible para el lector. En este proceso se ponen en funcionamiento gran cantidad de conocimientos, algunos calificados de bajo nivel, como componer palabras, organizar materialmente el texto, etc. y otros, calificados de alto nivel, como son los componentes léxicos y sintácticos y los de cohesión textual.

Volviendo al ejemplo descrito, y tratándose de alumnos con pocos conocimientos lingüísticos, el texto puede ser escrito por el maestro. Los alumnos dictan y el maestro es el encargado de “transcribir” el texto ya sea en la pizarra, para toda la clase, ya sea en un papel, para un pequeño grupo de alumnos o para uno solo.

En el proceso de *revisar* el escritor vuelve sobre lo escrito, releándolo —total o parcialmente— y rehaciéndolo después en aquellos aspectos que considere necesari-

rios para mejorar el texto. Se trata de sucesivas revisiones que se hacen a lo largo de toda la tarea de escritura, y no de una revisión única y final. Se valora el contenido, el previsible logro del objetivo, la posibilidad de ser comprendido por el lector o lectores, la coherencia, la cohesión, la expresión lingüística general, el estilo, la ortografía, etc.

Evidentemente, en educación infantil, la revisión se hará también en grupo. Oralmente, con la aportación de todos, se irá relejando lo escrito y modificando lo que se crea necesario.

Carlino y otros (1996: 27) hacen notar la importancia de los procesos de planificación y de revisión con estas palabras:

[...] la planificación y especialmente la revisión son operaciones fundamentales en la escritura, forman parte de su misma esencia. A diferencia del lenguaje oral, el lenguaje escrito lleva la marca de estas planificaciones y revisiones: no es un lenguaje espontáneo sino anticipado, calculado, evaluado, pulido, reconsiderado.

Como ya se ha indicado, las tres operaciones que se ponen en juego en la escritura —planificar, redactar y revisar— no se suceden de forma lineal, sino que quien escribe recurre a ellas tantas veces como sea necesario a lo largo del proceso.

5.6.4. Complejidad de la tarea de redacción. Estrategias para llevarla a cabo en el último ciclo de educación infantil

El análisis del proceso de redacción pone de manifiesto la gran complejidad de la tarea que, a menudo, conlleva lo que se ha llamado una situación de *sobrecarga cognitiva*:

[...] El escritor adulto y experto puede llevar a término con relativa facilidad esta tarea porque ha desarrollado una serie de estrategias que le permiten "jugar" con las diversas exigencias que impone la redacción, entre las cuales, como veremos, la automatización y coordinación de algunas habilidades, lo cual permite una más eficaz distribución del tiempo. En cambio los aprendices, que no han desarrollado estrategias adecuadas centran su atención en los niveles locales (ejecución gráfica de las letras, ortografía, selección léxica, etc.) y no pueden atender a los niveles superiores de procesamiento del texto (Camps, 1994: 48).

Así vemos que los escritores inexpertos —en este caso los aprendices— no saben coordinar los procedimientos que les permitan abarcar diferentes aspectos. Es muy habitual que los niños empiecen a escribir sin haber planificado previamente el texto. Van enlazando una frase con otra sin tener una visión general del texto. También

es frecuente que se den por satisfechos con el resultado y no releen ni corrijan sus escritos. Los más jóvenes se encuentran tan preocupados por las actividades ortográficas que les es prácticamente imposible atender a otros aspectos más globales. La ayuda del maestro para gestionar tales aspectos es imprescindible.

Ya se ha señalado que los estudios sobre la composición escrita son recientes, por lo cual son poco conocidos por los maestros y, consecuentemente, su aplicación en el aula es muy incipiente todavía. Los docentes temen la enseñanza de la composición escrita porque frecuentemente no saben cómo llevarla a cabo. En educación infantil, ya hemos señalado que no se acostumbra a abordar, arguyendo los pocos conocimientos lingüísticos de los alumnos. En Primaria, la intervención de los maestros tiende a centrarse únicamente en el producto final, en la corrección, no en el proceso de composición.

Según las últimas propuestas didácticas, la escritura no puede quedar sujeta a la improvisación y, por tanto, debe ser enseñada. El maestro debe intervenir mientras se está elaborando el texto.

En los capítulos siguientes se darán ejemplos prácticos de cómo llevar a cabo esta enseñanza de manera satisfactoria. Aquí se apuntarán únicamente algunas orientaciones generales.

A) Escritura real

Las propuestas de escritura irán dirigidas siempre a satisfacer alguna necesidad real. El niño —sea de la edad que sea— ha de tener claro a quién y para qué escribe. Según Fons (1999: 24):

Creemos que en muy poco favoreceremos el desarrollo de las estrategias de planificación, textualización y revisión para producir un texto de acuerdo con los usos sociales de la lengua escrita si aquello que proponemos escribir a nuestros aprendices no tiene otro objetivo que ejercitar el trazo de las letras o aprender la convención de las palabras. Por el contrario, las estrategias de producción del texto sólo se podrán desarrollar si el uso de este texto es real; si se crea, por tanto, la necesidad de producir un texto adecuado a un objetivo concreto. Esto es lo que explica la afirmación "se aprende a escribir escribiendo".

B) Ayudas en el proceso de composición

Los maestros pueden utilizar algunas estrategias para, si no resolver, al menos aliviar los problemas de *sobrecarga cognitiva* apuntados anteriormente, y que se ven muy incrementados en los primeros años de escolaridad:

- a) Atender únicamente a los *aspectos instrumentales* del texto y dejar de lado los formales. Esta estrategia es muy utilizada en el *parvulario*. A menudo los niños y niñas elaboran textos que dictan a la maestra (nota a los padres, carta a un compañero enfermo, etc.). Ella será quien irá escribiendo materialmente el texto pero los alumnos, ya sea en grupo, ya sea individualmente, habrán elaborado el contenido.
- b) Atender únicamente a los *aspectos formales* porque se trabaja con un texto ya conocido por los alumnos. Puede tratarse de una tarea muy sencilla (recribir un paréntesis) o más complicada (recribir un cuento que se acaba de narrar en clase).
- c) Trabajar de *forma cooperativa*. La elaboración del texto en pequeño grupo —es de destacar los beneficios del trabajo por parejas en los primeros años— es también de gran ayuda, por un lado, a causa de la interacción oral que se lleva a cabo y, por otro, por el reparto de roles que propicia. Quien domina mejor las habilidades de descodificación es generalmente el encargado de dictar las letras, otro releerá lo que está escrito, un tercero irá trazando la grafía de las letras... Todos participan según sus posibilidades y todos se ven favorecidos por ello.

RESUMEN

1. Leer es una actividad cognitiva compleja que tiene como finalidad obtener información del texto escrito. La lectura no es una *aprehensión pasiva* del significado, sino una *construcción activa*. Se trata de un proceso de interacción entre el lector y el texto. El lector debe apropiarse del texto relacionando la información con lo que ya sabe, pero también debe adaptarse al texto, transformando sus conocimientos previos en función de las aportaciones del texto. Lo que aporta el texto se llama *información visual* y lo que aporta el lector *información no visual*. El lector pone en juego su competencia lingüística, su conocimiento del mundo, su interés y su propósito para obtener significado.
2. Actualmente hay diversos modelos teóricos que intentan explicar el proceso que sigue el lector para comprender el texto. En este manual se preconiza un *modelo interactivo*. Según dicho modelo, la comprensión del texto se alcanza a partir de la interacción entre lo que el lector lee y lo que ya sabe sobre el tema. Situado delante de un texto, los signos gráficos (letras, palabras, etc.) generan expectativas de orden superior que se materializan en hipótesis que se confirmarán o desmentirán volviendo hacia el texto en un proceso descendente.
3. Escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto. Cualquier actividad de escritura implica el proceso completo de producción del texto, en el que intervienen tanto los aspectos de notación gráfica como los relacionados con el sentido y el discurso. La escuela no siempre lo tiene en cuenta. Buena muestra de ello es que

muchas de las prácticas escolares todavía basan el aprendizaje en la caligrafía y en la relación grafotónica.

4. El proceso de la composición escrita sucede en varias y recurrentes etapas en las que quien escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

La *planificación* consiste en definir los objetivos del texto y establecer el plan que guiará el conjunto de la producción. Se trata de las decisiones que toma el escritor mientras configura el texto, ya sea antes de escribir, mientras lo escribe o como consecuencia de la revisión.

La *textualización* está constituida por el conjunto de operaciones de transformación de los contenidos en lenguaje escrito linealmente organizado. Es la redacción propiamente dicha.

La *revisión* consiste en la lectura y posterior corrección y mejora del texto. Se trata de sucesivas revisiones intercaladas a lo largo de toda la tarea de escritura. Durante la lectura, el escritor evalúa el resultado de la escritura en función de los objetivos del texto y evalúa también la coherencia de contenido en función de la situación retórica.

Actividades de desarrollo

Se recomienda realizar estas actividades en grupo.

1. Preguntar a 10 personas conocidas (que sean de edades y de círculos bien diferentes) *qué es leer* y *qué es escribir*. Analizar qué aspectos de la lectura y escritura son los más resaltados y los que aparecen en segundo término o no aparecen.
Consultar en algunos libros de didáctica de la lengua escrita cómo definen la lectura y la escritura.
2. ¿Cómo se ha aprendido a leer? ¿Cómo se ha aprendido a escribir?
Escribir lo que cada uno recuerde. Sería interesante que después se pusieran en común los distintos relatos y se comentaran los aspectos más relevantes.
3. Estas cuatro frases aparecen en el libro de F. Smith, *Para darle sentido a la lectura*, citadas varias veces en este capítulo. Son frases contundentes y en cierto modo provocativas que invitan a la discusión. Comentarlas en grupo.
 - No se puede enseñar a leer a los niños.
 - Todos los métodos de enseñanza de la lectura permiten alcanzar algún resultado, con algunos niños, algunas veces.
 - La lectura no plantea ninguna exigencia a la que el cerebro no se haya visto enfrentado previamente al intentar comprender el discurso hablado.
 - El "énfoque sistémico" implica descomponer la lectura en sus "destrezas componentes". Esta práctica dificulta el aprendizaje de la misma porque le resta sentido a aquello que debiera tenerlo.