

# LA ESCRITURA COMO INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE: FUNDAMENTOS Y PROYECCIONES

*Luis Martínez Jiménez*

## **Relaciones entre la Escritura y el Aprendizaje**

El propósito del presente trabajo es discutir la problemática del rol de la escritura en relación con el aprendizaje. Para ello, se desarrolla la idea del estudio contextualizado o situado de la escritura y finalmente se comentan las proyecciones del tema para la educación, particularmente en el ámbito del currículo.

No hay duda de que la escritura es un elemento fundamental en la vida del estudiante. El texto escrito sigue siendo uno de los medios más usados para llevar a cabo las tareas escolares. Es también uno de los medios esenciales para el aprendizaje, entendido éste como adquisición de conocimientos. Pero esto no es suficiente. El aprendizaje no es un proceso estático, implica ir más allá de la mera reproducción de contenidos. El aprendizaje en el ámbito escolar y en la educación universitaria de pregrado también implica la discusión crítica del conocimiento existente y la creación de nuevo conocimiento. La escritura puede desempeñar un rol importante en tales objetivos. Sin embargo, no todos parecen estar muy convencidos de lo anterior, puesto que uno de los temas más debatidos actualmente entre los estudiosos de la escritura es el rol que ésta desempeña en el aprendizaje.

91

La mayoría de los investigadores concuerdan en que la escritura presenta características retóricas, transaccionales e instrumentales. Lo anterior significa que la escritura es una herramienta que permite hacer cosas y que media entre el escritor y su audiencia (Petraglia, 1995).

Si bien es evidente la funcionalidad de la escritura, no hay consenso respecto a cuáles son tales funciones. Tradicionalmente se ha considerado que la escritura es una habilidad que se aprende independientemente del contexto y que se puede aplicar indistintamente a cualquier área del conocimiento.

Diversas investigaciones realizadas en la década del ochenta demostraron que un tipo de escritura, la analítica, fomentaba un mejor aprendizaje. Por ejemplo, en un estudio se pidió a un grupo de estudiantes de enseñanza media leer un breve texto sobre historia. Luego el grupo total fue dividido en tres grupos pequeños. Se pidió al primer grupo tomar notas, al segundo grupo responder una serie de preguntas y al tercero escribir un ensayo analítico. Se encontró que este último grupo ocupaba un tiempo extra de procesamiento para realizar hipótesis y comentarios. Como consecuencia de lo anterior, la cantidad y organización en el tópico mejoraba notablemente en este último grupo (Langer y Applebee, 1987). Sin embargo,

otros trabajos proporcionaron datos que no apoyaban lo anterior. Se encontró, por ejemplo, que el tipo de texto que los estudiantes debían leer y sobre el cual debían componer un texto escrito afectaba el desempeño. Un tipo de texto científico requería más esfuerzo que uno humanístico. Por lo tanto, se mantenía la idea de que la escritura facilitaba el aprendizaje pero con la salvedad de que la producción de diversos tipos de discurso escrito generaba diferentes tipos de aprendizaje (cfr. Geisler, 1995). De lo anterior se deriva una idea que se discute ampliamente hoy: *la enseñanza de habilidades de escritura generales que se pudieran aplicar indistintamente en las diversas disciplinas no parece ser la más adecuada, más bien se requiere enseñar la escritura en el contexto de las disciplinas*. Las actividades de escritura para la creación de conocimientos, más que para la mera transmisión, son posibles en la medida que se las incluya en el contexto de las disciplinas con las cuales tales conocimientos se relacionan (Geisler, 1995). Precisamente, se ha criticado a la escuela por promover un aprendizaje altamente generalizable más que el aprendizaje de situaciones específicas. La escuela se basa también más en la manipulación de símbolos que en la de objetos. Los símbolos son importantes, pero también lo son los objetos puesto que los símbolos, median entre los objetos y los sujetos. Se postula que la escritura se debe enseñar en situaciones que se asemejen a las de la vida real más que en el contexto de tareas artificiales (Petraglia, 1995).

Generalmente se la enseña en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en nuestro país. En la educación universitaria de pregrado en Estados Unidos, por ejemplo, se la ha enseñado en el contexto de la disciplina llamada composición. En otras palabras, las habilidades de escritura aprendidas en la asignatura Lenguaje y Comunicación pueden aplicarse en todas las demás asignaturas. Un texto informativo, por ejemplo, sería el mismo en todas ellas. Sin embargo, como se verá más adelante, lo anterior ha sido cuestionado.

Diversas propuestas teóricas aparecidas en las décadas del setenta y ochenta en el ámbito anglosajón, señalaron que la escritura estaba estrechamente relacionada con el aprendizaje. Se afirmaba que la escritura llevaba a un nivel más profundo de aprendizaje y a un mejor aprendizaje (Geisler, 1995).

Una de las iniciadoras de este enfoque es Emig (1977). Esta autora señaló diversos rasgos de la escritura que, según ella, la convertían en un proceso lingüístico único:

- La escritura se diferencia del habla en que la primera es una forma y fuente de aprendizaje debido a que hace visible una representación del mundo, constituyéndose tanto en producto como en una serie de procesos;
- Funciones cognitivas, como el análisis y la síntesis, se desarrollan más con el apoyo del lenguaje verbal, especialmente el escrito;
- La escritura sirve al aprendizaje debido a que posee una cantidad de atributos que se encuentran presentes en ciertas estrategias de aprendizaje poderosas.

A partir de las afirmaciones anteriores, especialmente la última de ellas, Emig señala las correspondencias más importantes existentes entre la escritura y el aprendizaje. Son las siguientes:

1. La escritura es un proceso integrador. Siguiendo a Bruner (i. e. 1989), Emig señala que las tres formas de representación, los modos enactivo, icónico y simbólico, se manifiestan simultáneamente o casi simultáneamente. La transfor-

92

mación simbólica de la experiencia a través del sistema de símbolos lingüísticos se plasma en un icono (producto gráfico) mediante el uso de una mano enactiva. Es decir, la escritura es un modo multirepresentacional para el aprendizaje, permite representar a la vez diversas formas de aprendizaje. Además, la escritura es también integral en el sentido orgánico o funcional. Involucra la participación de todo el cerebro, tanto del hemisferio izquierdo como del derecho. Recordemos que el HD aporta la emoción, la adecuación emocional, la intuición, la abstracción que se produce como totalidad.

2. En la escritura hay una forma particular de retroalimentación debido a que la información sobre los procesos se manifiesta en forma inmediata y visible como aquella parte del producto recién escrito. Es decir, es posible evaluar y corregir a través de todo el proceso. La retroalimentación es fundamental en el aprendizaje. La escritura proporciona retroalimentación permanente tanto inmediata como de largo alcance. En el primer caso proporciona un producto disponible para la revisión y la reevaluación. En el segundo caso proporciona un registro de la evolución del pensamiento durante el aprendizaje dado que la escritura es epigenética como producto y como proceso.
3. Los seres humanos -en este punto Emig sigue también a Bruner (i. e. 1989)- somos conectivos, tendemos a conectar, agrupar. La escritura permite realizar conexiones sistemáticas. Siguiendo a Vigostky (1978) dice Emig que el escritor debe realizar una estructuración deliberada del continuo de significados. La escritura es una expansión del habla interna. Esta última es un habla para nosotros mismos, totalmente compacta y casi completamente predicativa, mientras que la escritura es completamente detallada y requiere que se le proporcionen temas. El lenguaje escrito verbal, entonces, implica el establecimiento de relaciones y conexiones sistemáticas. Por definición, una escritura clara es aquella que indica sin ambigüedad la naturaleza de las relaciones conceptuales, sean coordinadas, subordinadas, superordinadas, causales o de otro tipo. En otras palabras, la escritura ayuda al aprendizaje pues establece agrupaciones conceptuales explícitas y sistemáticas mediante recursos léxicos, sintácticos y retóricos así como también constituye el medio más económico para el registro de formulaciones abstractas.
4. La escritura es epigenética, se va construyendo en el camino a la par del desarrollo del pensamiento. Esto significa, como ya se ha señalado, que la escritura es el mejor reflejo del pensamiento en curso. La escritura permite no sólo desarrollar el pensamiento requerido, sino revertirlo a sus etapas iniciales, transformando así la cadena secuencial de conexiones en una estructura de autorevisión simultánea.

93

A partir de propuestas teóricas como la de Emig se realizaron diversas investigaciones para obtener evidencia empírica sobre el rol de la escritura en el aprendizaje. Las evidencias han sido contradictorias (Geisler, 1995). Una de las primeras investigaciones relacionadas al tema se realizó en Inglaterra durante la década del sesenta (Britton y cols, 1975). El propósito de esta investigación fue indagar en las funciones desempeñadas por la escritura en el ámbito escolar. Se encontró que la función predominante era la informativa y que la audiencia era fundamentalmente el profesor. La interpretación derivada de lo anterior es que la escritura era un proceso muy descontextualizado pues el alumno no poseía la capacidad para

generar textos destinados a diversos receptores potenciales. Lo mismo ocurrió en una investigación similar realizada por Applebee (1981) en Estados Unidos en la década del setenta. Este autor encontró además que los textos de estudio usados recomendaban actividades de escritura de extensión menor a un párrafo y con el profesor en mente como audiencia. En ambos trabajos el tipo de texto preferido por los estudiantes era el expositivo, con la estructura introducción, desarrollo y comentario. Se podría decir que los estudiantes escribían usando el estilo de decir el conocimiento: recuperaban ideas de la memoria, una vez recuperadas analizaban su adecuación, y si era adecuada ésta se agregaba al texto. La composición continuaba hasta que no se recuperaban más ideas (cfr. Bereiter y Scarmadalia, 1987). Como conclusión, se puede afirmar que los estudiantes escribían para aprender conocimientos más que para desarrollar nuevos conocimientos.

Siguiendo a Russel (1995) y Lee y Smagorinsky (2000) las características fundamentales del sistema de actividad son las siguientes:

1. Se desarrolla históricamente. Es un producto cultural. Toda interacción dentro de un sistema de actividad surge de un diálogo con el pasado, con la tradición cultural. El pasado cultural está preservado en los recursos mediacionales. Hay dos tipos de medios: comunes (computador, martillo) y semióticos (escritura, habla, gestos, música, arquitectura, otros). Los textos son herramientas que permiten sostener o llevar adelante una actividad y varían según la actividad. Los textos que varían según las distintas actividades son llamados géneros o tipos textuales.
2. Es mediatizado por seres humanos a través del uso de herramientas. Ninguna mente es autosuficiente. Un sistema de actividad tiene su propia estructura, su propio desarrollo, sus propias transformaciones internas, a través de cambios hechos por sus miembros mediante el uso de las herramientas. El escritor no es un solitario, sino parte de un sistema de actividad que proporciona el significado y motiva el acto de la composición.
3. Es dialéctico. Un sistema de actividad es posible en los cambios permanentes. Los cambios se alcanzan mediante la actividad conjunta, ya sea cara a cara o separada en el tiempo y en el espacio.
4. La unidad de análisis no es la acción de una mente individual sino las relaciones entre los participantes y sus herramientas culturales compartidas. De esta manera, un sistema de actividad puede ser estudiado desde diversas perspectivas; por ejemplo, desde la perspectiva del profesor o de la del alumno.
5. Los cambios se explican en términos de la zona de desarrollo próximo (ZDP): interacciones dirigidas a objetivos entre los individuos, donde uno de los participantes no puede por sí solo alcanzar tales objetivos. Todo aprendizaje es situado dentro de algún sistema de actividad y uno aprende participando, directa o vicariamente, en algún sistema de actividad. La escritura y el aprendizaje se llevan a cabo en estas zonas de construcción en la medida que las personas, al usar sus herramientas, se afectan y cambian mutuamente y modifican, a la vez, las herramientas.

La escritura, por lo tanto, en cuanto herramienta mediacional básica entre el sujeto y los objetos, resulta fundamental para el aprendizaje. Si el aprendizaje, como decía Vigostky (1978) es mediado en el plano interpsicológico entre perso-

nas en diálogo y a partir de esto apropiada en el plano intrapsicológico, entonces la escritura es fundamental, puesto que es una herramienta que permite la mediación y la posterior internalización. Pero la escritura no es sólo instrumento para internalizar conocimientos preexistentes, sino también para construir significados a través de la acción conjunta. La implicancia de lo anterior es que el diálogo y la acción conjunta son esenciales en la alfabetización. La escritura es simultáneamente un proceso de interacción social y un proceso de creación de significados. La escritura es colaborativa (Lee y Smogorinsky, 2000). Es posible afirmar entonces que los significados surgen en el diálogo y, a la vez, que la esencia del diálogo es la interpretación y elaboración de nuevos significados. La educación debe procurar que el estudiante se apropie de los conocimientos existentes y que a partir de éste elabore nuevos significados.

### **Escritura y Aprendizaje en contexto**

Russel (1995) señala que no existe un período determinado para aprender a escribir y que la habilidad para escribir no surge por sí misma en forma autónoma fuera de sistemas de actividad ni se aplica luego indistintamente en cada uno de estos. Más bien, se adquiere en el contexto de sistemas de actividad. Los distintos tipos textuales o medios semióticos, como la escritura, se adquieren al usarse para alguna actividad específica durante la interacción concreta con otras personas involucradas en ésta.

De acuerdo con lo anterior, la alfabetización en general no es algo que se aprende por sí misma y luego se aplica a los contextos o campos de actividad. No existe en forma autónoma, divorciada de una actividad humana específica. En este plano, la escritura es una herramienta que cada sistema de actividad está permanentemente cambiando para satisfacer sus necesidades. La escritura cambia por efecto de las necesidades cambiantes del sistema, pero, a la vez, debido a su efecto mediador, la escritura también puede influir en éste y modificarlo (Russel, 1995).

Las afirmaciones anteriores hacen referencia a la teoría de la actividad, la cual se origina en los trabajos de Vigostky, Leontiev, Luria y Bajtin. Esta teoría analiza la conducta y conciencia humanas en términos de sistemas de actividad. Se ha aplicado a la investigación sobre la cognición en la vida cotidiana, especialmente en actividades de aprendizaje de factores prácticos que involucran la enseñanza desde un experto a un inexperto. Por lo tanto, proporciona directrices fundamentales para el estudio de la escritura como herramienta para la creación de significados en contextos específicos.

Un sistema de actividad es una interacción humana cooperativa, dirigida a objetivos e históricamente situada, tal como una clase, una entrevista de trabajo o una cita. El sistema de actividad es la unidad de análisis básica para los procesos psicológicos y sociales tanto del individuo como de la cultura. Es una unidad funcional compuesta de un sujeto (persona o personas), un objetivo o tarea común y herramientas (signos) que median la interacción (Russel, 1995). Por ejemplo, un estudiante (sujeto) en la sala de clases puede usar el lenguaje oral (medio), un esquema escrito (medio) o una serie de gestos (medios) para alcanzar el objetivo de informar de un trabajo de investigación durante una disertación.

95

## Escritura y Currículo

Como ya se ha señalado, hay consenso en que un buen desarrollo lingüístico tanto oral como escrito favorece el aprendizaje en todas las áreas del currículo (Serra y Caballer, 1997). Sin embargo, no hay acuerdo respecto a cómo la escritura logra tal cometido. Una tendencia dentro del estudio de la escritura en relación con el aprendizaje postula que la primera se aprende independientemente del contexto y que una vez aprendida puede aplicarse a cualquier contexto. En términos más concretos, un estudiante aprende ciertas habilidades para elaborar textos, por ejemplo, un texto descriptivo a partir del análisis previo de la descripción en textos narrativos ficticios. Una vez adquirida tal habilidad podrá componer un texto descriptivo, por ejemplo, sobre la estructura de la célula en la clase de ciencias naturales. Otra posición, que gana más adeptos cada día, pero desconocida e incluso rechazada por muchos profesores, postula que la escritura es una habilidad que se adquiere en el contexto de las disciplinas específicas y que una vez adquirida fomenta el desarrollo de éstas. Concretamente, un alumno que aprende habilidades para componer tipos textuales literarios y la usa para componer, por ejemplo, en la clase de biología no tendrá éxito.

La primera postura ha sido denominada la instrucción de *habilidades generales de escritura* (Petraglia, 1995) y sus críticos provienen fundamentalmente de estudiosos que propugnan que el lenguaje no debe imponerse desde fuera a una disciplina. Se considera que el lenguaje resulta adecuado para una disciplina cuando es ésta la que establece sus fundamentos (Borsese, 1997). Lo anterior es fundamental en el caso de las asignaturas científicas incluidas en el currículo escolar.

Los profesores e investigadores del área de las ciencias critican la sobrevaloración concedida tradicionalmente al texto narrativo. Frente a un texto pobremente elaborado muchos profesores culpan al alumno. Se señala que éste posee un lenguaje pobre, que no se sabe expresar. Pero, ¿Cómo un alumno va a escribir un texto argumentativo sobre un tema científico si nunca se le ha enseñado a hacerlo? (Serra y Caballer, 1997). Se postula entonces que una lengua en función de la literatura no es adecuada para la ciencia. En el caso de las asignaturas científicas, incluso en cada una de ellas por separado, se necesita otra lengua, más bien otro registro. El lenguaje común no permite formular en forma precisa y coherente los conceptos y temas científicos (Borsese, 1997).

El lenguaje científico, entonces, no debe limitarse sólo a la explicación de conceptos pertenecientes a su área de conocimiento sino que el aprendizaje - enseñanza de la lengua, tanto en la producción como en la comprensión, debe realizarse al interior de cada disciplina. Todos los alumnos, en todas las asignaturas, deben realizar disertaciones orales e informes escritos. En este contexto es responsabilidad de todo profesor enseñar el lenguaje pues un informe de un trabajo experimental en una clase de ciencias es muy diferente al informe realizado en una clase de historia (Serra y Caballer, 1997; Calvet, 1997).

Resulta evidente que el currículo debe organizarse de tal manera de facilitar el aprendizaje del lenguaje oral y escrito al interior de cada asignatura. Efectivamente, existen propuestas concretas, por ejemplo en España, para la inclusión del lenguaje oral y escrito en el contexto de las diversas áreas del conocimiento. Se señala que "todo profesor comparte la responsabilidad de facilitar el uso de la

lengua como medio de aprendizaje. La adquisición de un conocimiento específico supone la adquisición del discurso en que éste se expresa" (Rodríguez, 1997).

Como ya se ha señalado, una cosa es afirmar que el lenguaje - oral o escrito - es una herramienta para el aprendizaje y otra muy distinta es decir que se usa para desarrollar nuevo conocimiento (Geisler, 1995; véase punto uno arriba). En este punto, algunas ideas señaladas por estudiosos del lenguaje de las ciencias son pertinentes. La distinción entre *lenguaje como sistema interpretativo* y *lenguaje como sistema de etiquetaje* nos ayuda a aclarar el rol del lenguaje escrito en el aprendizaje. El primero es el que se usa para generar una nueva comprensión de los hechos mientras que el segundo se usa para transmitir información conocida (Sutton, 1997). En el fondo podemos considerar ambos lenguajes como dos registros diferentes.

La imagen popular de la ciencia, dice Sutton, presenta al lenguaje como un medio de descripción, una herramienta que da una descripción "objetiva" del mundo, tal como éste es. Sin embargo, es también un instrumento para poner a prueba las ideas, para imaginarse lo que va a suceder, para interpretar las situaciones. Veamos, siguiendo a Sutton (1997), en forma más detallada las características de ambos registros:

El lenguaje como sistema *interpretativo* se usa:

1. Para dar sentido a las nuevas experiencias.

• Es el producto de una persona que dice "Yo pienso que...", "Me parece que...". Tenemos el ejemplo de la afirmación de Watson y Crick sobre el ADN en 1953: "No se escapa a nuestro conocimiento que el emparejamiento que hemos postulado sugiere inmediatamente un posible mecanismo de copia del material genético".

• Es analógico o metafórico. Por ejemplo, Harvey para referirse a la sangre dijo analógicamente "Comencé a pensar si no podía existir un movimiento, como si fuera un círculo".

• Es provisional, impreciso al principio, y flexible para intentar captar la misma idea de diferentes maneras.

2. Para persuadir a otros sobre un nuevo punto de vista, haciendo común un nuevo pensamiento.

El lenguaje como sistema de *etiquetaje* se usa:

1. Para describir e informar.

• Es aparentemente independiente de la persona. Por ejemplo, "El cobre se vuelve negro cuando se calienta".

• Parece ser directo y literal, en lugar de imaginativo.

• Es definido y preciso, y necesita usar la palabra exacta para cada cosa.

2. Para transmitir conocimiento y almacenar información.

La comprensión adecuada de la ciencia requiere el conocimiento de ambos lenguajes. Un científico pasa por ambos: primero usa el lenguaje como sistema interpretativo y luego que logra una nueva interpretación, usa el lenguaje como etiqueta para hacer común su hallazgo. El estudiante está acostumbrado al uso del lenguaje como etiquetaje. Está mal preparado para usar su lenguaje en forma

interpretativa, para reexpresar en sus propias palabras lo que el científico quiere decir. Esto es porque su visión de la ciencia es pobre, la ve como un archivo de hechos. Lo mismo respecto al lenguaje, lo ve como un sistema de etiquetaje. En la tabla 1 se contrastan ambas concepciones del lenguaje.

**Cuadro 1: Concepciones del lenguaje que los estudiantes encuentran en la escuela.**  
Tomado de Sutton (1997)

	Lenguaje como Sistema de Etiquetaje	Lenguaje como Sistema Interpretativo
1. ¿Qué piensa el oyente o lector que está haciendo?	Recibir, anotar, acumular.	Comprender el significado atribuido por otra persona.
2. ¿Qué parece estar haciendo el que habla/escribe?	Describir, contar, informar.	Persuadir, sugerir, explorar, representar, enseñar.
3. ¿Cómo se piensa usar el lenguaje en el aprendizaje?	Se necesita una transmisión clara desde el profesor al alumno; las frases del profesor son muy importantes.	El principal proceso es la interpretación activa y la re-expresión de las ideas por parte del que aprende; las frases del aprendiz son muy importantes.
4. ¿Cómo se piensa trabajar la comunicación en general?	Como el código morse en un conductor o como paquetes postales en el correo.	Lo importante es cómo decodificar el código morse o desempacar el «paquete postal» y usar las piezas que contiene. Lo que el oyente construye puede aproximarse a la intención del que habla, pero la comunicación siempre es parcial.
5. ¿Cómo se piensa que se produce el conocimiento científico?	Se encuentra un hecho y, a continuación, las palabras que lo describen.	Escogemos las palabras, que influyen en el modo en que vemos el nuevo fenómeno y en el modo en que podemos entonces hablar sobre él.
6. ¿Qué lenguaje parece ser el adecuado para el mundo de la naturaleza?	Las palabras corresponden de forma simple a las características del mundo externo y, generalmente, hay una palabra correcta para cada cosa.	Las palabras iluminan los aspectos a los que prestamos atención y, así, promueven el pensamiento y el diálogo. Llamar a un león, carnívoro, cazador o simplemente un gran gato, requiere una decisión de quien habla sobre un contexto determinado.
7. Suposiciones sobre los significados de las palabras	Tienen un significado fijo, al menos para un contexto particular; una definición determinará el significado.	Los significados varían de una persona a otra así como de un contexto a otro. Los significados están en la mente más que en el papel e, incluso cuando las definiciones funcionan bien, siempre hay una cierta ambigüedad residual.
8. Suposiciones sobre afirmaciones más largas	Si están bien construidas son precisas y totalmente claras.	Los significados son siempre discutibles y requieren un esfuerzo interpretativo por parte del oyente o lector.
9. La esencia de la comunicación	Transmisión	Persuasión

De lo anterior se deriva la labor que debe desempeñar un profesor orientado a la *interpretación* y no al mero *etiquetaje*:

1. El profesor debe presentar el lenguaje de los científicos como un producto humano. Se debe buscar la información no sólo en los libros de texto sino también en las fuentes. Se debe ir más allá del mero conocimiento sobre lo que sabemos de lo dicho por el científico; también se debe atender a lo que éste piensa.

2. El profesor debe presentar interpretaciones, no sólo reproducciones de lo dicho por el científico, usando tanto términos cotidianos como técnicos; debe ser un modelo de interpretación para los alumnos.

3. El profesor debe animar y atender la voz interpretativa en los alumnos, de modo que el lenguaje sea un medio de conversación sobre las ideas más que un mero medio de transmisión de información (Sutton, 1997).

Las ideas anteriores tienen muchas implicancias para el currículo. Éste no es sólo un conjunto de temas enmarcados en ciertas asignaturas y acciones o actividades para alcanzar o reproducir tales temas sino también acciones para superarlos. En esta superación, el currículo, de acuerdo con las ideas de Sutton, debe incluir a un profesor que estimule la interpretación y búsqueda del conocimiento y a un alumno que con aliento reflexione con proyección sobre las ideas y contenidos que se le proporcionan. Lo anterior, sin duda, es válido para todas las asignaturas.

### **En Síntesis**

Varias ideas importantes surgen de los puntos revisados y discutidos hasta ahora. En primer lugar, la escritura es un acto social. Por ello, es necesario atender a los factores situacionales que rodean su manifestación concreta. Es necesario considerar no sólo al niño que aprende a escribir sino también a sus receptores reales y potenciales puesto que siempre se escribe teniendo en mente a un receptor. Esta idea tiene profundas implicancias educacionales. Un niño no aprende a escribir solo. Aprende en interacción con los demás. Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura se facilita en la medida que el niño disponga de contextos que promuevan tal acción y de expertos -adultos- que lo orienten y le den libertad progresiva en su avance a la autonomía. Segundo, si bien existen principios básicos de alfabetización, el aprendizaje del lenguaje escrito en la etapa escolar debe realizarse en el marco de las diversas especialidades o asignaturas. Esto es más evidente a medida que el niño avanza en su escolaridad, desde que pasa de la escuela a la enseñanza media y de aquí a la educación superior. Lo anterior implica una redefinición del rol del profesor. Todo profesor debe ser, como se ha señalado, "profesor de lengua". En tercer lugar, es necesario enfatizar en el rol de la escritura como instrumento para el desarrollo del conocimiento. En este sentido, el proceso de enseñanza - aprendizaje no debe limitarse a la reproducción de conocimientos existentes sino también a la generación de conocimientos. La escritura, entendida como proceso social dinámico, facilita esto último.

Este trabajo se centró en la producción del lenguaje escrito. Sin embargo, las ideas revisadas se pueden proyectar también a la comprensión del discurso escrito. A modo de ejemplo, a partir de información divulgada ampliamente en la prensa en los últimos meses se sabe que gran cantidad de niños chilenos presenta dificultades para comprender textos cotidianos, como los textos de instrucciones que acompañan a los electrodomésticos nuevos. Uno se puede preguntar, ¿Se enseña al estudiante a leer y comprender tal tipo de textos?. ¿Los contenidos y estructuras adquiridos en el estudio de los textos literarios favorecen la tarea de leer textos procedurales?. Sin duda, la respuesta es no. Es posible que la consideración de los factores discutidos acá pueda contribuir a que un joven pueda superar el problema, entre otros, de comprender instrucciones escritas.

Finalmente, algunas palabras para la reflexión. De acuerdo con propuestas recientes no sólo el contexto afecta el procesamiento del lenguaje sino que también, y fundamentalmente, la interpretación subjetiva del contexto elaborada y representada mentalmente por el sujeto que procesa discurso (van Dijk, 1999). Consideramos que lo anterior justifica aún más la necesidad de fomentar la capacidad interpretativa del estudiante en los procesos de producción y comprensión del discurso escrito.

### Bibliografía

- 100
- Applebee, A.** *Writing in the Secondary School: English and the Content Areas.* National Council of Teachers of English. Urbana, Illinois, 1981.
- Borsese, A.** "El lenguaje de la química y la enseñanza de las ciencias". ALAMBIQUE. 12. Barcelona, Graó. 1997. (pp. 33-42).
- Bereiter, C. y Scarmadalia, B.** *The Psychology of Written Composition.* Lawrence Earlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, 1987.
- Britton, J.; Burgess, T.; Martin, N.; McLeod, A. y Rosen** *The Development of Writing Abilities H.* McMillan. Londres, 1975.
- Bruner, J.** *Actos de Significado.* Alianza. Madrid, 1989.
- Calvet, M.** "La comunicación escrita en el trabajo experimental". ALAMBIQUE, 12. Graó. Barcelona, 1997. (pp. 63-74.) Emig, J. "Writing as a mode of learning". COLLEGE COMPOSITION AND COMMUNICATION. 28, 1997, (pp. 122-127). Reeditado en Ch. Bazerman y D. Russell (Eds.) *On Writing Across the Curriculum.* Davis, CA, Hermagoras Press. 1994. (pp. 89-96).
- Geiser, Ch.** "Writing and learning at cross purposes in the academy". En J. Petraglia (Ed.). *Reconsidering Writing. Rethinking Writing Instruction.* Lawrence Earlbaum Associates. Mahwah, New Jersey 1995. (pp. 101-120).
- Langer, J. y Applebee, A.** *How Writing Shapes Thinking: A study of teaching and learning.* National Council of Teachers. Urbana, Illinois, 1987.

- Lee, C. y Smogorinsky, P. "Introduction". En C. Lee y P. Smogorinsky (Eds.) *Vygoshian Perspectives On Literacy Research. Constructing Meaning Through Collaborative Inquiry*. Cambridge University Press. Cambridge. 2000. (pp. 1-15)
- Petraglia, J. "Writing as an unnatural act" En J. Petraglia (Ed.) *Reconsidering writing. Rethinking writing instruction*. Lawrence Earlbaum Associates. Mahwah, New Jersey 1995. (pp. 79-100)
- Rodríguez, C. "Observaciones iniciales sobre la planificación del aprendizaje lingüístico". TEXTOS. Nº 11. Graó Barcelona, 1997. (pp. 7-22)
- Russel, D. "Activity theory and its implications for writing instruction". En J. Petraglia (Ed.) *Reconsidering Writing. Rethinking Writing Instruction*. Lawrence Earlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, 1995. (pp. 51-77.)
- Serra, R. y Caballer, M. J. "El profesor de ciencias también es un profesor de lengua". ALAMBIQUE. 12. Graó Barcelona, 1997. (pp. 43-50)
- Sutton, C. "Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje". TEXTOS, Nº 11. Graó. Barcelona, 1997. (pp. 8-32)
- Van Dijk, T. "Context models in discourse processing". En H. van Oostendorp y S. Goldman (Eds.) *The Construction Of Mental Representations During Reading*. Lawrence Earlbaum Associates. Mahwah, New Jersey, 1999. (pp. 123-148).
- Vigostky, L. *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge University Press. Cambridge 1978.



Luis Martínez Jiménez

Candidato a Doctor en Lingüística.

Profesor Asistente, Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Chile.  
Especialista en Lingüística Aplicada a la Educación y a los Trastornos del Lenguaje.