

Enseñanza de la escritura en la escuela primaria. *Los maestros andan diciendo...*¹

Víctor Alfonso Moreno Pineda¹
Alex Silgado Ramos²

Resumen

El artículo propone mostrar, a través de entrevistas a docentes, algunas prácticas de enseñanza de la escritura en la escuela primaria. Nuestro papel consistió en organizar y contrastar las voces de los docentes que participaron en una investigación mayor, que analizó las representaciones sociales y las prácticas de escritura en libros de texto de la escuela primaria. Inicialmente, presentamos una pequeña disquisición teórica sobre la relación entre las representaciones y las prácticas sociales. Posteriormente, presentamos algunas líneas generales sobre el enfoque sociocultural de la escritura. Esta fundamentación teórica pretende evidenciar que las voces de las docentes materializan, no solo sus modos de hacer en el aula —es decir, prácticas—, sino también el conocimiento socialmente compartido sobre la escritura —es decir, representaciones—. Posteriormente, presentamos, a manera de resultados de investigación, lo que *los maestros andan diciendo* sobre la escritura y

su enseñanza. Al final se afirma que con la práctica, surge una representación que puede ser, al mismo tiempo, una didáctica de la escritura situada socioculturalmente.

Palabras clave: Escritura, Escuela primaria, Voces de los maestros, Didáctica sociocultural, Prácticas y representaciones sociales.

Introducción

“Lo contrario del aprendizaje es el adiestramiento, y no estamos aquí para adiestrar”. La frase es de Merlí Bergeron, el profesor de filosofía de la serie de Netflix que nos enseñó que la vida y la enseñanza corren paralelas y que la escuela no es una extensión de la sociedad, sino que es la sociedad *per se*. Hacemos referencia a la frase porque la misma nos plantea dos visiones de la enseñanza, en general, y de la enseñanza de la escritura, en particular. La escritura que suprime y condena al hombre a repetir y la que posibilita el pensamiento y la creación. La escritura que sensibiliza y la que adiestra. Entendemos aquí la escritura, como una práctica situada histórica y socioculturalmente (Kalman, 2008). En tal sentido, cada sociedad tiene —o debería tener— unas reglas y modos particulares de escribir y de enseñar la escritura.

Este trabajo se centra en las prácticas de escritura en la escuela primaria e indaga por la forma en que los docentes representan y orientan su enseñanza. Sabemos que la escuela no es un lugar de purzas ni homogeneidades, sino

¹ Una versión preliminar de este artículo fue publicada en el monográfico «Perspectiva sociocultural en la didáctica de la lengua y la literatura» que apareció en el número 83 de la revista *Textos*, que edita y distribuye la editorial española Graó. Y un desarrollo más amplio de esta investigación se encuentra en el libro: *La escritura en los libros de texto: Representaciones y prácticas sociales*. Que se encuentra en prensa con el Sello Editorial de la Universidad del Tolima, 2019.

² Licenciado en Humanidades - Lengua Castellana y Magister en Educación. Docente de la Institución Educativa Andrés Rodríguez B. y de la Universidad de Córdoba, Colombia. Integrante de los grupos de investigación CyMted-L de la Universidad de Córdoba, y Didaskalia de la UT. Correo: victorabaeterno@gmail.com

³ Profesor de planta de la Universidad del Tolima, adscrito al Departamento de Pedagogía y Mediaciones Tecnológicas del Instituto de Educación a Distancia. Integrante de los grupos de investigación Didaskalia de la UT, y ELECDIS de la UPN. Correo: asilgador@ut.edu.co

que, por el contrario, persisten en ella, y están en constante resistencia, prácticas y discursos divergentes. La educación misma es dialéctica. Para adelantar este trabajo, tomamos las voces de seis maestros de la institución educativa Andrés Rodríguez B., del municipio de Sahagún, al noroeste del Caribe colombiano. El trabajo parte de nuestra creencia de que el maestro, conforme narra, da cuenta de su práctica y también con cada palabra sucede la reflexión pedagógica.

Presentaremos, entonces, a partir de lo que dicen los maestros, los dos modos o visiones en que ellos conciben algunos aspectos didácticos de lo que debe ser la enseñanza de la escritura en la escuela primaria. A partir de estas voces, mostraremos que hay dos tipos de prácticas de escritura: una que busca el adiestramiento y otra que busca el desarrollo del pensamiento; una que privilegia la transcripción y el dictado y otra que privilegia la escritura de textos desde las intenciones comunicativas de los hablantes. Estas prácticas, sin embargo, no son homogéneas en los docentes. Estos, como se verá más adelante, en sus clases pueden proponer actividades en las que predomina la escritura como producto lingüístico, para después valorarla como proceso cognitivo.

Para analizar lo que dicen los maestros sobre la escritura —sus representaciones— y la manera en que la enseñan —sus prácticas—, es menester presentar, primero, una breve disquisición teórica en dos sentidos: inicialmente, hablaremos sobre el concepto de práctica sociocultural y su relación con las representaciones sociales. Posteriormente, presentamos al lector una discusión sobre la escritura como práctica sociocultural. Con ello, pretendemos mostrar que, con aquello que opinan los docentes —sus representaciones— sobre la escritura, se materializan unos modos de hacer, que no son aislados, sino socialmente compartidos.

En tal sentido, este trabajo se rige por un principio aún mayor que entiende que en las vo-

ces de los maestros se materializan las formas en que conciben el conocimiento y la enseñanza, esto es, la didáctica. Como se puede percibir, estas maneras de hacer en el aula —las didácticas en plural— son particulares y diversas. Bombini (2006), desde lo que él denomina didáctica sociocultural de la lectura y la escritura, afirma que, en contra de las didácticas generales, la perspectiva sociocultural privilegia el reconocimiento de la diversidad de estas “artes de hacer”. Para el autor, esta perspectiva busca “recuperar una empiria en lo que tiene de particular, en tanto ofrece elementos a ser tenidos en cuenta para entender esos distintos modos en que los sujetos se vinculan con la cultura escrita” (Bombini, 2006, p. 31).

Práctica y representaciones sociales

La noción de práctica social se puede entender, en términos generales, como la relación entre sujetos concretos en el contexto de la vida objetiva y las condiciones materiales que rigen esta relación. Los primeros desarrollos de la noción de práctica social pertenecen al campo de la sociología. Son capitales las aportaciones de Pierre Bourdieu, quien desde esta ciencia propuso un concepto inaugural de prácticas sociales y una explicación sobre la forma en que estas se estructuran en la sociedad⁴.

Bourdieu va a desentrañar el concepto para proponer, primero, que las prácticas sociales están determinadas por un conjunto de reglas implícitas y explícitas que orientan el comportamiento de las personas. Posteriormente, se inclina por entender las prácticas “en términos de

⁴ El concepto de práctica se remonta hasta Aristóteles. Para el estagirita, lo práctico se refiere a las buenas acciones, de allí su relación con la prudencia. El concepto es retomado mucho tiempo después por Kant en su *Crítica a la razón práctica*, para entenderlo desde la dimensión de la libertad humana en el plano del orden moral. Sobre la práctica van a hablar también Hegel, Marx y la escuela crítica. Para ahondar más en estas posiciones se puede revisar el capítulo que Pérez y Rincón (2013) dedican sobre las prácticas en el libro *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Si desarrollo en mi trabajo las ideas de Bourdieu es porque en este ya se ven, a través de las nociones de habitus, capital y campo, las conexiones entre las estructuras mentales y el contexto social.

las estrategias que los agentes llevan a cabo en función de un capital específico y de acuerdo a la aplicación de los principios profundamente interiorizados de una tradición particular” (García, 1995, p. 244).

Dos cosas importantes se pueden señalar del trabajo de Bourdieu. Por un lado, su teoría de las prácticas sociales relleva los aspectos epistemológicos y metodológicos de la reflexión científica. (García, 1995); de tal forma que su trabajo, afirma Jaramillo (2012, p. 130), se orienta a descubrir, desde el marco de una perspectiva ontológica, la génesis social del ser, los modos de obrar de las personas en la sociedad y la reproducción y transformación del mundo social. Por otro lado, en su consideración epistemológica del análisis social, se pueden desvelar las relaciones, ocultas o manifiestas, de dominación que se establecen en las prácticas sociales en las que se sumergen los agentes.

Castro *et al* (1996), proponen una visión marxista de las prácticas sociales, enfatizando con ello el carácter material e histórico de estas y las distancias sociales en el ámbito económico (disimetría económica) y el sexual (diferenciación sexual). Desde esta perspectiva, las prácticas pueden entenderse de tres modos: socio-parentales, socioeconómicas y sociopolíticas. Visto así, una práctica sería un acontecimiento que pone en relación a los hombres y mujeres con las condiciones objetivas de la vida social (Castro *et al*, 1996, p. 35). Para los autores, en tanto, acontecimientos materiales, las prácticas constituyen la realidad social que se llena de matices y expresiones a partir del entramado de relaciones entre los sujetos. De esa relación surge la distancia social entre los miembros de un grupo.

Como reacción a la posición de la sociología marxista, afirma Abric (2001), se han hecho toda una serie de trabajos experimentales que buscaban verificar la hipótesis de que los comportamientos de los sujetos o los grupos no eran

determinados por los componentes objetivos de la situación sino por sus representaciones. Estos estudios buscaban precisar cómo las representaciones, en tanto variables independientes, prescribían determinados comportamientos.

Abric resalta la reciprocidad entre prácticas y representaciones y con ello, llega a la conclusión de que “la representación y las prácticas se generan mutuamente” (Abric, 2001, p. 207). Flament (2001), por su parte, explica de manera un tanto esquemática la afirmación de Abric desde la hipótesis del núcleo central para entender cómo funcionan las representaciones sociales. Para este autor, las prácticas son la interface entre circunstancias externas del sujeto y los prescriptores internos de una representación social. Abric, citando a Autes (1985), ofrecerá una noción más sistémica de la relación entre representación y realidad:

No se pueden disociar la representación, el discurso y la práctica. Forman un todo. Sería vano buscar si la práctica produce la representación o es a la inversa. Es un sistema, la representación acompaña la estrategia, tan pronto la precede y la informa, la modela como la justifica y la racionaliza: ella la hace legítima. (Abric, 2001, p. 207)

Finalmente, Abric concluye, que el análisis de las prácticas debe tomar en cuenta los factores sociales e históricos en que se inscriben y los modos de apropiación del individuo. En este caso, se deben tener en cuenta los factores cognitivos, simbólicos y representacionales. Así mismo, el análisis de las representaciones, debe tomar en cuenta las prácticas sociales que gravitan a su alrededor. De tal manera que “si las representaciones sociales son determinadas por las normas y valores (...), también lo son por el conjunto de conductas, pasadas o actuales de los actores sociales” (Abric, 2001, p. 213).

Prácticas socioculturales de la escritura

La escritura no es exclusivamente una actividad lingüística o cognitiva, sino también una

práctica *situada* histórica, cultural y socialmente. Según Street (citado por Kalman, 2008, p. 113) leer y escribir no son habilidades técnicas y neutrales, sino que, en tanto prácticas sociales, la lectura y la escritura son ideológicas puesto que “se incrustan en principios epistemológicos socialmente construidos”. Comprender la escritura desde esta perspectiva nos aleja de las visiones lingüísticas y cognitivas que la comprenden como productos o procesos, respectivamente, y posibilita entenderla como un hacer con las palabras en el seno de la sociedad. Lo anterior no quiere decir que se excluyan los componentes lingüísticos y cognitivos de la escritura, sino que lengua y cognición son también productos sociales y se entienden mejor cuando se analizan desde el uso que se hace de la escritura en la sociedad. En palabras de Kalman (2008):

Leer y escribir va más allá de la adquisición mecánica del código escrito; requiere la oportunidad de interactuar con otros lectores y escritores, de platicar sobre textos escritos, de insertar su uso en situaciones y contextos múltiples, y usar el lenguaje con fines propios para entender su relación con procesos y configuraciones históricas y políticas. (p. 125)

Desde esta perspectiva, lectura y escritura se consideran prácticas sociales situadas. Esta comprensión social de la lectura y la escritura es lo que Zavala (2002, 2009) denomina, partiendo de Gee (2004), Scribner y Cole (2004) Barton y Hamilton (2004), y Street (2004), *literacidad* (del inglés *literacy*). Este término convive en Latinoamérica con otras formulaciones, tales como prácticas escritas (Kalman, 2008), alfabetización académica (Carlino, 2004) y *letramento* (Ribeiro, 2003). En España, Daniel Cassany (2008) se inclina, reconociendo todo el acervo anterior, por hablar de enfoque sociocultural de la lectura y la escritura. Estos encuadres teóricos se insertan en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL)⁵.

⁵ Kalman (2003a) señala que la mirada sociocultural sobre lectura y escritura, tiene su origen en la década de los setenta cuando se empezaron a diversificar los contextos de investigación sobre lectura y escritura. Así, identifica dos escuelas seminales: la primera parte de los trabajos

Las investigaciones hechas desde el enfoque sociocultural han dado cuenta de un diferencial en los usos que las personas hacen de la escritura y la lectura. Este diferencial se patentó en los propósitos para los que se lee y escribe, los roles que desempeñan las personas, los contextos y los objetivos que guían las prácticas de lectura y escritura. Y, además, en la *disponibilidad*, esto es, la presencia física de los recursos y materiales impresos y la infraestructura; y el *acceso* u oportunidad para participar en eventos de lengua escrita (Kalman, 2003b).

Comprender la escritura como práctica social implica reconocer dos dimensiones: lo observable (ver lo que se hace con la escritura) y lo no observable e ideológico que está en las creencias, actitudes y valores que legitiman esos haceres. Ello lleva a pensar, en el carácter ideológico —hegemónico— de algunas prácticas de escritura. Cassany y Aliagas (2009), se refieren a la lectura como “una práctica social vinculada a unas instituciones y modelada por unos valores y un orden preestablecidos” (p. 20) Esta misma afirmación se puede hacer extensiva a la escritura para afirmar que las prácticas de escritura no solo se insertan en un contexto social y político, sino que se impregnan de ideología y de prácticas culturales más amplias.

Los trabajos de Barton y Hamilton (2004), plantean la existencia de distintas prácticas escritoras asociadas a contextos particulares. Las prácticas de escritura, aunque están ligados profundamente con otras prácticas sociales más amplias, se asocian, por lo general, con la escolarización y la pedagogía, lo que hace de este tipo de prácticas formas hegemónicas de considerar la escritura y la lectura.

Analizar las prácticas de escritura en di-

de Paulo Freire, quien, desde su pedagogía del oprimido en el Brasil, vio la alfabetización no como un ejercicio de decodificar letras, sino como un problema de leer el mundo y las relaciones de poder que se dan en su interior. La segunda escuela fue la antropología que entendió que las formas comunicativas que usan las personas no son universales, sino prácticas situadas culturalmente, diversas y múltiples.

versos ambientes permite, además de identificar el valor contextual de ellas, reconocer su carácter ideológico. En efecto, “las prácticas letradas reflejan los valores culturales e ideologías inherentes a la sociedad civil y al mismo tiempo, las refuerzan y modelan” (Zavala, 2002, p. 34). Las prácticas de lectura y escritura que se dan en la escuela no solo están sometidas a los intereses propios del contexto escolar, sino que responden a una idea de lo que debe ser la lectura y escritura para el Estado. Barton y Hamilton (2004), postulan lo anterior y afirman que “instituciones poderosas en el nivel social, como en el caso de la educación, tienden a apoyar prácticas letradas dominantes que pueden ser vistas como parte de formaciones discursivas, es decir, configuraciones institucionalizadas del poder y el conocimiento (p 118).

Las prácticas de escritura dominantes de la escuela suelen ser descontextualizadas y centradas en promover una *habilidad*: escribir y leer correctamente textos cortos, resolver pruebas estandarizadas, desentrañar oraciones aisladas, etc. La corrección de las prácticas está asociada aquí con el uso normativo de la lengua y con el menosprecio de otras literacidades en las que está inmerso el sujeto en contextos distintos a la escuela. En ese sentido, lo que tanto el estudiante como el docente pueden proponer, se restringe a actividades adicionales que no son usadas para evaluar todo el sistema educativo. Considerar la escritura como una habilidad medible objetivamente, arguye Kalman (2008), “se ofrece como una forma de atribuir la marginación a las capacidades y desempeño individuales en vez de imputarla a fenómenos sociales de mayores dimensiones” (p. 121).

Una explicación metodológica

Este trabajo, parte de una investigación mayor que tuvo como objetivo capital develar las representaciones sociales de la escritura y el tipo de prácticas de escritura que instituyen y reproducen libros de texto de lenguaje. Como

dijimos, para el trabajo tomamos las voces de seis maestros de la institución educativa Andrés Rodríguez B. que enseñan en la básica primaria. Para recolectar la información, nos valimos de dos estrategias etnográficas: la entrevista semi-dirigida y la observación participante.

Las entrevistas las organizamos en tres ámbitos de actuación que cuestionaban al docente sobre la experiencia en el aprendizaje y los usos cotidianos de la escritura, su trayectoria en la enseñanza de la escritura antes y después de que el Ministerio de Educación Nacional entregara gratuitamente una colección de textos a los establecimientos educativos oficiales de Colombia en el marco del Programa Todos a Aprender. Para las observaciones, por su parte, organizamos una bitácora en la que registramos las circunstancias de las clases de lenguaje y las orientaciones del docente para trabajar la escritura y el modo en que esta, se relacionaba con la lectura.

Lo que presentaremos ahora no es, sin embargo, esa investigación. Las voces de los docentes son ahora un pretexto para comprender cómo en ellas están impresas sus modos particulares de enseñar la escritura, que de ninguna manera se pueden considerar homogéneos entre sí. A partir de esas voces se puede armar, como en la Rayuela de Cortázar, unas didácticas generales de la enseñanza de la escritura en la escuela primaria. Tales didácticas develarán el carácter particular y heterogéneo de las mismas, y la manera en que en la escuela se promueven y hegemonizan prácticas y representaciones de la escritura.

Por lo anterior, al recuperar las voces de los maestros, lo que hacemos es señalar el lugar que cada sujeto ocupa en su práctica de enseñanza, en su didáctica. Cuando decimos que nuestro trabajo se inscribe en una perspectiva sociocultural, sabemos que, con ello, pretendemos oponernos a los procesos de homogeneización y estandarización en la educación que conllevan

a la hegemonización de algunas prácticas de escritura sobre otras (Zavala, 2002).

Resultados: Primero. La gramática, el dictado y la ortografía

Este primer grupo de maestros se caracterizan por tener entre treinta y treinta y cinco años de trabajo en la escuela primaria. Para ellos, la enseñanza de la escritura es, ante todo, la enseñanza de los aspectos formales de la lengua. Por tanto, en sus voces predominan nociones asociadas con la enseñanza de la gramática y la ortografía. Así mismo, en sus clases, el dictado ocupa un lugar primero por encima del proceso de escritura. Veamos cómo exterioriza su práctica una docente.

Uno:

«Yo trabajo la ortografía desde el primer día de clase. Los niños van grabando en su mente las reglas ortográficas y en la clase las practicamos todos los días. Eso lo hago, incluso, hasta la última semana de clases. La ortografía es una cosa que se aprende mecánicamente. La gramática también. Yo insisto mucho en que la oración debe tener sentido completo».

En esta voz, en particular, la docente reconoce que en el aprendizaje de la ortografía no hay desarrollo de pensamiento, puesto que parte de la mecanización/memorización de algunas reglas. De igual modo, se percibe la aproximación formal de la oración en tanto se le define por el rasgo semántico de tener sentido completo. Al priorizar el aprendizaje de los aspectos formales de la lengua, se deja por fuera la reflexión de la lengua misma y de los aspectos cognitivos y sociales de la escritura.

Dos:

«En otros momentos, también recurro al dictado y la transcripción. Porque, claro, el dictado aporta al aprendizaje de los estudiantes. Así, ellos *mecanizan* la escritura y hasta aprenden el significado de las palabras en aquellas actividades de transcripción donde el niño va a relacionar los significados».

Tres:

«Yo les dicto porque ya ellos *toman* el dictado de frases y de oraciones. Ese es un mecanismo que utilizamos siempre los profesores, pero no sé por qué. Esa es la forma de uno evaluar si el niño escribe o no».

En esta voz en particular, también se observa que la enseñanza de la lengua parte de elementos microlingüísticos tales como los fonemas, los grafemas y las sílabas. La enseñanza de estas estructuras viene establecida previamente desde su plan de curso; y para llegar a uno, primero hay que pasar por el otro. Así, a comienzo de año se enseñan las vocales, después las sílabas de dos grafemas y más adelante las sílabas de tres grafemas —las combinaciones, como dice la profesora—. Para la enseñanza de estas estructuras lingüísticas, la docente contextualiza el tema de la clase con un texto narrativo. Y si bien habla de escribir historias, como se verá a continuación, la profesora privilegia la enseñanza de la escritura desde estructuras lingüísticas más cortas como las oraciones, las frases o las palabras.

Cuatro:

«En esta época que estamos en las combinaciones, yo traigo una lectura, un cuento, donde hay muchas palabras con esas combinaciones. Esas palabras que sobresalen en el texto, ellos las van escribiendo aparte. Y sacamos la conclusión de que todas llevan las combinaciones *fla, fle, fli, flo* y *flu*. Y así aprendemos las combinaciones con esos sonidos. Después redactan e, inclusive, inventan una historia con todas esas palabras que aprendimos».

Otra profesora es mucho más vehemente en defender la enseñanza de la escritura a partir de los aspectos formales de la lengua como la gramática y la ortografía. Esta docente en particular trasciende la *mecanicidad* de la docente anterior para afirmar que la ortografía y la gramática están directamente relacionadas con el proceso de escritura.

Cinco:

«Considero que es esencial que una persona aprenda gramática y ortografía. Un niño que no tenga

gramática, ¡imagínate eso!, no puede construir, no puede producir. Yo pienso que es fundamental en esta área de lectura y escritura. Y fíjate, tú te diste cuenta que yo a mis alumnos les digo: “con mayúscula, separen palabra, coma, signo de interrogación, signo de admiración”. Todas esas cosas. En cambio, la transcripción no es tan importante, pero ellos sí tienen que transcribir porque ellos transcriben del tablero».

La docente reconoce que, aunque la transcripción y el dictado no son tan importantes, los estudiantes deben hacer ambos ejercicios, por lo que ella los adelanta en su práctica. Se transcriben conceptos, definiciones y palabras aisladas. La ortografía, por el contrario, es mucho más vital sobre todo cuando se trata de usar correctamente las mayúsculas y los signos de interrogación. También se destaca el lugar que la lectura ocupa en la práctica de la escritura de los estudiantes. En este aspecto, la docente va a señalar que “los estudiantes leen textos, y después de todo lo que leen, entonces, viene el desarrollo de la escritura”. Esto es, se aprenden aspectos formales de la lengua por medio de la lectura para, después, ponerlos en ejecución al momento de escribir.

La tercera voz que recogemos muestra en su práctica tres aspectos relevantes. El primero —que ya venimos tratando en este apartado— tiene que ver con la importancia de la ortografía en sus clases, el segundo es la democratización de los temas de escritura en la clase, y el tercero, la hegemonía de ciertos géneros —el expositivo y el narrativo— por encima de la argumentación. La ortografía se vincula con aspectos textuales como la temática de un texto escogido por los estudiantes, mientras que el género es escogido por el docente.

Seis:

«En mi clase, los estudiantes redactan leyendas que han escuchado, sus anécdotas y sus opiniones acerca de tal tema. ¿Cómo lo hago? Ponemos un tema. Por ejemplo, el reportaje. Yo les digo que se hagan una idea sobre tal tema, el reciclaje, podría ser, o el agua. Entonces, después de escoger el

tema les pregunto “¿Cuál tema quieren?”. Ellos me responden y yo les digo que, entonces, todos van a hacer un reportaje sobre ese tema, *un escrito* y me lo tienen que presentar. Y, mientras ellos escriben, yo voy teniendo en cuenta la redacción, la ortografía».

La docente propone en su clase la escritura de textos y ya no de frases u oraciones. Y, además, da cierta autonomía en lo que escriben los estudiantes. Pero al momento de revisar lo que escriben los estudiantes, esta revisión se queda solo en los aspectos formales de la lengua. Cuando se le pregunta a la docente por el sentido de la ortografía y la gramática en la práctica de escritura de los estudiantes, ella responde:

Siete:

«Tienen mucho sentido. Yo le doy mucho sentido a la escritura. A la corrección de la ortografía y la gramática. Siempre vivo recalcándoles eso a los alumnos. Tú puedes escribir bien la palabra (en el tablero) y ellos la escriben mal porque tienen poca atención sobre lo que es la escritura en sí. Yo me fijo siempre en la buena redacción, la buena escritura de las palabras, la gramática y la ortografía. Y que tenga sentido lo que escriben con respecto a lo que se pregunta».

Segundo. El proceso de escritura

En las voces anteriores, la homogeneidad es mucho más evidente en cuanto a la consideración e importancia de los aspectos formales de la lengua para la enseñanza de la escritura. En las voces que presentamos a continuación, la práctica de la escritura es mucho más heterogénea en cuanto que los docentes, aunque se formaron en una escuela donde predomina el paradigma lingüístico, su formación profesional y el uso de nuevos materiales educativos han hecho que la práctica migre hacia nuevos enfoques.

Un ejemplo claro de lo que decimos es la voz de la siguiente maestra que entiende la escritura desde las intencionalidades del autor. Para la profesora, la escritura es esencial, pues con ella las personas dicen lo que piensan y sienten so-

bre la vida. Sin embargo, vemos que, cuando se le pregunta por su proceso de formación inicial, menciona *Nacho* y la *Cartilla de cartón*, textos que constituían los acervos principales para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura de que disponían docentes y estudiantes de Colombia durante las décadas de los ochenta y noventa del siglo pasado.

Ocho:

«Saber escribir es fundamental porque, de esa forma, manifiesto mis intereses, mis puntos de vista y mi forma de pensar dentro de la sociedad. Te cuento, yo aprendí a escribir de manera silábica. La maestra nos mostraba las imágenes de *Nacho* y la *Cartilla de cartón*, y nos mostraba imágenes y luego nos decía que la *m* con la *a* suena *ma*, y así. Fue un aprendizaje silábico. Y fue solamente en la escuela, porque en la casa no había libros. En esa época, nos daban un vocabulario de palabras para practicarlas y aprenderlas en casa. Y luego nos hacían dictados de esas palabras».

Ahora bien, la docente reconoce una ruptura entre los años de estudiante en la escuela y esta nueva etapa docente. Afirma que ahora no se debe enseñar de la misma manera en que le enseñaron a ella. “Ahora como docente, enseñanza de manera distinta”, dice. Sin embargo, más adelante se aprecian aproximaciones lingüísticas a la enseñanza de la escritura. Ella asume la enseñanza de la escritura inicial desde aspectos formales de la lengua. Sin embargo, en el aprendizaje de la escritura, se substraen de las planas y la transcripción para diversificar las estrategias de aproximación a las vocales y consonantes.

Nueve:

«En primerito, que es mi caso, trabajo lo que son las consonantes. Seguidamente los inversos y las combinaciones. Como en estos momentos que estamos trabajando combinaciones. Y yo lo hago a través de imágenes. Ellos empiezan a escribir el nombre de cada imagen, luego producen frasecitas, y al final construyen un parrafito o una historia. Y así también relaciono la escritura con la lectura. Yo evaluo estos dos procesos así: primero rescato lo tradicional, lo de los dictados. Pero, en este caso, no les dicto palabras, sino que les muestro una imagen. Y de la imagen sacamos una oración o frase.

Ellos me dicen: “No, señor, la flor es roja” o “la flor es bonita” o “la flor tiene aromas”. Y con la imagen ellos están *produciendo*».

Un aspecto particular de esta voz es el hecho de centrarse en aspectos motrices de la escritura. Esto es, el modo en que escriben los estudiantes y la calidad del trazo. Cuando se le pregunta por la transcripción y el dictado, la docente reconoce que estos solo son útiles cuando se trata de mejorar la caligrafía en los estudiantes.

Diez:

«La transcripción más que todo sirve para mejorar los grafemas, como te estaba diciendo. Mejorar la letra y mejorar la motricidad fina. Pero no es que sea muy significativa. Es que, en primero, con relación a la escritura, lo importante es que el estudiante aprenda la direccionalidad, la lateralidad, por ejemplo, de las letras: que si van a hacer la letra *b* sepan que la letra va con su círculo y su bolita a la derecha, que la *d* a la izquierda, que la *t* tenga dos líneas rectas; o sea, que tengan ese conocimiento y que, por supuesto, tengan una letra legible»

En la voz de la docente que interviene a continuación, se vislumbra que tanto la ortografía como la gramática, no tienen un lugar vital en la práctica de escritura de los estudiantes. Ambas instancias hacen parte de un proceso más amplio que se va conociendo y perfeccionando conforme los estudiantes escriben y se vuelven conscientes de su escritura. No es que la docente no trabaje los aspectos formales de la lengua, sino que estos son una parte más dentro del proceso de escritura junto con la intención comunicativa.

Once:

«Yo no me fijo tanto en la ortografía. Yo pienso que es importante que ellos la mejoren. Pero, en la medida que escriben, pienso que van a ir mejorando la cohesión, la coherencia, las reglas ortográficas. En la medida que ellos van practicando, pienso que eso se va puliendo. El problema es cuando no se ejercita».

Al desplazar los aspectos formales de la lengua, la docente parte de la intención comu-

nicativa del estudiante e introduce en su práctica nociones discursivas y comunicativas. Sin embargo, tal como la docente lo advierte, no es que se rechace el valor de los aspectos formales de la lengua en el proceso de escritura, sino que estos se vinculan mientras el estudiante escribe y se hace consciente de la manera en que lo hace.

Doce:

«La finalidad de lo que se escribe es fundamental: a quién le estoy escribiendo, cómo debo hacerlo. Pienso que en el fondo eso es muy importante. Y yo evalué eso. Cuando escriben, evalué la intención que tienen; cómo organizaron el texto y a quién se lo escribieron. También veo si en una frase dicen lo que quieren decir. En la medida que tú vas mirándole el sentido global al texto, se van haciendo las aclaraciones de gramática y correcciones ortográficas. Es en ese momento preciso en que ellos toman en cuenta esto».

Al preguntársele por la transcripción, la docente reconoce que esto no es importante. La transcripción, para la docente es un proceso mecánico que no necesita comprensión y solo sirve para evidenciar un trabajo delante de los padres de familia que se preocupan mucho porque los estudiantes llenen el cuaderno de conceptos, teorías y actividades.

Trece:

«Me ha pasado con papás a los que he tenido que mostrarles cuál es el trabajo que sus hijos hacen. A ellos les digo aquí: “Hoy les van a decir a los papitos que hicimos esto y esto para que sepan”. En nuestra cultura el docente bueno es el que hace que los niños lleven cantidades de cosas copiadas en los cuadernos».

En la última voz que recogemos en este texto —la única voz masculina—, se pueden observar también la heterogeneidad y la hibridación en las prácticas de escritura. Para el docente, constituye una necesidad de este tiempo que el estudiante desarrolle la escritura y la lectura por igual. Su práctica, como ya dijimos, no desecha los aspectos formales de la escritura y los considera importantes porque son el “hilo conductor que me va diciendo de qué manera voy

llevando el mensaje que quiero expresar”.

Esta hibridación hace que privilegie los mismos textos que han predominado el espectro de la escritura en la escuela primaria —cuentos, fábulas, anécdotas—, pero los asocia con la experiencia del estudiante. De esta manera, la escritura se ejecuta en razón del contexto de los estudiantes y teniendo en cuenta, además de los aspectos formales de la lengua, las intencionalidades y la estructura del texto a escribir:

Catorce:

«Generalmente pongo a escribir anécdotas personales. Yo comienzo por las anécdotas, por lo que ellos han vivido. También pequeños cuentos que son de conocimiento popular, algunas fábulas y leyendas. Trato de utilizar elementos que ya conocen para que se les facilite el proceso. Siempre les digo que todo proceso tiene una estructura o una forma de llevarlo a cabo. En el caso de escribir, por ejemplo, tenemos que tener en cuenta qué vamos a escribir, sobre quién vamos a escribir. Es decir, personajes, tiempos, temas. Todo lo que estructuralmente se requiere para poder llevar a cabo un proceso de escritura».

Cuando se le interroga por el lugar de la gramática y la ortografía en la práctica de escritura de los estudiantes, reconoce que ambas instancias son necesarias en tanto habilidades. Pero no son suficientes para desarrollar *competencias* de escritura. El docente, por tanto, discrimina entre la habilidad de usar correctamente la ortografía y la gramática, y el desarrollo de competencias escritoras de los estudiantes a través de la producción de textos. Esto último, afirma el docente, es un imperativo en la formación de los estudiantes, tal como lo afirma a continuación.

Quince:

«Tanto la transcripción como la producción son importantes, profe. Yo considero que me aportan. Pero, definitivamente, si yo tuviera que escoger, le daría mayor importancia a la producción de textos escritos. Porque sé que es donde está la mayor falencia, es donde hay la gran debilidad. Los niños tienen ciertas fobias o tienen cierta pereza al momento de producir un texto escrito. Y al finalizar

grado quinto, ellos deben tener una mínima competencia en escritura. Tratar de escribir pequeños conceptos, tratar de escribir una anécdota muy sencilla, corta. Tienen que, por lo menos, generar una idea y ser capaz de escribirla de manera que se entienda. Y no tiene que ser muy extensa, puede ser dos o tres párrafos, pero sí, por lo menos, salir con unas mínimas competencias escritoras».

Por último, cabe mencionar que todas las voces reconocen la relación entre lectura y escritura. Para algunos de los docentes, la lectura es más importante que la escritura en la escuela primaria en tanto aquella se evalúa en las Pruebas Saber. Para otros, no existe escritura sin lectura, así que un paso primero para que los estudiantes escriban bien es que lean bien. Otros afirman que tanto lectura como escritura son importantes porque...

Dieciséis:

«Leer bien no es sinónimo de escribir bien. Porque en algún momento esa línea delgada se rompe. Y el niño tiene que reafirmar o hacer un mayor esfuerzo a la hora de escribir, así tenga un buen proceso lector. Entonces, en lo posible yo trato de llevar a la par ambos procesos».

Discusión

Hemos visto cómo las voces de los docentes tienen un modo particular de representar la escritura y, por tanto, de enseñarla. Estas voces manifiestan una idea socialmente compartida de la escritura y de los aspectos que se deben privilegiar durante su enseñanza. El primer grupo de docentes privilegia la enseñanza de la escritura desde un enfoque estructural de la lengua, mientras que el segundo grupo es mucho más heterogéneo en cuanto a su práctica. Para unos, la ortografía, la gramática y el dictado son impor-

tantes en la medida que ayudan a darle claridad al texto, mientras que otros, consideran secundarios aquellos, en comparación con las intenciones comunicativas de quien escribe.

Estas ideas socialmente compartidas se manifiestan en modos particulares de actuar en el aula. A su vez, estas maneras se pueden entender como prácticas (Fairclough, 2003), pero, en tanto involucran la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, tienen que ver también con didácticas situadas socioculturalmente. Cada didáctica, y citamos nuevamente a Bombini (2006b), se comprende mejor cuando se analizan desde las condiciones materiales y los contextos particulares en que se gestan.

Por ello, si en Colombia la enseñanza de la escritura históricamente ha privilegiado los aspectos estructurales de la lengua, es porque la escuela tradicional sentó sus bases sobre estos aspectos. Y si hoy encontramos nuevas voces que privilegian la enseñanza de la lectura y la escritura desde la comprensión del sentido global del texto y las intenciones comunicativas de los hablantes, es porque desde la misma política educativa nacional se han gestado iniciativas para que los profesores enseñen de esta manera. Una de estas iniciativas ministeriales es el *Programa Todos a Aprender* que, en los últimos años, ha llegado a la mayor parte de las escuelas oficiales del país para transformar las prácticas de aula de los docentes, en las áreas de lenguaje y matemáticas y con ello, promover una manera de enseñar —en el caso particular del área de lenguaje— la lectura y la escritura, lo que finalmente se traduce en la imposición de nuevas representaciones y prácticas.

Referencias bibliográficas

- Abric, J. (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos*. En: Abric, J. (Ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 11-32). México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). *La literacidad entendida como práctica social*. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-140). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bombini, G. (2006a). *Prácticas de lectura. Una perspectiva sociocultural*. En O. Vallejos, G. Bombini, L. Zimmermann, A. Falchini, F. Mónaco, D. Riestra y otros, *Lengua y Literatura. Prácticas de enseñanza: perspectivas y propuestas* (pp. 27-43). Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Bombini, G. (2006b). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Carlino, P. (2004). *“Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones”*. En: Carlino, P. (coord.), *Textos en Contexto*, núm. 6 (pp. 5-21) Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Casanny, D. Aliagas, C. (2009). *Miradas y propuestas sobre la lectura*. En: Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 13-22). Barcelona: Paidós.
- Castro, P. et al (1996). *Teoría de las prácticas sociales*. Complutum Extra. 6 (11), pp. 35-48.
- Fairclough, N. (2003). *El Análisis Crítico del Discurso como método para la investigación en ciencias sociales*. En R. Wodak Y M. Meyer. (Comp.). *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 143-178). Barcelona, Gedisa.
- Flament, C. (2001) *Estructuras dinámicas y transformaciones de las representaciones*. En: En: Abric, J. (Ed.) *Prácticas sociales y representaciones* (pp. 33-52). México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- García, A (1995). *La regla en la teoría de la práctica de Pierre Bourdieu*. *Acciones e investigaciones sociales*. N° 3, pp. 241-268.
- Gee, J. P. (2004). *Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words*. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 23-56). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Jaramillo, J. (2012). *Representaciones sociales, prácticas sociales y órdenes de discurso*. Una aproximación conceptual a partir del Análisis Crítico del Discurso. *Entramado*. 8 (2), pp. 124-136.

- Kalman, J. (2003a). *Cultura escrita. El aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso en la vida cotidiana*. Decisio. n° 6, pp. 3-9.
- Kalman, J. (2003b). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. Revista mexicana de investigación educativa. 8 (17), pp. 37-66.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. Revista Iberoamericana de Educación. n° 46, pp. 107-134.
- Pérez Abril, M y Rincón, G. (coords.) (2013) *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ribeiro, V. (2003). *El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas*. Decisio. N° 6, pp. 10-13.
- Scribner, S. y Cole, M. (2004). *Desempaquetando la literacidad*. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-80). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Silgado, A. Moreno, V. (2019). *La escritura en la escuela primaria: las voces del profesorado*. Textos de didáctica de la lengua y la literatura, ISSN 1133-9829, N° 83, 2019, págs. 15-22
- Street, B. (2004). *Los Nuevos Estudios de Literacidad*. En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 81-108). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2002). *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Referencia

Víctor Alfonso Moreno Pineda y Alex Silgado Ramos. *Enseñanza de la escritura en la escuela primaria. Los maestros andan diciendo...*

Revista Ideales (2019), Vol. 9, 2019, pp. 131 - 142

Fecha de recepción: Agosto 2019

Fecha de aprobación: Septiembre 2019