

ENSEÑAR A ESCRIBIR TEXTOS: DESDE LOS MODELOS DE ESCRITURA A LA PRÁCTICA EN EL AULA

VERÓNICA S. SÁNCHEZ ABCHI*
ANA MARÍA BORZONE**

En este trabajo se da cuenta de una experiencia de intervención en la enseñanza de la escritura sustentada en los aportes de diferentes modelos de producción textual. En la primera parte del trabajo se sintetizan los principios teóricos de estos modelos y sus implicancias pedagógicas. Se presentan luego las bases de una propuesta de alfabetización intercultural, en la que se integran los aportes de los modelos de producción escrita antes presentados. Esta propuesta sustentó el proceso de intervención en primer grado de una escuela de la provincia de Córdoba, Argentina. En la última parte del trabajo se analizan las producciones escritas de los niños que participaron de la experiencia de intervención y se contrastan los resultados con el desempeño de un grupo de comparación. Los resultados mostraron importantes diferencias entre ambos grupos en la extensión y en la calidad de las producciones. Finalmente, se discute la necesidad de integrar los aportes de los modelos cognitivos e interaccionistas en el proceso de enseñanza de la escritura de textos.



This article presents an experience of intervention in writing teaching, based on the contributions of different text production models. In the first part, theoretical principles of these models and their pedagogical implications are summarized. The bases of an intercultural literacy program that integrates the contributions of the different models of written production previously described are also presented. This program supported the pedagogical intervention in a 1st grade of a public school of Córdoba, Argentina. In the last part, the texts written by children who took part of the experience were analyzed and contrasted with the performance of a control group. The results showed differences between both groups in the extension and quality of the productions. Finally, the need to integrate contributions of cognitive and interactionist models in the writing teaching process is discussed.

Introducción

Durante los últimos años, las investigaciones sobre el proceso de producción escrita han orientado la elaboración de propuestas didácticas para la enseñanza de la escritura, lo que ha supuesto aportes significativos a las prácticas de enseñanza en el aula. Un modelo influyente ha sido el desarrollado por Hayes y Flower (1980), que hizo posible instalar en la escuela una concepción de la escritura diferente de la tradicional: la escritura de textos dejó de verse como un “producto” y comenzó a entenderse como un “proceso”. En años posteriores, no solo se revisó y modificó el modelo original sino que se desarrollaron nuevas modelizaciones del proceso de escritura (Alamargot y Chanquoy 2002; 2003).

En el presente trabajo nos proponemos analizar y discutir algunos de estos modelos que consideramos relevantes para la enseñanza. Se describe también una propuesta de alfabetización (Borzzone, Rosemberg, Diuk, Silvestri y Plana, 2004) que se sustenta en los aportes de los diferentes modelos. En la segunda parte de nuestro trabajo, a fin de observar la incidencia de estos aportes teóricos en el aprendizaje y ponderar el valor explicativo de las contribuciones que cada uno de ellos realiza, se analizan las producciones escritas de niños de primer grado de la Educación general básica (EGB), que participaron de una experiencia de intervención en el marco de los modelos considerados.

Los modelos cognitivos

Las prácticas de escritura en el aula que se proponen desde las líneas curriculares oficiales en la Argentina (CBC, NAP)¹ encuentran sustento y apoyo en modelos teóricos diseñados a partir de estudios experimentales. Un modelo particularmente influyente en el ámbito educativo en nuestro país es la “Teoría de la redacción como proceso cognitivo”, elaborada por Hayes y Flower (1980; Flower y Hayes, 1996 en español), quienes analizaron y describieron los procesos mentales que el escritor pone en juego durante la producción de textos.

El modelo postula la existencia de tres componentes: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura.



El ambiente de trabajo se refiere a la tarea de escritura que debe realizar el escritor, la audiencia –aquellos que van a leer el texto–, los objetivos del autor y el texto escrito, puesto que cada parte del texto condiciona la producción del siguiente pasaje. La *memoria a largo plazo* constituye un “almacén mental” de información, que permite obtener y reorganizar los conocimientos sobre el tema, la audiencia y la tarea. Por último, los *procesos de escritura*, es decir, planificación, traducción y revisión. La planificación incluye la generación y organización de las ideas y la fijación de objetivos que guían la composición. La traducción (también denominada “puesta en texto” o “textualización”) consiste en poner en lenguaje escrito las ideas. La revisión es el proceso de análisis y de evaluación de lo que ya se ha escrito en función de los objetivos planteados. El escritor, sin embargo, no apela a estos procesos de manera secuencial, sino recursiva. Así, por ejemplo, la instancia de revisión implica volver al proceso de traducción y esto, a su vez, puede significar una reformulación de los objetivos fijados en la planificación.

El modelo de Hayes y Flower tuvo una fuerte incidencia tanto en el campo de la investigación como en el de la educación. No obstante, la descripción del proceso presentaba algunas limitaciones, por lo que fue objeto de revisiones

críticas y de reformulaciones (ver especialmente Hayes, 1996). En efecto, si bien el modelo de 1980 desarrolla en profundidad algunas operaciones implicadas en la escritura –como la planificación y la revisión–, la “puesta en texto” y las dimensiones lingüísticas de la redacción no son consideradas (García Debanc y Fayol, 2002). Otra objeción que se le planteó es que se basa solo en el análisis de la actividad que realizan escritores adultos “expertos”, pero no considera el proceso de aprendizaje de escritores principiantes, cuyas habilidades de escritura están en desarrollo.

Bereiter y Scardamalia (1987; Scardamalia y Bereiter, 1992), por su parte, propusieron dos modelos que buscan dar cuenta, precisamente, de las diferencias entre escritores expertos e inexpertos: “Decir el conocimiento”, que explica la escritura en etapas tempranas, y “Transformar el conocimiento”, que se refiere a los procesos de composición de escritores maduros. “Decir el conocimiento” consiste en recuperar de la memoria a largo plazo información relacionada con un tópico particular y escribir sobre ese tema sin un proceso de planificación u organización de las ideas. El texto se produce sin un objetivo o plan aparente que guíe la actividad. Esto no se debe a que el niño o escritor novato carezca de objetivos, sino a que no puede incorporarlos como guía a la tarea, pues carece de los recursos necesarios. El escritor novato no desarrolla las ideas en función del lector, puesto que no está pensando en las necesidades de la audiencia. “Transformar el conocimiento”, por el contrario, involucra adaptar la información recuperada para la audiencia y los propósitos del escritor. El modelo plantea una interacción entre dos espacios: los problemas retóricos (relacionados con la situación de escritura) y los problemas de contenido. El escritor construye así una representación mental de la tarea. A diferencia de los escritores novatos, que solo pueden generar representaciones mentales en el nivel del contenido, los escritores expertos son capaces de operar con representaciones mentales de distintos niveles, tales como las estructuras textuales y la intención pragmática del texto.

Si bien este trabajo presta una atención particular a los procesos de escritura en desarrollo, no resulta suficiente para explicar las habilidades necesarias en las primeras etapas de aprendizaje

de la escritura, puesto que, según señala Berninger (1999), no da cuenta de manera exhaustiva de las habilidades básicas involucradas.

Atendiendo a esta falencia, Berninger y equipo (Berninger et al. 1992; 1994; 2002) retoman y modifican el modelo de Hayes y Flower para dar cuenta de los procesos de escritura en las etapas tempranas del aprendizaje. Los autores distinguen dos subprocesos dentro del proceso de “traducción” o “textualización”: el proceso de generación textual, que supone la transformación de ideas en lenguaje, y el proceso de transcripción, que integra los procesos de nivel inferior. En la transcripción se involucran habilidades de codificación ortográfica y habilidades grafomotoras para el trazado de las letras no consideradas en el modelo de Hayes y Flower. Cuando estas habilidades no están automatizadas, el niño debe dedicarles muchos recursos atencionales de la memoria operativa, lo que dificulta la elaboración del contenido del texto que está escribiendo (Torrance y Galbraith, 2006). Se postula entonces que, en los primeros grados, la textualización no depende solo de la coordinación de las habilidades lingüísticas y ortográficas, sino también del grado de automatización de dicha coordinación (Sánchez Abchi, Borzone y Diuk, 2007). En efecto, la automatización de las habilidades básicas permite liberar recursos atencionales de la memoria operativa que pueden destinarse a procesos de nivel superior, como la planificación o la organización textual.

Si bien el modelo de Berninger puede explicar el proceso de aprendizaje de la escritura con mayor precisión que el modelo de Hayes y Flower, no tiene en cuenta el papel del contexto en la producción ni atiende a los procesos lingüísticos implicados.

El interaccionismo sociodiscursivo

El modelo del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, Bain, Schneuwly, Davaud y Pasquier, 1994; Bronckart, 2004), por su parte, desarrollado a partir del análisis de los textos escritos por niños y adultos, entiende la escritura de textos como un proceso social y contextualizado que tiene su origen en la interacción social. Desde esta perspectiva, el contexto forma parte del proceso de producción y la enseñanza es fundamental en el desarrollo

(Dolz y Schneuwly, 1996; Dolz, Gagnon y Toulou, 2008).

El modelo propone que es necesario describir el conjunto de elementos y de dispositivos que dan origen a los textos para poder explicar el proceso de producción (Schneuwly y Dolz, 1987). Los textos se consideran, pues, secuencias de unidades lingüísticas que constituyen las huellas de una acción lingüística en un contexto dado. La actividad de producción se concibe así como un sistema de operaciones que definen la relación entre el contexto social, la selección de género y la selección de unidades lingüísticas.

Entre las operaciones que el modelo identifica, la textualización tiene un papel importante, puesto que organiza la información de manera lineal de acuerdo a las restricciones contextuales y al plan del texto. Los medios para relacionar los enunciados en una secuencia lineal se articulan en torno a la cohesión y a la conexión/segmentación, que se refiere al sistema de conectores y a la puntuación.

El modelo del interaccionismo sociodiscursivo resulta, en muchos aspectos, superador respecto de los modelos cognitivos. Sin embargo, no contempla el papel que tiene la memoria en los procesos, particularmente en los primeros años del aprendizaje. En este sentido, parece necesaria una articulación entre los modelos para abordar la enseñanza de la escritura de una manera más integral.

Una propuesta pedagógica integradora

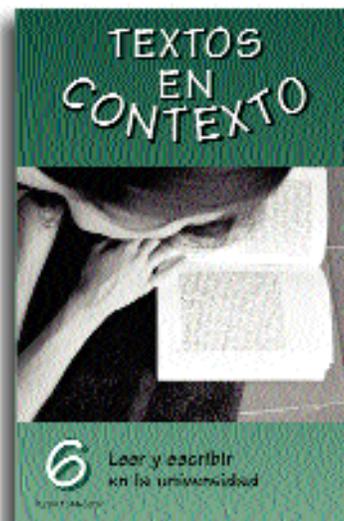
La propuesta de alfabetización diseñada por Borzone et al. (2004), que tiene por objeto promover el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos orales y escritos, se basa en tres dominios de conocimientos: conocimientos sobre el mundo sociocultural de los niños, conocimientos sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y conocimientos sobre los procesos de lectura y de escritura.

De la psicología cognitiva y la psicolingüística, se toman los aportes de los modelos de comprensión y producción de textos, que diferencian habilidades de nivel inferior –tales como el procesamiento fonológico, la escritura de palabras y el trazado– y procesos de nivel superior, como la organización y jerarquización de las ideas en el texto (Berninger et al., 1992; 1994; Fayol y Schneuwly, 1988). Tomar como referencia estos modelos lleva a atender simultáneamente, en el aula, a ambos tipos de proceso: los de nivel superior, que incluyen la planificación del texto, la puesta en texto y la revisión, y los de nivel inferior o de transcripción, implicados en la escritura de palabras. Las habilidades de transcripción –entre las que se incluyen el conocimiento de las correspondencias letra-sonido, la conciencia de los sonidos que componen las palabras y el trazado de las letras– son objeto de enseñanza explícita a fin de que el niño pueda automatizarlas rápidamente y, de esta

Leer y escribir en la universidad

PEDIDOS

Asociación Internacional de Lectura - Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: (011) 4953-3211 - Fax: (011) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www: lecturayvida.org.ar



manera, dedicar más recursos atencionales a los procesos de composición.

Este abordaje de la enseñanza implica considerar, de manera integrada, las tres dimensiones de la escritura: el sistema en sí mismo, la función y los usos de la escritura y el estilo de la lengua escrita, que se distingue del lenguaje hablado por la complejidad de la sintaxis y la precisión léxica.

Asimismo, en consonancia con el modelo del interaccionismo sociodiscursivo, se plantea la intervención sistemática sobre el proceso de textualización, lo que supone reflexionar sobre las unidades lingüísticas de los textos: mecanismos de cohesión textual, empleo de conectores, mantenimiento de la cadena de correferencia, concordancia verbal y uso de los signos de puntuación. Estas operaciones están en estrecha relación con la planificación, que responde, a su vez, a una situación comunicativa específica en un contexto concreto. Por ello, las actividades de escritura se plantean en el marco de situaciones comunicativas reales y variadas.

Desde esta perspectiva, resulta fundamental la intervención del docente en tanto la enseñanza proporciona el andamiaje necesario para la escritura.

Por otra parte, desde el marco sociohistórico cultural que fundamenta la propuesta, se incorporan a la enseñanza los conocimientos y habilidades de las distintas comunidades a las que pertenecen los niños. Para ello, se trabaja con libros de lectura de base etnográfica que reflejan el contexto y lo legitiman en el ámbito escolar (ver revisión en Borzone, Rosemberg, Diuk y Amado, 2005).

La propuesta de enseñanza de la escritura integra, pues, aportes de modelos cognitivos y de modelos socioculturales. Estas líneas guían las prácticas de escritura en el aula y constituyen el punto de partida para las actividades de producción textual.

En este trabajo se analizan las producciones escritas de niños de primer grado que asistieron a una escuela en la que se implementó la propuesta de alfabetización. Asimismo, se compara el desempeño de los niños con otro grupo de referencia en el que la propuesta no había sido aplicada, a fin de evaluar el impacto de la intervención.

Metodología

Implementación

La propuesta de alfabetización de Borzone et al. (2004) fue reformulada y adaptada a la realidad de las escuelas de Córdoba, Argentina a fin de responder a las necesidades y al contexto local (para una revisión de la experiencia ver Amado y Borzone, 2003). En este marco, se elaboró un libro de lectura etnográfico, *El libro de Santiago* (Amado, Borzone y Sánchez Abchi, 2005), inspirado en la vida cotidiana de un niño que vive en un paraje rural de la provincia de Córdoba.

El seguimiento de la implementación de la experiencia que presentamos en este artículo tuvo, como principal apoyo, la participación de una docente formada en el marco de la propuesta que trabajó activamente en el diseño de actividades para el aula a partir de los lineamientos generales de intervención.

Enseñanza de la escritura: características de la intervención

Habilidades de transcripción o nivel inferior

Conciencia fonológica: en el aula se realizaron juegos y actividades para el desarrollo de la conciencia fonológica a partir del trabajo con rimas, la búsqueda de palabras que comparten sonidos, el reconocimiento de “sonidos intrusos” (reconocer en un grupo de palabras las que comienzan o terminan con un sonido diferente), etc.

Trazado: se trabajó con cuadernillos para agilizar las habilidades motoras, a partir de actividades de completamiento de dibujos, de resolución de laberintos y de trazado de letras. Si bien se comenzó con letra de imprenta, que los niños ya conocían desde el jardín de infantes, se puso el acento en la letra cursiva porque resulta un tipo de letra más rápida y más fácilmente automatizable (Graham & Weintraub, 1996).

Escritura de palabras: las habilidades de escritura de palabras se enseñaron en el contexto de las actividades de producción textual.

Habilidades de composición o nivel superior

Se plantearon actividades de producción de textos desde el comienzo de primer grado (Sánchez

Abchi, Romanutti y Borzone, 2007). En las diferentes situaciones de escritura, el alumno podía asumir distintos niveles de responsabilidad: desde la situación de “*Escriben lo que decimos*”, en la que los niños todavía no saben escribir, pero pueden igualmente planificar el texto y elaborar su contenido, hasta la situación de escritura independiente. En todos los casos, fue central el rol del docente que apoyaba, alentaba y corregía. A partir de estas actividades andamiadas, los niños ejercitaron los procesos de nivel inferior implicados en la tarea de escritura y, al mismo tiempo, adquirieron conocimientos sobre el formato textual, el estilo de lenguaje escrito y las unidades lingüísticas. Se propuso el trabajo con variedad de tipos textuales a fin de que los niños aprendieran las diferentes características de los géneros.

Características de la intervención en el grupo de comparación

En esta escuela, la intervención seguía los lineamientos de los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritario).

Sujetos. El grupo experimental (GE) estaba formado por 77 niños, 34 varones y 43 mujeres, que asistían a una escuela pública urbana de la provincia de Córdoba. La edad promedio era 6.2 años. Las familias de estos niños eran de nivel socioeconómico medio y bajo, de acuerdo a una escala de grupos ocupacionales que se tomó como referencia (Sautú, 1992).

El grupo de comparación (GC) estaba formado por 59 niños, 35 varones y 24 mujeres, que concurrían a una escuela privada urbana de la ciudad de Córdoba. Los niños provenían de familias de nivel socioeconómico medio y alto y tenían una edad promedio de 6.1 años.

Ambos grupos habían sido evaluados al inicio del año lectivo en las habilidades de transcripción y renarración oral. El GC aventajaba al experimental en las habilidades básicas y en las habilidades discursivas (Sánchez Abchi, 2008).

Materiales. Para evaluar las habilidades de producción textual, se aplicó una prueba de renarración escrita. Para esta tarea se seleccionó un cuento breve de estructura canónica (129 palabras).

Procedimiento. La prueba de renarración escrita fue administrada al finalizar primer grado. La entrevistadora leyó la historia dos veces y luego se les pidió a los niños que escribieran la narración, sin límite de tiempo. La consigna que se les dio a los niños fue que los textos que ellos produjeran formarían luego un libro infantil que los niños de Nivel Inicial podrían ilustrar, y que por eso tenían que ser tan claros como fuera posible. En ambos grupos, tanto en el GE como en el GC, el procedimiento fue el mismo y ambos grupos trabajaron a partir de la misma consigna.

Análisis de la información empírica. Para el análisis de las narraciones se consideró: a) la extensión de los textos, medida en cantidad de palabras completas; b) el empleo de los mecanismos de cohesión; c) el uso de las fórmulas de ficción (en tanto característica del cuento cuyo empleo permite reconocer una familiaridad con el estilo de lenguaje escrito).

Resultados

Al finalizar el primer grado de escolarización, se encontraron diferencias importantes en la extensión de los textos entre los dos grupos de niños. Las medias y las desviaciones estándar se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1. Extensión de las producciones: medias y desvíos estándar (D.E.)

		Cantidad de palabras
Grupo experimental (GE)	Media	43,75
	D.E.	24,53
Grupo de comparación (GC)	Media	27,97
	D.E.	16,56

Los niños del grupo que participó de la experiencia tuvieron un mejor desempeño que los del GC, si se atiende a la extensión de las producciones. En efecto, la diferencia entre ambos grupos es estadísticamente significativa ($t=-3,924$; $p=,000$). El hecho de que los niños escriban textos más extensos podría indicar que encuentran menos dificultades para textualizar sus ideas.

Por otra parte, se realizó un análisis cualitativo de los textos según aspectos relacionados con la calidad de la superficie del texto, esto es: la cohesión textual e indicadores de la competencia discursiva. Es importante señalar que la cohesión se considera la expresión de la coherencia en la superficie del texto, es decir la manifestación lingüística de las relaciones internas de significado que se dan entre las ideas expresadas en el texto (De Beaugrande y Dresler, 1997; Van Dijk, 1996). De allí la importancia de estas dimensiones para dar cuenta de los procesos de composición.

Para el estudio de los mecanismos de conexión, se consideró el tipo de conectores empleados (aditivos, adversativos, causales y temporales), la frecuencia de uso y la función que cumplían en las narraciones. Como se observa en la Tabla 2, salvo en el caso de los conectores causales –que en ambos grupos presentan porcentajes muy bajos–, el GE utiliza más mecanismos de conexión textual que el GC. Los conectores adversativos y causales tuvieron una presencia muy acotada, quizá porque estaban ausentes en el mismo texto fuente.

En cambio, los mecanismos de conexión que expresan temporalidad tuvieron una alta frecuencia de aparición en las producciones de los niños.

TABLA 2. Porcentaje de narraciones en las que se emplea cada tipo de conector

Tipos de conectores	GE (%)	GC (%)
Temporales	50	45
Causales	1	3
Aditivos	94	88
Adversativos	11	6

En el empleo de este tipo de conectores, sintetizado en la Tabla 3, se ven con mayor claridad las diferencias entre los dos grupos.

TABLA 3. Porcentaje de narraciones que incluyen los diferentes conectores temporales

	GE	GC
Producciones que incluyen conectores temporales	51	46
Después / y después	5%	11%
Entonces	11%	10%
De repente/ de pronto	31%	5%
Un día / cierto día	15%	20%
Una vez	0%	5%
Después de unos años / después de mucho tiempo	2%	0%
A la mañana siguiente	1%	0%
Pasaron los días/ pasaron días/ pasó un día	1%	0%
Pasaron los años	1%	0%
Pasó mucho tiempo / pasó un tiempo / pasó el tiempo	6%	0%

En efecto, los niños del GC utilizaron una menor cantidad de conectores. Pero usaron con mayor frecuencia el adverbio temporal “después” (GC 11% vs. GE 5%) y con alta frecuencia, “entonces”.

En el grupo que participó de la experiencia, en cambio, el empleo de mecanismos de conexión temporal fue más variado. Estos niños utilizaron, además, conectores que marcan la ruptura de un estado para dar inicio a un nuevo evento: “de repente”, “de pronto” (GC 5% vs.

GE 31%). Por ejemplo: “*había una vez un león que caminaba por la selva y de repente se cayó en un pozo profundo y rugió y rugió y un elefante lo escuchó (Eric)*”. (Los ejemplos se transcriben con ortografía normalizada).

Asimismo, los niños del G.E. emplearon construcciones nominales y verbales para marcar cambios en el plano temporal: “a la mañana siguiente”, “pasó mucho tiempo”. En el GC, por su parte, estas construcciones están prácticamente ausentes y utilizan, en cambio, con mayor frecuencia la expresión “un día”, que estaba presente en el texto original.

La frecuencia y la variedad de uso de conectores temporales podría relacionarse con el hecho de que los niños del GE participaron sistemáticamente, a lo largo del año escolar, de situaciones de escritura guiadas, en las que las docentes alentaban a los chicos a utilizar distintos mecanismos de conexión e insistían en ampliar el repertorio léxico de los conectores.

Por otra parte, el empleo de las fórmulas de ficción (“había una vez” y “colorín colorado”) supone reconocer los límites ficcionales que instala el cuento y se vincula con la competencia pragmático-comunicativa (Hymes, 1971). En este aspecto, la diferencia entre grupos fue importante: un 71,43% de las producciones del GE incluyó al menos una fórmula de ficción, mientras que en el GC solo se incluyeron en un 37,2% de los textos. Estos datos resultan coincidentes con otras investigaciones que observaron que el empleo de las fórmulas de ficción se incrementaba como consecuencia de las experiencias de lectura frecuente de cuentos (Borzone, 2005; Borzone y Granato, 1995), práctica habitual en el grupo en el que se intervino.

A modo de conclusión

Los resultados del estudio que presentamos muestran que el modelo de producción escrita de Berninger et al. (1992; 1994) explica, en parte, el desempeño de los niños. En efecto, el GE, que participó de una experiencia de intervención en la que se atendía simultáneamente al desarrollo de las habilidades de transcripción y de composición, produjo textos más extensos y más complejos que el GC. Puede pensarse que la intervención promovió el avance en el desarrollo de las habilidades de transcripción, que al

inicio eran inferiores a las del GC, de manera tal que los niños lograron automatizar los procesos inferiores y liberar recursos para el proceso de composición.

Ahora bien, era esperable que el GC, proveniente de sectores medios y altos en los que se privilegian acciones tempranas con la lectura y la escritura, alcanzaran un mejor desempeño en la producción textual. De hecho, al comenzar el año, este grupo produjo renarraciones orales más completas y extensas que los niños del grupo experimental. Sin embargo, sus textos escritos, al finalizar el año, no pusieron de manifiesto ese dominio de los recursos discursivos.

En este sentido, la diferencia en las producciones de ambos grupos puede deberse al hecho de que en el GE se interviniera tanto en el desarrollo de las habilidades básicas como en el de las habilidades de composición –puesto que en el grupo de comparación esto no ocurría–. Cabe señalar que en el GE tuvo lugar una enseñanza explícita de la textualización en el marco de situaciones de escritura.

En la escuela en la que se implementó la experiencia de intervención, la enseñanza atendida, simultáneamente, a procesos de nivel inferior y superior involucrados en el proceso de escritura; intervenía activamente en los aspectos lingüísticos de la escritura; consideraba el papel del contexto y otorgaba un rol fundamental a las maestras. Por otra parte, el compromiso docente y su formación específica –que resulta un factor fundamental en cualquier programa pedagógico –contribuyeron a la implementación exitosa de la propuesta.

La experiencia reseñada en este artículo muestra que una intervención pedagógica que atienda simultáneamente a los diferentes procesos involucrados en el aprendizaje de la escritura y maestros comprometidos con la tarea puede ser la clave para mejorar la producción escrita en el aula y ayudar, en consecuencia, a revertir las dificultades en el aprendizaje. En otras palabras, puede ser un camino para afrontar el desafío de una escolaridad verdaderamente integradora. Como dijera Berta Braslavsky, formadora y maestra de generaciones, “la escuela puede”.

Nota

1. Los CBC son los Contenidos Básicos Comunes que orientan el proceso de enseñanza en la Argentina y que han sido concebidos a partir de la Ley Federal de Educación (1995). Años más tarde, sobre la base de los CBC, se diseñaron los NAP –Núcleos de Aprendizaje Prioritario–, que proponen los contenidos básicos que deben desarrollarse en las aulas, en las diferentes áreas disciplinares.

Referencias bibliográficas

- Alamargot, D. y L. Chanquoy (2001). **Through the Models of Writing**. Boston, NY: Kluwer Academic Publishers.
- Amado, B. y A. M. Borzone (2003). Diseño de una propuesta pedagógica intercultural a partir de las actividades productivas de una comunidad rural de Córdoba. **Lingüística en el aula**, 6: 9-20.
- ; A. M. Borzone y V. Sánchez Abchi (2005). **El libro de Santiago**. Córdoba: Centro de Investigaciones Lingüísticas-Fundación Arcor.
- Berninger, V. ; C. Yates; A. Cartwright; J. Rutberg y R. Abbott (1992). Lower-Level Developmental Skills in Beginning Writing. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal**, 4: 257-280.
- ; L. Swanson (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing to explain Beginning and Developing Writing. **Advances in Cognition and Educational Practice**, 2: 57-81.
- y S. Graham (2002). Teaching Spelling and Composition Alone and Together: Implications for the Simple View of Writing. **Journal of Educational Psychology**, 94 (2): 291-304.
- Borzone, A. M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín de infantes. Un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. **Psykhé**, 14 (1): 192-209.
- y L. Granato (1995). Discurso narrativo: algunos aspectos del desempeño lingüístico en niños de diferente procedencia social. **Lenguas Modernas**, 22: 137-166.
- ; C. Rosemberg; B. Diuk; A. Silvestri y D. Plana (2004). **Niños y maestros por el camino de la alfabetización**. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-Fundación Arcor.
- ; C. Rosemberg; B. Diuk y B. Amado (2005). Aprender a leer y escribir en contextos de pobreza: una propuesta de alfabetización intercultural. **Lingüística en el aula**, 8: 7-28.
- Bronckart, J. P. (2004). **Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- ; D. Bain; B. Schneuwly; C. Davaud y A. Pasquier (1994). **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Lausanne: Delachaux & Nestlé.
- De Beaugrande, R. y W. Dressler (1997). **Introducción a la lingüística del texto**. Madrid: Ariel.
- Dolz, J.; R. Gagnon y S. Toulou (2008). **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Génova: Carnets des Sciences de l'Éducation.
- Dolz, J. y B. Schneuwly (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières? **Etudes de Linguistique Appliquée**, 101: 73-86.
- Fayol, M. y B. Schneuwly (1988). La mise en texte et ses problèmes. En J. L. Chiss; J. P. Laurent; J. C. Meyer; H. Romian y B. Schneuwly (eds.), **Apprendre/ enseigner à produire des textes écrits**. Bruselas: Duculot.
- Flower, L. y J. Hayes (1996). Teoría de la Redacción como proceso cognitivo. **Textos en contexto 1. Los procesos de lectura y escritura**. Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- García Debanc, C. y M. Fayol (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. **Pratiques**, 115/116: 37-50.
- Graham, S. y N. Weintraub (1996). A Review of Handwriting Research: Progress and Prospects from 1980 to 1994. **Educational Psychology Review**.
- Hayes, J. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.), **The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- y Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. En L. W. Gregg y E. R. Steinberg (eds.), **Cognitive Processes in Writing**. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hymes, D. (1971). Competence and Performance in Linguistic Theory. En R. Huxley y E. Ingram, **Acquisition of Languages: Models and Methods**. New York, NY: Academic Press.

Ministerio de Educación de la Argentina (2004). **N.A.P. (Núcleos de Aprendizaje Prioritario). Nivel Inicial y Primer Ciclo de la E.G.B.** Disponible en: <http://www.educaciencias.gov.ar/archivos/nap/nap-egb-primario.pdf>.

Sautú, R. (1992). Teoría y técnicas de la medición del estatus ocupacional: Escalas objetivas y de prestigio. En **Cuadernos de Ciencias Sociales 10**. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Sánchez Abchi, V. (2008). **El aprendizaje de la escritura en niños pequeños de medios rurales y urbanos. Un estudio de los subprocesos de transcripción y generación textual.** Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

—; G. Romanutti y A. M. Borzone (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. **Lectura y Vida**, 1: 24-31.

Sánchez Abchi, V.; A. M. Borzone y B. Diuk (2007). La escritura de textos en niños pequeños: relación entre la transcripción y la composición. **Universitas Psicológica**, 6 (3): 559-570.

Torrance, M. y D. Galbraith (2006). The Processing Demands of Writing. En C. MacArthur; S. Graham y J. Fitzgerlad (eds.), **Handbook of Writing Research**. New York, NY: Guilford Publications.

Van Dijk, T. (1996). **Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso.** México: Siglo XXI.

Este artículo fue recibido en la Redacción de LECTURA Y VIDA en noviembre de 2008 y aceptado para su publicación en julio de 2009.

* Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Nacional de Córdoba. Becaria postdoctoral del consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Investiga los procesos de aprendizaje de la escritura. Ha publicado materiales didácticos en el área

** Doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Ha publicado numerosos trabajos sobre procesos de lectura y escritura.

Para comunicarse con las autoras:
vsanchezabchi@yahoo.com.ar,
anabor@arnet.com.ar.

LECTURA Y VIDA

CD Rom - 25 años

PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8º B
C1051ABH - Buenos Aires, Argentina
Telefax: (54-11) 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar
www.lecturayvida.org.ar

