

¿Se aprende a leer escribiendo?

Ana T. De Bendito*

1. Introducción

Es bien conocido que el cambio de énfasis del lenguaje escrito al oral que tuvo lugar en la lingüística hace ya varias décadas modificó la concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. Dos consecuencias de ese viraje son las que queremos analizar en este momento. Por un lado la expresión escrita pasó a ser vista como algo distinto del lenguaje (Grafton, 1983) y por otro, las evidencias sobre la adquisición del lenguaje oral se generalizaron a las otras manifestaciones lingüísticas, y términos como "enseñanza" e "instrucción" pasaron a ser prácticamente tabúes.

Hoy en día empieza a ganar terreno la concepción del lenguaje como un proceso total. Según este punto de vista "existe un solo proceso del lenguaje que se manifiesta en formas alternativas, pero que actúa como un centro compartido por cada uno de sus modos de expresión" (Atwell, 1983, p. 24). En este modelo el lenguaje es la base que relaciona las distintas expresiones de leer, escribir, escuchar y hablar, y lo que se aprende a través de una de estas manifestaciones se puede usar para fortalecer el desarrollo en cualquiera de las otras.

La conceptualización abogada por Burke (cit. por Crafton, 1983) de la existencia de un "banco" de datos lingüísticos (**linguistic data pool**) apoya el punto de vista de que el lenguaje escrito y el oral están relacionados entre sí a través de una base cognoscitiva y lingüística común.

Existe por ello una tendencia cada vez más extendida a considerar el lenguaje como un todo que debe enseñarse globalmente sin separar una modalidad de otra. Mabel Condemarin (1985) reconoce testimonios de esta actitud y cita estudios que tienden a probar que se puede mejorar la destreza en la escritura mediante diferentes prácticas de lectura (Wolfe, 1975, Ford y Water, 1967; Coomber, 1975; Handel, 1976), así como otros que muestran cómo ciertas prácticas de escritura mejoran la comprensión de la lectura (Crews, 1971; Hugues, 1975; Obenchain, 1972; Taylor y Rerkowith, 1980). La autora concluye que "el logro en una destreza de lenguaje correlaciona positivamente con el rendimiento en cualquier otra destreza del lenguaje; es decir, los procesos de lectura y escritura se refuerzan mutuamente" (p. 6).

No obstante, en la mayoría de los casos los investigadores o bien se mantienen neutrales, sin enfatizar la importancia de ninguna de las modalidades, o ponen énfasis en la influencia del lenguaje oral sobre la lectura, o de la lectura en la escritura. El texto editado por Hardt (1983)

* Profesora del Departamento de Idiomas Modernos, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

proporciona numerosos ejemplos, en los diversos artículos que recoge, de estas posturas.

Por otro lado, los estudios sobre la adquisición del lenguaje oral y el conocimiento cada vez más profundo y claro de este proceso han influido en el modo de apreciar y entender el aprendizaje de la lectura y la escritura. Lo que es más: han parcializado también el enfoque que se da al estudio de las etapas más avanzadas del desarrollo de esas modalidades lingüísticas. Es cierto que nadie va a cuestionar en estos momentos que el niño adquiere el lenguaje oral sin que la intervención de los adultos sea un factor determinante del proceso. Pero creemos que en relación con el lenguaje escrito esta tesis no está sustentada por suficiente evidencia. Podemos aceptar la afirmación de Cazden (cit. por Crafton, 1983) de que los “niños no necesitan que les enseñen el lenguaje”, pero hay que tener en cuenta que una cosa es el lenguaje y otra sus manifestaciones, las modalidades de que hemos hablado anteriormente. Y aún aceptando que la escritura y la lectura puedan adquirirse del mismo modo que la modalidad oral ¿podemos estar seguros de que ésta es la forma más efectiva? No hay que perder de vista el hecho de que los niños gastan más o menos seis años en conseguir un dominio del lenguaje oral que no es total, puesto que hay estructuras que se adquieren con posterioridad (Chomsky, 1969).

Así pues, como establecíamos al principio, la tendencia más generalizada en la actualidad es la de dar preponderancia al lenguaje oral en detrimento de las otras modalidades y a enfatizar la adquisición en detrimento de la instrucción.

Como ejemplo de estas posturas podemos citar a Frank Smith, quizás el autor que más ayudó a popularizar los modelos psicolingüísticos. En su obra dedicada al proceso de la escritura, **Writing and the writer** (1982), Smith afirma:

“La cuantía de lo que escribimos no puede explicar lo que aprendemos sobre escritura. Más bien la explicación es que aprendemos por ‘exposición’ al material escrito; en otras palabras: leyendo” (p. 162).

Probablemente tratando de parecer menos categórico añade enseguida:

“Pero si aprendemos a escribir leyendo, debe ser leyendo de un modo especial, porque mucha gente que puede leer no escribe bien y ciertamente no con la fluidez de los autores a quienes han leído.”

En la página 179 nos describe ese modo especial de leer por medio del cual se aprende a escribir y nos dice que consiste en “leer como un escritor”. Es evidente que este argumento es circular porque no explica cómo se convierte una persona en escritor en primer lugar.

Más evidente aún es la concepción que Smith tiene de la escritura como subordinada a la lectura manifestada en las siguientes líneas:

“Existe una relación asimétrica, sino parasitaria, entre escribir y leer. Para escribir se necesita leer, pero la lectura puede prescindir de la escritura” (p. 117).

En cuanto a su opinión del papel de la instrucción en el aprendizaje de la escritura se muestra en otra de sus aseveraciones:

“Nadie escribe lo suficiente como para conseguir toda la información (necesaria para aprender a escribir) de la labor de corregir y componer lo que uno escribe, y muy poco de ese aprendizaje puede impartirse por medio de la instrucción directa” (p. 177).

Nuestras experiencias en la enseñanza de la Composición en el Departamento de Idiomas Modernos, y de la Lectura del Inglés en la Escuela de la Historia nos habían llevado a conclusiones diferentes de las de Smith.

Por un lado el análisis sistemático de los numerosos textos utilizados en nuestra práctica docente nos había confirmado en la idea expresada por numerosos autores de que el lenguaje escrito no es simplemente “habla escrita”, sino que es un código especial con convenciones específicas. Cuando estas convenciones se describen en forma explícita al estudiante y son después practicadas por él, se evidencia una notable mejoría no sólo en su producción escrita, sino también en su comprensión de la lectura (Baker y Brown, 1984; Calfee y Curley, 1984).

Sin embargo, hasta el año 1985 no tuvimos una experiencia directa que pudiéramos llamar “estadísticamente verificada”. En esa fecha la Universidad de los Andes inició un programa experimental, dirigido a los estudiantes pre-inscriptos en ella, y que tenía como finalidad mejorar su desempeño en las áreas de lenguaje y matemática. El Vice Rectorado Académico encargó al Departamento de Lingüística la elaboración del curso de lengua y la jefa de dicho departamento nos incluyó en el proyecto.

No es necesario para nuestro propósito describir las características de este curso que, por lo demás, han sido analizadas en el **Informe General sobre el Curso Pre-universitario** (I.G.C.P.), publicado por el Vice Rectorado Académico en 1986, y que aún está siendo evaluado. Lo que nos interesa es destacar que el curso de Lenguaje está compuesto por cuatro textos (**Ortografía integral, Redacción práctica, Para hablar y escribir, y Comunicación efectiva**), orientados hacia la instrucción directa en la escritura, y que se complementa con programas televisivos en los que se enfatizan los puntos más importantes. No hay ningún tipo de instrucción en la lectura, aunque tanto en los textos como en los programas de televisión se menciona la importancia de la lectura como instrumento para mejorar el lenguaje.

Al realizar el análisis de los resultados obtenidos nos llamó la atención que, mientras en la prueba de entrada en lectura el porcentaje de estudiantes con un promedio menor a 9,5 (sobre 20) había sido del 74%, en la de salida ese porcentaje había bajado a un 34,95 %. El promedio de puntos obtenidos había aumentado de 7,35 a 10,73 (I.G.C.P., p. 19). Había habido, por

supuesto, aumentos en las otras áreas evaluadas, pero esto estaba acorde con las expectativas del curso, mientras que los que ocurrieron en el área de la lectura eran inesperados. Más aún, el análisis de los datos obtenidos en los cursos que se llevaron a cabo posteriormente presentaron resultados semejantes.

¿Sería posible entonces que Smith y los constructivistas de su escuela estuvieran equivocados y la instrucción directa en escritura fuese un factor determinante no sólo para “convertirse en escritor”, sino también en mejor lector?

El tratar de contestar esta pregunta nos llevó a la realización de la investigación que se describe a continuación.

La investigación

Este estudio no pretende de ninguna manera “enmendar la plana al maestro”, sino mostrar que la escritura ha sido por demasiado tiempo la “cenicienta” de las investigaciones sobre el lenguaje. Una postura peligrosa en la medida en que la teoría de los esquemas (Rumelhart, 1984; Flood, 1984), las investigaciones sobre la metacognición (Just y Carpenter, 1980; Spiro, Bruce y Brewer, 1980), y los modelos basados en el discurso escrito (Aulls, 1983; Kintsch y Miller, 1984) parecen indicar que la práctica de la escritura no sólo puede “proveer atajos para el entendimiento de algunos aspectos de la lectura”, como reconoce el propio Smith (p. 177), sino ser factor decisivo en su desarrollo.

Ya Janet Emig (1977) había destacado la relación que existe entre escribir y aprender. Un aprendizaje efectivo requiere “refuerzos y retroalimentación, utiliza hipótesis y las chequea y es selectivo, activo y personal” (p. 124). Lo mismo puede decirse de la escritura. Más aún, cuando se escribe se están empleando las tres categorías de aprendizaje que Bruner (1971) postula: se transforma simbólicamente la expresión a través del lenguaje verbal (aprendizaje simbólico o representacional), se le da forma icónica al producir un escrito (aprendizaje icónico) para lo cual se “actúa” a través de la mano que realiza la labor de escribir (aprendizaje por acción). Por lo tanto la escritura, como mantiene Raimés (1987), representa una modalidad muy efectiva para el aprendizaje del lenguaje.

Nuestra hipótesis de trabajo fue, por lo tanto, que los estudiantes pre-universitarios a quienes se les instruyera en un tipo de organización del discurso escrito y practicara en la escritura de la organización presentada se desempeñarían, tanto en lectura como en escritura, mejor que otros grupos de estudiantes que no hubieran recibido dicha instrucción.

La muestra

El estudio se llevó a cabo con treinta y cuatro (34) voluntarios, estudiantes del último año de Educación Media en un liceo público de la ciudad de Mérida. Fue elegido este liceo porque había sido utilizado en otros trabajos y los análisis de la estratificación social de su población mostraron que en él se encuentran

representadas las clases sociales en porcentajes similares a los que se dan en la Universidad de Los Andes (U.L.A.) (Bendito, 1987).

A todos ellos se les aplicó una prueba de entrada y otra de salida para evaluar su comprensión de la lectura y su desempeño en la escritura.

Las pruebas

La evaluación de la comprensión de la lectura constaba de:

a. Una prueba "cloze" convencional. Para elaborarla se utilizó un pasaje elegido por el profesor de literatura del liceo y tomado de una de las lecturas programadas en su curso.

b. Un pasaje tomado de la obra: **De bitácora a crónica de Caracas** de Mario Briceño-Iragorry, que presentaba la organización problema-análisis de las alternativas-solución. Sobre él se construyeron veinte (20) preguntas de contestación abierta y otras veinte (20) de selección múltiple, siguiendo el procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión de lectura desarrollado por Bendito, et al. (1985).

La escritura se evaluó por medio de un resumen basado en el mismo texto utilizado en la prueba de comprensión y una composición sobre el tema: ¿Qué solución le darías al problema de tu liceo que consideras más grave? Por su planteamiento la composición necesitaba de la organización problema-solución.

Para la corrección de las preguntas abiertas se prepararon "plantillas" de acuerdo con las respuestas que proporcionaron el profesor colaborador y dos de sus colegas del liceo, junto con las de tres profesores de la Escuela de Letras de la U.L.A. Esos mismos profesores determinaron los criterios de corrección de los resúmenes y elaboraron un esquema jerárquico con los conceptos a incluirse. En cuanto a la evaluación de las composiciones se hizo de acuerdo con las pautas seguidas en las pruebas de Lengua del Curso Pre-universitario, ya que habían mostrado tener un alto índice de confiabilidad y validez.

Todas las correcciones las realizaron tres profesores, que se reunieron posteriormente para discutir posibles discrepancias. No obstante éstas resultaron mínimas y el acuerdo en la adjudicación de puntajes fue muy alto, coincidiendo los tres evaluadores en un 88 %.

En la aplicación de las pruebas se siguieron los criterios apuntados por Farr (1969) para conseguir el mayor grado de validez y confiabilidad posible. Se llevaron a cabo primero los resúmenes, para evitar que las preguntas de que constaba la prueba de comprensión influyeran en los estudiantes en el momento de realizarlos. Para la evaluación posterior al tratamiento se elaboraron pruebas paralelas, siguiendo las pautas de la prueba de entrada y utilizando pasajes semejantes tomados de los mismos autores. El tema de la composición fue: ¿Qué solución le darías al problema más grave de tu comunidad?

El tratamiento

Para organizar los grupos se tomaron en cuenta los resultados de la prueba de entrada ya que se quería lograr que cada grupo fuera representativo de estudiantes de todos los niveles de ejecución y comprensión.

Se formaron cuatro grupos: tres experimentales y uno de control. El primer grupo experimental recibió copias del capítulo del libro **Comunicación efectiva** (Bendito, 1987) en el cual se analiza la organización problema-solución, se instruye en los recursos sintácticos y discursivos que se utilizan en ella, se presentan textos en los que se emplea y se ofrecen ejercicios para practicarla. Se explicó a los estudiantes que tenían dos semanas para estudiar el capítulo y que podían hacerlo individualmente o en grupo. Al segundo grupo se le distribuyeron copias de los textos que aparecían en el libro y cuatro más con el mismo tipo de organización. Se le dijo a sus componentes que tenían dos semanas para leerlos y que podían hacerlo solos, aunque debían reunirse al menos dos veces para discutirlos.

El tercer grupo recibió los mismos textos que el anterior, pero se le dio instrucciones de que además de leerlos y reunirse al menos dos veces para comentarlos, debían escribir un resumen de cada uno de ellos y una composición sobre el mismo tema desarrollado en la prueba de entrada. El tiempo para llevar a cabo las tareas fue también de quince días.

Al grupo control, para evitar el efecto Hawthorne, se le aplicó un tratamiento placebo, pidiéndoles que leyeran en el espacio de dos semanas por lo menos un libro elegido por ellos.

Análisis y comentario de los datos

En la **Tabla N° 1** se muestran los valores promedios obtenidos en cada una de las pruebas de las evaluaciones de entrada y salida por los cuatro grupos, así como la diferencia en puntaje entre los resultados de una y otra.

	Primer grupo			Segundo grupo			Tercer grupo			Grupo control		
	Ent.	Sal.	Dif.	Ent.	Sal.	Dif.	Ent.	Sal.	Dif.	Ent.	Sal.	Dif.
Preguntas abiertas	7,50	11,63	4,13	8,75	9	0,25	7,50	8,75	1,25	7,70	7,30	- 0,4
Selección múltiple	8,75	12,13	3,38	9,88	10,63	0,75	8,25	9,13	0,88	9,30	9,50	0,2
Cloze	6,38	9,50	3,12	6,50	7,13	0,63	5	5,50	0,50	4,70	4,80	0,10
Resumen	6,00	10,62	4,62	5,5	5,88	0,38	4,75	6,25	1,5	5,10	5,30	0,20
Ensayo	6,13	10,75	4,62	5,63	5,88	0,25	5,13	6,50	1,37	5,50	5,60	0,10

Este primer análisis sirvió para indicarnos muy a groso modo, que había habido un mejoramiento notablemente mayor en la actuación de los estudiantes que componían el primer grupo.

No obstante y para tratar de eliminar en lo posible la influencia de la capacidad inicial del estudiante en los resultados se calcularon los valores medios del incremento de las notas en relación con la nota inicial. De este

modo se halló el incremento ponderado en cada una de las pruebas y se determinó el aumento relativo que se había conseguido. En la **Tabla N° 2** se presentan los cómputos obtenidos, los cuales muestran, sin lugar a dudas, que el primer grupo mejoró su actuación en todas las pruebas y que ese progreso es aun más impresionante si se compara con el conseguido por los otros grupos experimentales.

Tabla N° 2
Incremento ponderado en cada prueba

	Primer grupo	Segundo grupo	Tercer grupo	Grupo control
Preguntas abiertas	65,6 %	2,35%	18,14%	- 1,10%
Selección múltiple	47,10%	9,27%	11,83%	1,09%
Cloze	62,81%	12,01%	14,05%	0,76%
Resumen	105,6 %	8,96%	41,67%	13,33%
Ensayo	105,18%	15,53	35,10	1,50%

Sin embargo se quiso confirmar el resultado de este segundo análisis y para ello se llevó a cabo un test "t" con la finalidad de determinar si las diferencias de los promedios (presentadas en la **Tabla N° 1**) eran significativas. La comparación se realizó tan sólo entre el primer grupo y el tercero, ya que en los otros dos los aumentos eran aún menores. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Preguntas abiertas = 3,53

Selección múltiple = 2,86

Cloze = 5,71

Resumen = 5,71

Ensayo = 4,57

Al comparar estos resultados con el valor de tabla ($t_{15,5\%} = 1,75$) se encontró que todas las diferencias eran significativas.

Tabla N° 3
Desviación típica y coeficiente de variación en las pruebas de entrada y salida

	Preg. abiertas		Selec. múltiple		Cloze		Resumen		Ensayo		
	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	
Desviación típica	3,07	2,83	3,11	2,47	2,72	2,33	3,16	1,92	3,56	2,87	Primer grupo
Coefficiente de variación	0,41	0,24	0,35	0,20	0,43	0,25	0,53	0,18	0,58	0,27	
Desviación típica	3,41	3,93	3,48	3,25	2,45	2,47	2,98	3,09	3,58	3,04	Segundo Grupo
Coefficiente de variación	0,39	0,44	0,35	0,31	0,38	0,35	0,54	0,53	0,64	0,52	
Desviación típica	3,30	3,73	2,96	3,27	2,14	2,00	2,60	2,60	2,59	2,20	Tercer grupo
Coefficiente de variación	0,44	0,43	0,36	0,36	0,43	0,36	0,55	0,42	0,50	0,34	
Desviación típica	3,56	3,47	3,40	3,95	2,54	2,94	3,18	2,87	3,27	3,41	Cuarto Grupo
Coefficiente de variación	0,46	0,47	0,37	0,42	0,54	0,61	0,62	0,54	0,60	0,61	

Por último en la **Tabla N° 3** se presentan los coeficientes de variación y se ve que éstos bajan en todas las pruebas de salida del grupo primero, mientras que en los demás permanecen estables. Eso muestra que hubo un cambio favorable en el grado de homogeneidad del grupo, es decir, los resultados de las pruebas de salida ponen de manifiesto que este grupo se hizo más homogéneo después del tratamiento.

Los resultados obtenidos confirman por lo tanto la hipótesis que nos habíamos planteado, ya que los estudiantes que recibieron instrucción directa en una forma de organización de los textos expositivos y practicaron el proceso de desarrollar temas siguiendo esa estructuración mejoraron la lectura y la escritura de textos de ese tipo.

El hecho de que el grupo que leyó los ensayos y escribió los resúmenes y la composición fue el que tuvo mejor desempeño entre los restantes sirve también para reforzar nuestro criterio.

Conclusiones

Como decíamos en la introducción, el interés en la manifestación oral del lenguaje por parte de la lingüística y en los procesos de adquisición y aprendizaje por parte de la psicología han relegado a un plano secundario la enseñanza y la escritura. Este estudio pretende llamar la atención sobre este error, mostrando la eficiencia de la instrucción directa en la escritura.

Creemos que la reacción contra los modelos conductistas, con su énfasis en la enseñanza de habilidades aisladas, era necesaria. Pero también creemos que el péndulo se inclinó demasiado en la dirección contraria: por destacar la importancia de la adquisición y el aprendizaje se convirtieron la enseñanza y la instrucción en tabúes; para contrarrestar el culto a la lengua escrita se la convirtió en una subsidiaria de la lengua hablada; para estimular la creatividad se descuidaron las convenciones.

Hoy en día, cuando los modelos psicolingüísticos están ampliamente aceptados, es el momento de empezar a desechar los extremismos y comenzar a elegir, entre las grandes posibilidades que la teoría ofrece, las prácticas que resulten más efectivas y más adecuadas a la realidad de nuestras aulas.

El estudio que hemos presentado es muy limitado y no se pretende por ello generalizar sus resultados a cualquier situación de aprendizaje. Sin embargo pensamos que merece la pena tenerse en cuenta a la hora de buscar soluciones al problema de las deficiencias de lenguaje que presentan muchos de los estudiantes que ingresan en nuestras universidades, y opinamos que las implicaciones derivadas de él ameritan un estudio serio. Sugerimos incluso que la mengua de la instrucción en la escritura a nivel de primaria y secundaria puede ser uno de los factores que inciden con más fuerza en la baja comprensión de la lectura que presentan los estudiantes universitarios.

Referencias bibliográficas

- Atwell, M. A. (1983) Reading, writing, speaking, listening: Language in response to context. En H. Hardt (ed). **Teaching reading with other language arts**. Newark: IRA.
- Aulls, Mark W. (1983) Related reading and other language arts. A need for reasoned decisions. En H. Hardt (ed). **Teaching reading with other language arts**.

- Newark: IRA. (Publicado en castellano en **Lectura y Vida**, Año 10, N° 1, marzo, 1989).
- Baker, L. y Brown, A. L. (1984) Cognitive monitoring in reading. **Understanding reading comprehension**. Newark: IRA.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1965) **Social learning and personality development**. New York: Holt.
- Bendito, A. T. de et al. (1985) Procedimiento para la elaboración de pruebas de comprensión de lectura. **Lectura y Vida**, 6, 1, 14-17.
- Bendito, A. T. de (1987) **Relación entre al uso de las claves textuales y la comprensión. Un análisis en estudiantes de nuevo ingreso en la U.L.A.** Tesis de maestría en educación. U.L.A.
- Bendito A. T. de (1987) **La comunicación efectiva. Organización y presentación de temas en forma lógica**. Mérida: Consejo de Publicaciones, U.L.A.
- Bever, T. y Katz, J. J. (1976) The fall and rise of empiricism. En J. Flood (ed.) **Understanding reading comprehension**. Newark: IRA.
- Bruner, J. S. (1971) **The relevance of education**. New York: Norton.
- Calfee, R. C. y Curley, R. (1984) Structure of prose in the content areas. En J. Flood (ed.) **Understanding reading comprehension**. Newark: IRA.
- Chomsky, C. (1969) **The acquisition of syntax in children from 5 to 10**. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Condemarín, M. (1985) Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura. **Lectura y Vida**, 6, 2, 4-11.
- Crafton, L. K. (1983) Oral and written language: Related processes of a sociolinguistic nature. En H. Hardt (ed) **Teaching reading with other language arts**. Newark: IRA.
- Diller, K. C. (1978) The language teaching controversy. Massachusetts: Newbury.
- Emig, J. (1977) Writing as a mode of learning. **College composition and communication**, 28, 2, 122-129.
- Farr, R. (1969) **Reading: What can be measured?** Newark: IRA.
- Flood, J. (1984) **Understanding reading comprehension**. Newark: IRA.
- Hardt, H. (1983) **Teaching reading with the other language arts**. Newark: IRA.
- Informe general sobre el Curso Pre-universitario (I.G.C.P.) (1986)** Mérida: Vice-rectorado académico U. L. A.
- Just, M. A. y Carpenter, P. A. (1980) A theory of reading. From eye fixations to comprehension. **Psychological Review**, 87, 329-354.
- Kintsch, W. y Miller, J. R. (1984). Readability: A view from cognitive psychology. En J. Flood (ed.) **Understanding reading comprehension**. Newark: IRA.
- Raimes, A. (1987) Why write? From purpose to pedagogy. **Forum**, 25, 4, 36-41.
- Rumelhart, D. F. (1984) Understanding understanding. En J. Flood (ed.) **Understanding reading comprehension**. Newark: IRA.
- Smith, F. (1982) **Writing and the writer**. New York: Holt-Rinehart-Winston.