

Relaciones entre la lectura y la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura

Mabel Condemarín G.*

Para muchos educadores y especialistas en lectura y trastornos del aprendizaje, la escritura está siendo reconocida, progresivamente, como una modalidad importante para desarrollar las destrezas de leer, hablar, escuchar y pensar. En la medida en que el interés aumenta, se pone en evidencia que en nuestro medio latinoamericano, las relaciones entre la lectura y escritura aparecen confusas debido a la carencia de un modelo teórico productivo que oriente la aplicación práctica en el nivel del aula y la reeducación de los alumnos con dificultades en esas áreas.

En el presente artículo se analizan en forma crítica los conceptos más comúnmente utilizados acerca de las relaciones entre la lectura y la escritura; se expone un planteamiento teórico sobre la base de las semejanzas y diferencias de ambos procesos, el rol de la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura y las investigaciones que lo avalan. Se dan a manera de ejemplo, algunas aplicaciones para la sala de clases.

Si bien en el presente trabajo el acento está puesto en el rol de la escritura en la estimulación de la lectura, eso no implica que no haya un efecto inverso. El planteamiento básico es que el desempeño en una destreza de lenguaje correlaciona positivamente con el rendimiento en cualquier otra destreza de lenguaje.

1. Conceptos comunes frente a la lectura y la escritura

Los conceptos comúnmente aceptados sobre las relaciones entre la lectura y la escritura en nuestro pueden analizarse utilizando tres metáforas: 1) cada proceso es espejo del otro; 2) la escritura se estructura en el nivel superior de una pirámide; y 3) ambos procesos constituyen un bloque monolítico.

1.1. La metáfora del espejo

Un punto de vista bastante generalizado considera la lectura como el proceso contrario de la escritura y viceversa. La metáfora correspondiente a esta conceptualización es la de "la imagen en espejo". Según este punto de vista, el codificador (hablante o escritor) genera una estructura profunda (significado) sobre la que actúan los componentes sintácticos, fonológicos o gráficos para producir una estructura de superficie. El decodificador (auditor o lector) percibe la estructura de superficie, procesa sus componentes y, eventualmente, accede a la estructura profunda (Birnbau y Emig, 1983).

* Mabel Condemarín G. participa del Programa de Educación Especial de la Universidad Católica de Chile. Este trabajo fue presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, celebrado en San José de Costa Rica, del 9 al 13 de julio de 1984.

El considerar, sin mayor análisis, el texto como un código que uno codifica (escribe) y otro decodifica (lee) tiende a implicar que los procesos son lingüística y cognitivamente inversos uno del otro.

La investigación y la práctica escolar, sin embargo, presentan convincentes evidencias contra este punto de vista. Read (1977) demuestra que los escolares, con frecuencia, pasan por una etapa en la que la lectura y la escritura no son paralelas; un estadio en que ellos pueden leer fluidamente palabras con ortografía estándar pero, durante la cual, ellos escriben con su propia ortografía no estándar denominada generalmente, ortografía (*spelling*) inventada. Por otro lado, ellos leen su ortografía inventada con dificultad o bien no pueden leer lo que han escrito. Chomsky (1971), Ferreiro (1984), también informan sobre niños que escriben utilizando una ortografía inventada antes de ser capaces de leer. Esta falta de paralelismo sugiere que la lectura y la escritura no son espejo uno del otro en los estadios del desarrollo infantil.

Otro concepto asociado a la metáfora del espejo, considera la escritura (al igual que el habla) como un proceso expresivo y la lectura (al igual que el escuchar) como un proceso receptivo. Emig (1977) sostiene que esta distinción es poco afortunada porque estimula el punto de vista de que los procesos receptivos son pasivos. Esto implicaría, en el nivel del aula, ignorar la influencia del conocimiento previo y de los esquemas mentales del lector al procesar los datos entregados por el texto, el rol de la anticipación en relación con el contenido semántico, sintáctico y con la organización del texto, la importancia de tomar conciencia de las predicciones o hipótesis que se realizan al leer, así como las confirmaciones o rechazos de las hipótesis planteadas.

Visto así, el proceso lector implica componentes constructivos cognitivos que están lejos de ser pasivos. Emig prefiere cambiar la denominación de procesos receptivos y expresivos por la de procesos de primero y segundo orden. Los procesos de primer orden (hablar y escuchar) se desarrollan sin la mediación de la instrucción formal; los procesos de segundo orden (leer y escribir) se desarrollan generalmente, con instrucción.

1.2. La metáfora piramidal

Un segundo punto de vista considera la lectura como la culminación de procesos secuenciales del lenguaje organiza piramidalmente a partir del escuchar, hablar, leer y escribir. Este punto de vista, bastante divulgado en las décadas del 60 y del 70, puede llevar a la conclusión de que se debe enseñar a escribir a continuación de enseñar a leer. Sin embargo, al igual que la metáfora especular, las evidencias acumulativas sugieren que esta secuencia no es necesaria y tal vez no deseable. Chomsky argumenta, a partir de su muestra experimental, que los alumnos están listos para escribir antes que para leer y que la introducción a la lectura del material impreso debe ser a través de la escritura.

La metáfora piramidal puede conducir al maestro a estratificar su programa de lenguaje en pasos rígidos y aislados, sin tomar en cuenta que las distintas modalidades del sistema lingüístico actúan como subsistemas dinámicos e interdependientes, en los cuales cada uno estimula y nutre a los

otros. Wilson (1981) plantea que, cualquiera sea el proceso de segundo orden que se presente primero en la sala de clases, es evidente que tiene una influencia positiva en el otro, y que ambos procesos se desarrollan como una extensión natural del deseo de los niños de comunicarse.

1.3. La metáfora del bloque monolítico

Una tercera conceptualización se refiere a considerar ambos procesos como un bloque monolítico en el cual sus componentes no aparecen diferenciados. Este enfoque se tiende a expresar en la denominación lectoescritura y hace correr el riesgo de simplificar ambos procesos al no apreciar sus diferencias, sus semejanzas y sus puntos de intersección. Esta simplificación puede traducirse en metodologías inadecuadas de instrucción, en las cuales generalmente, la escritura aparece menoscabada en la aplicación de estrategias específicas para su desarrollo.

2. Planteamiento teórico

El planteamiento teórico subyacente al presente trabajo plantea que la escritura y la lectura no constituyen una el espejo de la otra, ni están estratificadas piramidalmente ni tampoco constituyen un bloque indiferenciado o lectoescritura. Los considera procesos de segundo orden, con diferencias específicas y semejanzas que revelan su dependencia de un sistema común de lenguaje.

Se analizan, entonces, a continuación las semejanzas y diferencias de ambos procesos, y a partir de esa base, se plantean nociones sobre el rol de la escritura en la comprensión de la lectura.

2.1. Semejanzas entre ambos procesos

Para analizar las semejanzas y, por ende, las relaciones entre la lectura y la escritura, el marco teórico dado por el punto de vista constructivista del lenguaje y la cognición, proporciona ciertas evidencias (*"insights"*) importantes (Anderson, 1977; MacGinitie, 1978; Goodman, K. y Y., 1978; Smith, F, 1982; Birnbaum y Emig, 1983). Veamos algunas:

- La escritura, al igual que la lectura, como proceso de lenguaje no constituye una instancia fácil. La adquisición del código gráfico no es una característica genética del hombre, como lo son los sonidos del habla, y por tanto, debe ser laboriosamente aprendido por cada generación casi siempre en el contexto de una relación maestro-alumno.

- Desde el punto de vista del desarrollo, las evidencias de los últimos veinte años apoyan el punto de vista de que el aprendizaje del lenguaje oral y escrito está caracterizado por la internalización de reglas a través de la formación de hipótesis y confrontación. En este proceso, el niño que está inmerso en un ambiente natural gráfico genera reglas, chequea hipótesis, las modifica y repite, en la medida en que obtiene una retroalimentación apropiada. El proceso empieza cuando los niños comienzan a percibir la función comunicativa del lenguaje.

- Ambos procesos representan la transformación simbólica de la experiencia. Eisner (1981) plantea que en la lectura, lo visual se transforma en palabras; en la escritura, las palabras son transformadas en elementos visuales.

- Tanto la lectura como la escritura constituyen actos de destrezas y, como tales, su primer aprendizaje implica generalmente, una etapa larga y fatigosa, deliberada y consciente. Una vez que los patrones informativos han sido progresivamente almacenados en la memoria de largo término, se llega a un nivel de habituación o automatización y su reconocimiento (en el caso la lectura) y su reproducción (en la escritura) llegan a transformarse en una operación cada vez más automática, con una realización continua y coordinada.

- Por último, tanto la lectura como la escritura constituyen procesos de gran complejidad, debido a la orquestación de subprocessos compartidos, como memoria, cognición, lenguaje y percepción. Por lo tanto, ambas son frágiles y vulnerables frente a la interferencia y el trauma.

2.2. Diferencias entre la lectura y la escritura

Los procesos de la lectura y la escritura presentan importantes diferencias, algunas de las cuales se describen a continuación:

- El componente neural-motor o práxico es más activo en la escritura que en la lectura, (Condemarin, Chadwick, 1984). En la escritura, ya sea manuscrita o dactilografiada, la producción de un texto es casi siempre una actividad física. Aprender a escribir desde un punto de vista de la escritura manuscrita, es aprender a organizar ciertos movimientos con el fin de reproducir un modelo, constituyendo el efecto de una conjugación entre una actividad visual de identificación del modelo caligráfico y de una actividad motriz de realización del mismo. Esto supone igualmente el logro de un control psicomotor cuya manifestación es la guía del movimiento. Controlar un acto, es dominar las etapas de su desarrollo. Las posibilidades de coordinación y de freno de los movimientos deben suficientemente desarrolladas para responder a las exigencias de precisión en la forma de las letras y en la rapidez de ejecución. Estos componentes del control son los resultados de interacciones kinestésicas y visuales. El freno y la interrupción parecen depender más de la kinestesia. El mantener o retomar la dirección dependen más de la visión.

- Otro aspecto diferencial está constituido por la mayor importancia del factor espacial en la escritura que influye en la reproducción correcta de las formas de las diferentes letras, en las regularidades de tamaño, dirección, proporción y posición de las letras en relación con la línea de base, en las formas de ligar las letras entre sí y en la adecuada diagramación.

- Otra diferencia está dada por la naturaleza del texto que es distinta según si su relación es con el lector o con el escritor. Para el lector, un texto se va desarrollando o desenvolviendo ante él. El escritor origina un texto que no tiene existencia antes de que él le aporte forma y significado. El hecho de

crear el objeto hace que la relación escritor-texto tenga bases más concretas, más "corporales", y por ende, que haya más compromiso afectivo en su elaboración.

- Una última diferencia se plantea en el hecho de que se puede ser lector por tiempo indefinido sin participación de la escritura; pero, a la inversa, no se puede escribir sin efectuar una lectura de lo que se está escribiendo. Sartre, durante una entrevista en 1977, planteó que había renunciado a la escritura cuando perdió la visión de su segundo ojo y, como consecuencia, no podía ir leyendo, a su propio ritmo, lo que iba escribiendo.

2.3. Rol de la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura

Las siguientes nociones justifican la utilización de la escritura en el desarrollo de la comprensión de la lectura:

- La escritura requiere prestar atención consciente a diferentes aspectos del lenguaje escrito, propio y de otros, permitiendo al niño captar progresivamente las características específicas de este lenguaje que le permitan traducir a sus equivalentes grafémicos las secuencias de fonemas de las palabras, codificar los grafemas en términos de letras individuales, atender a los signos de expresión, a la puntuación, a la diagramación, a la formulación espacial direccional de izquierda a derecha, a la percepción de la palabra como un conjunto de letras separadas por dos espacios en blanco. La escritura también favorece la captación de los patrones semánticos y sintácticos que le son propios. Naturalmente, esta "toma de conciencia lingüística" redundará en la adquisición de la lectura ya que ella requiere que la estructura interna del lenguaje sea explicitada conscientemente (Mattingly, 1972; Liberman y Shankweiler, 1978).

- El proceso de escribir obliga al estudiante a leer con propósitos definidos en contextos significativos para él. Los estudiantes leen y releen sus propios escritos para asegurar su claridad; leen para adquirir mayor información sobre el tema que están escribiendo; para "pedir prestado" aspectos de estilo y forma; para encontrar palabras o expresiones que definan mejor su pensamiento; para captar el esquema de un autor, para controlar el correcto uso de las convenciones del lenguaje o, por último, leen su propia escritura para que otros la escuchen.

- La escritura constituye una importante variable de estudio asimilativo no sólo en la estructuración de los contenidos, sino en la retención y la recuperación de la información. La escritura constituye una respuesta psicomotora, y el funcionamiento motor tiene un sistema de retención y recuperación cualitativamente diferente al de las modalidades visuales y auditivas (Adams, 1967; Adams y Dijkstra, 1966). Existen amplias evidencias experimentales de que las respuestas motoras son las más resistentes a la interferencia en la memoria de largo plazo. Esta resistencia al olvido de los trazos motores, además del sobreaprendizaje, es comprensible si se considera que, por lo menos, tres importantes áreas cerebrales están dedicadas, en gran medida, al funcionamiento motor habitual: las áreas frontales de la corteza, el cerebelo y las áreas postcentrales del lóbulo parietal. Así, el acto de estudiar

escribiendo ya sea mediante resúmenes, esquemas u organizadores gráficos ayuda a la retención y a la recuperación de la información adquirida.

En suma, el proceso de la escritura constituye la concreción psicomotora de los activos procesos mentales constructivos del significado por parte del sujeto, y, como tal, apoya y refuerza el acto de leer.

3. Resultados de investigaciones

Un planteamiento básico para determinar estrategias de desarrollo de la comprensión de la lectura a través de la escritura es que el logro en una destreza de lenguaje correlaciona positivamente con el rendimiento en cualquier otra destreza del lenguaje. Visto así, los procesos de la lectura y la escritura se reforzarían mutuamente y cualquiera de los procesos de segundo orden que se presentara primero en el aula influiría sobre el otro.

Este planteamiento tiene un amplio apoyo en los resultados de investigaciones que han intentado mejorar el rendimiento de un proceso a través del tratamiento en el otro. Métodos de intervención, según Birnbaum y Emig (1983), han incluido intentos de aumentar el vocabulario utilizado en la escritura enseñando el vocabulario de las actividades de lectura de las distintas asignaturas (Wolfe, 1975), enseñando destrezas de combinación de oraciones en un esfuerzo por aumentar los puntajes de lectura (Crews, 1971; Hughes, 1975; Obenchain, 1972) e incluyendo un componente diario de escritura expresiva en un programa de mejoramiento de la lectura.

Un estudio dirigido por Platt (1977) demuestra que los alumnos a menudo tienen más éxito en sus primeros intentos de lectura cuando el contenido ha sido escrito por ellos mismos. Maya (1979) plantea que cuando los niños escriben sus propios materiales de lectura logran, eventualmente, mejores resultados en la comprensión de los materiales escritos por otros. En relación con las destrezas funcionales o de estudio, Taylor y Berkowitz (1980) encontraron que los alumnos de sexto año a quienes se les pidió que escribieran en una oración el resumen de un párrafo de un texto de ciencias sociales, mejoraban en sus mediciones de comprensión de lectura y memoria del párrafo en comparación con los alumnos que habían usado una guía de estudio o que sólo habían leído el párrafo.

Por otra parte, la aplicación de técnicas para mejorar la velocidad de la comprensión de la lectura y las destrezas de decodificación influyen positivamente en un mejoramiento de las destrezas de escritura (Ford y Waters, 1967; Coomber, 1975; Handel, 1976). También se ha demostrado que los estudiantes de los cursos 4 a 12 tienen la habilidad para escribir de acuerdo con el nivel sintáctico en el cual ellos pueden leer más confortablemente (Smith, 1969). Applebee (1977) confirma que las correlaciones entre las distintas destrezas de lenguaje se originan a partir de su mutua dependencia de la madurez sintáctica y que las experiencias de lectura y escritura tienden a mejorarse mutuamente.

La integración entre la lectura y la escritura tiene bases neurológicas. Investigaciones acumulativas (Luria, 1961; Vygotsky, 1962) indican que el

área parietal media a superior, particularmente en el hemisferio dominante, está dedicada a la integración de la información kinestésica, táctil, visual y auditiva, todas las cuales funcionan óptimamente en ambos procesos.

Aplicaciones en el aula

Las actividades de escritura que estimulan el desarrollo de la comprensión de la lectura y de las otras modalidades del lenguaje son múltiples. Se dan a continuación algunos ejemplos referidos especialmente a los grados intermedios y superiores.

1) Escribir ternas de libre elección

Escribir regularmente sobre temas de su propia elección hace surgir en los alumnos la necesidad de leer por varias razones. El estudiante puede comenzar a escribir con entusiasmo sobre "la comunicación entre los delfines" u otro tema a partir de un documental que recuerda de la TV. Una vez iniciado el tema sentirá la necesidad de mayor información y espontáneamente o con la guía del maestro buscará materiales de lectura. Su búsqueda seguramente no sólo satisfará su necesidad de información sino que le proporcionará nuevos hechos que le estimularán a seguir expandiendo sus lecturas.

2) Escribir "para otros"

Si los estudiantes tienen el requerimiento de leer en voz alta sus composiciones o saben que los otros las leerán en un diario mural o en un folleto, seguramente, no sólo serán muy cuidadosos en la elección de su base informativa sino también cuidarán la precisión del vocabulario empleado, los aspectos sintácticos y el uso adecuado de las convenciones propias del lenguaje escrito, como por ejemplo la ortografía. Es importante plantearse que muchas veces los estudiantes son reacios a leer y escribir no por falta de habilidad, sino por la falta de un propósito o una razón para hacerlo.

3) "Pedir préstamos" a la literatura

El permitir a los alumnos que "pidan prestado" a la literatura personajes, situaciones, resolución de problemas, localizaciones u otros, facilita la escritura. La mayoría de las veces resulta una actividad imposible decirle a los alumnos: "Escriban un cuento sobre lo que se les ocurra o agrade", excepto si el alumno tiene un talento fuera de lo común. Los cuentos de hadas o folklóricos, las series televisivas, las novelas de misterio o las románticas, etc. permiten a los niños absorber formas, recrear contenidos según sus propias experiencias, interiorizar nuevas palabras, expresiones y estructuras lingüísticas. Estos modelos son automáticamente utilizados cuando los estudiantes escriben sus propias ficciones y más adelante, podrán independizar su creación.

4) Escribir distintos géneros literarios

Como el caso de la narrativa, la escritura de un poema puede a veces ser una experiencia frustrante y arrojar como resultado algo semejante a un párrafo en prosa. En ese caso la inmersión en la poesía estimulará la creación personal. Lo mismo es válido si el propósito es escribir el libreto de una dramatización; es decir, los estudiantes utilizarán la lectura como un método para desarrollar estilo y forma especialmente si se les estimula a escribir géneros literarios diversificados.

5) Utilizar el procedimiento "cloze"

El procedimiento "cloze" utilizado con fines instruccionales constituye una excelente modalidad para que los alumnos, a partir de un formato con palabras omitidas selectivamente, puedan escribirlas utilizando para ello las claves sintácticas y semánticas proporcionadas por el texto y su experiencia sobre el lenguaje que está almacenada en su memoria de largo término. La toma de conciencia de las estrategias "arriba abajo" y de "abajo hacia arriba" (MacGinitie, 1978) es favorecida a través de este procedimiento que como técnica de enseñanza estimula principalmente la anticipación y la inferencia entre los múltiples procesos afectivos-lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego en el proceso.

6) Técnica de "pasajes probables"

La práctica de la escritura también puede ser desarrollada a partir de la técnica de los "pasajes probables" recomendada por Wood (1984) y basada en la teoría del esquema. Para elaborarlos los estudiantes deben utilizar su conocimiento interiorizado de la gramática narrativa para poder anticipar lo que va a ocurrir. En su esencia, la gramática narrativa describe los elementos comunes que gobiernan tanto la estructura de una historia como el esquema o imagen mental que una persona posee de la estructura de un cuento, fábula o narración. El procedimiento consiste en primer lugar en una **etapa preparatoria** en la cual se analiza la selección para extraer los conceptos o términos más significativos y presentarlos en la pizarra. Las palabras que aparecen listadas corresponden a la fábula "La Zorra y el Tambor" extraídas de **Comprensión de la lectura** (Alliende et al., 1982).

Niño – campo – tambor - colgando del árbol – viento - golpes de ramas - ruido del tambor – zorra – desea comer – salta - clavar uñas – mil pedazos - ¡Qué animal más raro! - puro hueso – pellejo - ¡nada de carne!

Luego se presentan las categorías que correspondan con la estructura de la narración, en este caso las señaladas en la **figura 1**.

Figura 1: Estructura narrativa incompleta

Localización espacial	Actantes	Sucesos	Reacción	Final

--	--	--	--	--

Otros tipos de categorías pueden ser localización, personajes, problema, solución, final.

En otra sección de la pizarra o en una transparencia se presenta una estructura narrativa incompleta o macro- "cloze" que será usada antes y después de la lectura. Dentro de ella se clasifican las categorías de la **figura 1**.

Pasaje probable incompleto:

La historia ocurre_____. El primer personaje es_____ el cual_____. Sucede que_____. Luego,_____ aparece un nuevo personaje que _____. Reacciona_____. La historia termina cuando_____.

En el segundo paso que corresponde a una **prelectura** se realiza lo siguiente:

Los estudiantes leen el listado de palabras. Se les pide que traten de elaborar una narración a partir de las imágenes o esquemas mentales que les inspiren las palabras y luego que las inserten en las categorías apropiadas (**ver figura 2**). Si es necesario, se da apoyo instruccional.

Figura 2: Estructura narrativa completa

Localización espacial	Actantes	Sucesos	Reacción	Final
Campo	Niño Tambor Zorra	Deja colgando el tambor del árbol Sopla el viento golpes de ramas ruido de tambor la zorra desea comer	Salta Clava las uñas mil pedazos	¡Qué animal más raro! puro hueso y pellejo ¡nada de carne!

A continuación, se solicita a los estudiantes que completen el pasaje probable utilizando los términos y conceptos categorizados en la predicción del desarrollo lógico de la narración. Puede quedar así:

Pasaje probable completo

La historia ocurre **en el campo**. El primer personaje es **un niño** el cual tiene un tambor. Sucede que **lo deja colgando de un árbol**. Luego **el viento que sopla hace que las ramas hagan sonar al tambor**. Aparece un nuevo personaje que **es una zorra** con hambre. **Reacciona saltando, clavando las uñas y haciendo mil pedazos el tambor**. La historia termina cuando **la zorra dice. ¡Qué animal más raro, puro hueso y pellejo y nada de carne!**

En un tercer paso y final correspondiente a la **lectura**

- Los estudiantes leen la selección.
- Comprueban si sus anticipaciones e inferencias han sido acertadas; si la secuencia lógica no corresponde, hacen los cambios necesarios.
- Finalmente, los alumnos modifican la estructura narrativa de manera que refleje con fidelidad el cuento.

Pasaje real: **La zorra y el tambor**

Un niño dejó olvidado su tambor en el campo.

El niño se fue y el tambor quedó colgando de las ramas de un árbol.

Empezó a soplar un poco de viento, y las ramas del árbol empezaron a golpear el tambor. El ruido del tambor se sentía por todo el campo.

Una zorra oyó el ruido y se acercó para ver qué era.

— ¡Qué animal tan gordo y tan gritón! —pensó la zorra. Me lo voy a comer.

La zorra dio un gran salto y clavó sus uñas en el tambor. En un dos por tres lo hizo mil pedazos.

— ¡Qué animal más raro! —dijo la zorra—. Tanto que gritaba y era puro hueso y pellejo no tenía ni un poquito de carne siquiera.

Así, las “selecciones probables” permiten que los alumnos realicen predicciones, se familiaricen con los elementos de gramática narrativa y los internalicen, escriban pasajes antes y después de la escritura. La técnica, a través de una actividad singular, favorece a los alumnos con habilidades limitadas para organizar un texto coherente, estimula el desarrollo del vocabulario y de las unidades significativas, la comprensión de la lectura y la escritura de composiciones.

El ejemplo mostrado corresponde a la estructura del chiste en el cual los hechos terminan con una solución inesperada tal como el intento fallido de la zorra. En otras narraciones, especialmente los cuentos tradicionales, prima la estructura causal. La sucesión temporal solo sirve para vincular hechos que guardan entre sí la relación de causa y efecto.

7) Resumir

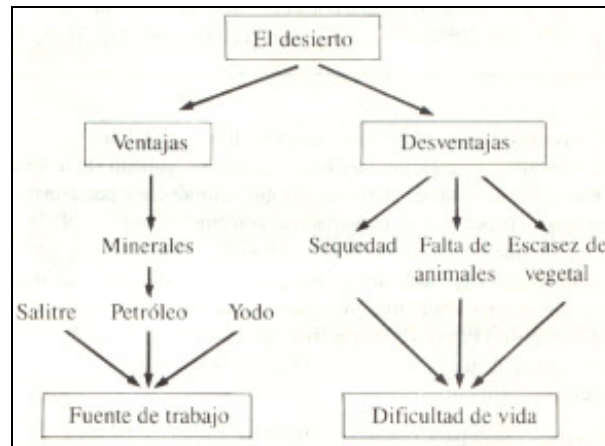
La actividad de resumir implica aprendizaje y aplicación de una serie de destrezas. Las distinciones no son claras ni absolutas pero proporcionan una manera arbitraria para observar los componentes de una tarea compleja. Tal como el caso de la escritura creativa la tarea de resumir material, ya sea narrativo o expositivo, constituye una tarea difícil no solo para los escolares sino también para los estudiantes universitarios (Taylor, 1983) e incluso también para los profesionales. Los primeros resúmenes formales que realizan los estudiantes generalmente son informes de lecturas y, siguiendo una línea de complejidad creciente, pueden llegar a escribir artículos de investigación que implican sintetizar el material de distintas fuentes, a veces contradictorias e integrarlo en un todo coherente.

Los resúmenes constituyen también un excelente medio para memorizar y recuperar los contenidos en las distintas áreas de estudio. Algunas sugerencias para implementar esta actividad pueden ser las siguientes:

- En primer lugar se recomienda enseñar a los alumnos a esquematizar, realizar organizadores gráficos, tomar notas, subrayar. Estas técnicas no son espontáneamente aprendidas y si se proporciona modelos, propósitos y contexto apropiado incrementan los procesos mentales de concentración, retención y recuperación de los contenidos, ayudan a distinguir lo importante de lo secundario y permiten localizar los datos básicos para la lectura de las referencias.

- El proceso de **esquematizar** implica organizar un patrón de ideas en una estructura claramente legible. El esquema señala la importancia relativa de cada idea, planteamiento o hecho, su relación con otras ideas y su lugar o inclusión en la selección total. Constituye el esqueleto o marco de referencia que el escritor ha tenido en mente para elaborar su escrito y que el lector tiene que descubrir. Los esquemas son útiles cuando los textos están ordenados de manera que los conceptos se presentan secuencialmente y se apoyan en detalles apropiados.

- Cuando los textos no tienen un formato organizado y las relaciones entre los conceptos básicos y sus detalles no son explícitas, puede ser más útil para el alumno aplicar un **organizador gráfico**. El organizador gráfico presenta un diagrama esquemático de los conceptos más importantes y de los términos adicionales empleados por el autor. El manejo de esta estructura le sirve al estudiante de apoyo para comprender el contenido de estudio, para recordarlo o para elaborar informes escritos del contenido. Un ejemplo de organizador gráfico en una relación comparación-contraste y causa-efecto es el siguiente:



Una vez que los estudiantes se familiarizan con patrones de organización del texto y con organizadores gráficos, se los puede estimular a revisar textos o capítulos en forma independiente y a producir diagramas originales. Un organizador gráfico avanzado puede incluir una visualización del efecto de retroalimentación. Pueden encontrarse numerosos ejemplos en el campo de la biología y de la fisiología, ecosistemas, de las hormonas, mecanismos respiratorios, circulatorios, etc.

- El **tomar notas** implica realizar un esquema formal con la ausencia de números romanos, letras o decimalización. Una vez que el alumno ha aprendido a organizar las ideas en términos de esquema, pueden descartarse los signos sin perder la habilidad de sintetizar la información en su estructura esencial.

- En relación con el **subrayado**, especialmente cuando se subraya el material relevante con un color que lo diferencia del fondo, se facilita el recuerdo de los contenidos significativos y se ahorra tiempo en la relectura para el análisis del material (McAndrew, 1983).

- Otras prácticas preparatorias útiles para resumir pueden ser la "escritura abreviada" recomendada por Hood (1967), la reproducción, la paráfrasis. El rasgo más significativo de la **escritura abreviada** es la reducción de una selección a una cantidad específica de palabras. El número límite implica reducir el original a un tercio o menos. En general, se les presenta a los alumnos un párrafo informativo o argumental y se les pide que tachen todas las palabras que puedan suprimirse sin alterar con ello las ideas literales. Luego deben escribir el resultado creando, cuando es necesario, algunos nexos. Por ejemplo:

"El hombre utiliza todo lo que la naturaleza le da para mejorar su vida. Es muy fácil ver como utiliza el reino animal: domestica a algunos animales vivos y aprovecha los productos; a otros los consume como alimentos. Los vegetales, también le prestan muchos servicios: le sirven de alimento, vestido, combustible; le proporcionan materiales de construcción".

El párrafo queda reducido en la siguiente forma:

“El hombre utiliza la naturaleza: domestica animales, aprovecha los productos o los consume; los vegetales le sirven de alimento, vestido, combustible y construcción”.

La **reproducción** implica escribir sólo lo sustancial del contenido. Los ejercicios de reproducción se realizan sin tener el texto ante la vista. El alumno tiene que reproducirlo por escrito luego de haber leído o escuchado el contenido. Pappas (1977) sugiere que el entrenamiento en reproducir la sustancia de un párrafo, más que cada una de sus palabras constituyen “uno de los ejercicios de dictado más importantes que uno pueda aconsejar”. El propósito básico de esta actividad de escritura es captar lo sustancial de un párrafo, verbalizarlo para sí mismo y reformularlo por escrito.

- La escritura parafraseada o **paráfrasis** implica traducir el pensamiento del autor con un vocabulario y una sintaxis propia. Cuando el maestro le pide al alumno: “Escribe lo que acabas de leer con tus propias palabras”, le está solicitando una actividad de escritura y, a su vez él, directa o indirectamente, está evaluando hasta qué punto el alumno ha entendido las unidades léxicas y sintácticas del párrafo original.

- La utilización de la paráfrasis mejora la comprensión lectora en relación con los múltiples significados de las palabras y la estructura en que se organizan. Anderson, Goldberg y Hidde (197 1) plantean que “los procedimientos que inducen al lector a comprender las palabras más que a repetir las meramente, facilitan el aprendizaje”.

- Además de las técnicas descritas, el resumir implica leer el material de manera diferenciada según si su contenido es narrativo o expositivo. En el primer caso, el lector no extrae ninguna conclusión significativa hasta que no tenga un conocimiento completo de los personajes o del argumento. En el segundo caso, las conclusiones se van realizando en la medida en que se presentan subcontenidos o puntos claves. A menudo el contenido ya ha sido resumido por el autor en una oración tópica o en un párrafo introductorio y su conocimiento es básico para entender lo que viene a continuación.

- En el material expositivo es importante “volver atrás” para captar la organización que ha realizado el autor: introducción-puntos claves-conclusiones. Un esquema o un organizador gráfico de la estructura y de los contenidos del texto constituyen un buen recurso, como también el tomar notas al margen de los contenidos claves que se incluyan jerárquicamente dentro del esquema. O bien el proceso de subrayar las partes significativas.

Generalmente, no basta una sola lectura para cumplir el objetivo de resumir sino que deben hacerse tantas como sean necesarias para comprender el significado intentado por el autor. Para adquirir la destreza debe practicarse en pasajes de no más de dos o tres párrafos que el estudiante pueda descomponer en unidades significativas. Por último, se escribe el resumen. Generalmente, el primer resultado no refleja con precisión el significado y los

estudiantes deben borrar, reescribir, pulir sus contenidos hasta quedar satisfechos con el resumen una vez comparado con el material original.

Las aplicaciones a nivel del aula de las situaciones de escritura que estimulan la lectura y las otras modalidades del lenguaje y viceversa, son innumerables y dependen de la eficiencia y de la creatividad del educador. En todos los ejemplos es fundamental el trabajo interactivo, entre el alumno y el educador que motiva, orienta, instruye, aprueba. Pasada la novedad inicial cualquier actividad se convertirá en algo aburrido para el estudiante si se le deja trabajar solo (por ejemplo realizar innumerables actividades ("cloze") o bien si se le proporcionan materiales de lectura que le producen frustración por ser demasiado fáciles o demasiado difíciles. También es necesario estimular el trabajo en pequeños grupos porque favorece la comparación, la crítica constructiva y la discusión. El trabajo grupal es especialmente productivo, cuando se realiza con un propósito definido. Las composiciones referidas especialmente a la escritura creativa no pueden implementarse en forma mecánica, a partir de una determinada edad o curso; ellas constituyen el producto de un sistema total estimulante y permisivo frente a la creación en general y del refuerzo positivo que el maestro ha desplegado ante toda improvisación espontánea de sus alumnos, ya sea oral o escrita.

En resumen, la formalización del lenguaje a través de la escritura, favorece la toma de conciencia de su estructura interna y de su interacción en los esquemas mentales del sujeto en la búsqueda del significado. Esto redundará en mayor desarrollo de la comprensión de la lectura con toda la implicación cognitiva y afectiva que le es propia, que a su vez retroalimenta el proceso de la escritura ya sea creativa o formal. Los ejemplos presentados para ser aplicados en la sala de clases pretenden concretar los planeamientos teóricos.

Referencias bibliográficas

- Adams, J.A. **Human memory**. New York: McGraw 1976.
- Adams, J.A. y Dijkstra, S. "Short term memory of motor responses". **Journal of Experimental Psychology**, 1966, 314-318.
- Alliende, F., Condemarín, M.; y Milicic, N. **Comprensión de Lectura I**. Santiago de Chile: Editorial Galdoc, 1972.
- Anderson, R. "Schema-directed processes in language comprehension". **Technical Report N° 50**. Urbana, Ill.: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1977.
- Anderson, R.; Goldberg, Sh. y Hidde, J. "Meaningful processing of sentences". **Journal of Educational Psychology**, 1971, 62, 395-399
- Applebee, A.N. "Writing and reading". **Journal of Reading**, 1977, 20 (6), 534-537.
- Birnbaum, J. y Emig, J. "Creating minds, created texts: Writing and reading". En R.P. Parker y Frances A. Davis (Eds.), **Developing Literacy**. Newark, Del.: IRA, 1983.
- Condemarín, M. y Chadwick, M. **La escritura creativa y formal**. Santiago de Chile: Andrés Bello, 1984.
- Coomber, E.J. Perceiving the structure of written materials. **Reading in the Teaching of English**, 1975, 9, 263-266.
- Crews, R.A. "A linguistic vs traditional grammar program of effects on written sentence structure and comprehension". **Educational Leadership**, 1971, 5, 145-149.

- Chomsky, E. "Write first, read later." **Childhood Education**, 1971, 47, 369-399.
- Eisner, E. "The role of the arts in cognition and curriculum". **Phi Delta Kappan**, 1981, 48-52.
- Emig, J. Writing as a mode of learning". **College composition and communication**, 1977, 26, 122-128.
- Ferreiro, E. "Psicogénesis de la lengua escrita". Conferencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura. IRA, Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica, julio de 1984.
- Ford, N. y Waters, E. "Improving the reading and writing skills of culturally disadvantaged college freshman". ERIC Document Reproduction Service E.D., 193-367.
- Goodman, K.S. y Goodman, Y. "Learning about psycholinguistic processes by analyzing oral reading". **Harvard Educational Review**, 1977, 47, 317-333.
- Handel, R.D. "A high school language experience approach to writing". **Journal of Reading**, 1976, 29, 47-51.
- Hood, R. "Precis writing practice". En Stotsky, S. o.c.
- Hughes, T.O. "Sentence-combining: A means of increasing reading comprehension", 1975 (E.D. 112-421).
- Lieberman, I.Y. y Shankweiler, D. "Speech, the alphabet and teaching to read". En L. Resnick y P. Weaver (Eds.) **Theory and practice of early reading**, New York: Wiley, 1978.
- Luria, A.R. **The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior**. Oxford: Pergamon Press, 1961.
- McAndrews, D.A. "Underlining and notetaking: Some suggestions from research". **Journal of Reading**, 1983, 27, 2, 101-108.
- MacGinitie, H.W. "Desarrollos teóricos sobre la comprensión de la lectura". Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía. Buenos Aires: Universidad del Salvador, 1978.
- Maya, Y.A. "Write to read: Improving reading through creative writing". **The Reading Teacher**, 1979, 7, 813-817.
- Mattingly, I.G. "Reading, the linguistic process and linguistic awareness". En J. E. Kavanagh e I.G. Mattingly (Eds.) **Language by ear and by eye**. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press, 1972.
- Obenchain, J. **Sequential steps to effective writing: A programmed approach with direction of reading skills and literature appreciation**. Arlington, Virginia: Coper-Trent, 1972.
- Pappas, G. "You mean you still give dictation?" **Language Arts**, 1977, 54, 936-39.
- Platt, P. "Grapho-linguistic children's drawing in relation to reading and writing". **The Reading Teacher**, 1977, 3, 262-268.
- Read, E. "Why writing is not the inverse of reading for young children?" N.I.E. Conferencia sobre Escritura, 1977.
- Smith, C.B. "First grade composition as it relates to two methods of beginning reading". En J. Allen Figurel (Ed.), **Reading and Realism**, Newark, Del.: IRA, 1969.
- Stotsky, S. "The role of writing in developmental reading". **Journal of Reading**, 1982, 4, 330-339.
- Taylor, K. "Can college students summarize?" **Journal of Reading**, 1983, 6, 524-528.

- Wilson, M.J. "A review of recent research on the integration of reading and writing". **The Reading Teacher**, 1981, 8, 896-901.
- Vygotsky, L. **Thought and language**. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1962.
- Wolfe, R. F. "An examination of the effects of teaching a reading vocabulary upon writing vocabulary in student composition". Disertación doctoral, Universidad de Maryland, 1975, en Birnbaum, J. Y Emig. J. (o.c.).
- Wood, K. D. "Probable passages: A writing strategy". **The Reading Teacher**, 1984, 6, 496-499.