

# LENGUAJE ESCRITO. SU ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN EN LA ESCUELA

**Araileadys Rosabal García**

*Facultad de Psicología. Universidad de La Habana*

## **Resumen**

El estudio del lenguaje escrito ha sido de interés para la psicología, esencialmente se ha investigado desde la psicología cognitiva y la histórico cultural. Los estudios asociados al lenguaje escrito deben tener en cuenta los aportes de otros saberes como la lingüística y la pedagogía. En el presente artículo se hace una reflexión acerca del estudio de la escritura como proceso cognitivo que depende del contexto socioeducativo y de las habilidades y actitudes del sujeto. Se presentan los modelos teóricos esenciales en el estudio de la escritura: el modelo procesual cognitivo, el de expertos y novatos y el modelo contextual. Así, se valoran los principales aportes para lograr mayor eficiencia en la enseñanza y evaluación de la escritura. De estas perspectivas destacan la necesidad de poner énfasis en las operaciones que se deben ejecutar para redactar, apelar a situaciones comunicativas reales y motivar para escribir. Por tanto, se trata de evaluar la escritura no solo atendiendo al producto final sino al proceso, lo que implica la necesidad del cambio en las prácticas educativas actuales.

**Palabras claves:** lenguaje escrito, modelo cognitivo de procesos, expertos y novatos, modelo contextual.

## **Abstract**

*Research about written language has been of interest to psychology, essentially from cognitive psychology and social historical. Research about written language assumes the contributions the others knowledge systems like as linguistics and pedagogy. In this article the writing is presenting like a cognitive process, which depend for a social and educative context and the skills and attitudes of the writer. Also, explain in brief the theorist models about writing: cognitive processes model, experts and novices and contextual model. This way, it considers the contributions about each model for having more efficiency in the teaching and evaluation of the writing. This perspectives put emphasis on operations that students must execute when they written, must doing the action of write in real communicative situations and is necessary motivate the students for writing. Consequently, is very important evaluate the writing like a process and not just like a final product, that's why is necessary change the present educative practice.*

**Keywords:** written language, cognitive processes model, experts and novices, contextual model.

La destacada profesora Camila Henríquez Ureña expresó con sabia inteligencia (Molina, 2013):

Cuando cultivamos la palabra estamos formando, más que el saber, el ser; porque la palabra no es cosa que venga del exterior, sino algo que brota de la raíz humana y cuyo desarrollo corresponde a un crecimiento interno. Por el cultivo de la palabra se crean en el individuo condiciones para comprender y expresar cuanto alcance su mente, aptitudes para vaciar todo el saber que adquiriera en el molde del lenguaje. (p.8).

El lenguaje oral y escrito es un medio muy importante que permite la comunicación entre los seres humanos, hace posible que los conocimientos y habilidades se transmitan y perduren para el constante desarrollo de la humanidad. El lenguaje nos proporciona una representación mental del mundo sin que esté el objeto delante. Para Fariñas (2005) la expresión, ya sea oral o escrita, es una de las habilidades conformadoras del desarrollo personal.

De manera general, el lenguaje escrito pudiera definirse como un sistema de signos gráficos creados por el hombre para representar objetivamente la realidad oral. Tiene como función, al igual que el lenguaje oral, la comunicación. (Saavedra 1988, citado por Zayas, 1998). La lectura y el lenguaje permiten la comprensión de textos y la declaración de pensamientos y sentimientos. Desde la función epistémica del lenguaje se considera que la construcción textual es un instrumento para la elaboración de conocimientos por sus características de permanencia y reelaboración. Como afirma Wells (1986) y citado por Domínguez (2007a), la escritura ha transformado la relación de los individuos y la colectividad alfabetizada con el conocimiento.

El lenguaje escrito aparece mucho más tarde que el lenguaje hablado. El desarrollo del lenguaje escrito se da de manera formal mediante las instituciones de educación que el estado destina para este fin. Es en esta modalidad del lenguaje en la que existen mayores dificultades en el aprendizaje escolar (Atorresi *et al*, 2010, Sotomayor, Ávila y Jeldrez, 2015).

Mientras la adquisición del lenguaje oral no requiere de normas estrictas, es más funcional y la asociación de palabras con su significado se da de manera práctica; en el lenguaje escrito se requiere de mayor competencia lingüística pues la escritura exige una acción analítica más profunda por parte del emisor.

En su texto *Pensamiento y Lengua*, Vygotsky considera que la comunicación por escrito reposa en el significado formal de las palabras y requiere un número mayor de vocablos que el lenguaje oral para expresar la misma idea. Se dirige a una persona ausente, que rara vez tiene en la mente el mismo tema que el escritor. Por lo tanto, debe explicarse en forma total; la diferenciación sintáctica es máxima, y se usan expresiones que serían poco naturales en la conversación.

El lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje (Vygotsky, 1966). Para el autor, el hecho de que la escritura en la infancia queda rezagada con respecto a la oral radica en la habilidad del niño para la actividad espontánea y no consciente y su falta de destreza para la actividad abstracta y deliberada.

Cassany (1988) también analiza a profundidad las diferencias entre el lenguaje oral y escrito estableciendo la distinciones entre ambos, a través de la comparación de dos parámetros generales de toda redacción y que parten de los enfoques del estudio del lenguaje escrito desde la psicolingüística: los parámetros contextuales (espacio, tiempo, relación entre interlocutores) y los parámetros textuales (adecuación, coherencia, cohesión y gramática).

La detallada comparación que realiza señala las diferencias entre ambos códigos y esta característica no se toma en cuenta con regularidad. Para el autor, las diferencias tienen en su base las distintas funciones que ambos tienen que cumplir en la comunicación.

La lengua escrita depende en un principio de la lengua oral pues ella pone en juego los mecanismos fundamentales de comunicación contenidos en la segunda. Se está de acuerdo con la idea de Lurçat (1963) y citado por Manzano (2007) de que no se escribe como se habla, se escribe como los otros escriben.

El lenguaje escrito es resultado de un especial entrenamiento por ser una actividad voluntaria y organizada. Hablar y escribir suponen dos actividades diferentes. Zayas (1998) expresa:

No nos puede convocar a error el considerar que una vez que el niño ha adquirido una aceptable expresión oral, esta puede revertirse de la misma manera en la expresión escrita. Los procesos cognitivos que se ponen en marcha en cada una de estas formas difieren notablemente, así como los medios y normas para expresar cada uno (p.16).

Como se ha explicado, es en el marco escolar donde el niño adquiere la lengua escrita. Sin embargo, Félix Da Silva (2004) y Manzano (2007) resumiendo cómo los estudios de Vygotsky y los de E. Ferreiro se interesaron en comprender la adquisición del lenguaje escrito; evidencian que ambas concepciones definen el desarrollo de la escritura como un proceso que tiene un origen extraescolar.

Según Vygotsky (1966) la lengua escrita tiene sus antecedentes inmediatos en el gesto, el juego y el dibujo, lo que hace del lenguaje escrito un simbolismo de segundo orden, que se va convirtiendo en un simbolismo directo. Trató de mostrar lo que lleva al sujeto a la autoría de pensamiento para leer y escribir, las etapas y los momentos por los cuales pasa la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito y la relación que guarda con la enseñanza escolar. Aquí hace referencia marcada al papel del maestro como mediador activo en el aprendizaje del niño dentro de la zona de desarrollo próximo a través de la interacción social colaborando para que este desarrolle una conciencia reflexiva de la estructura y la función del lenguaje.

Por su parte, las investigaciones de Ferreiro (1982) indican cómo el niño logra a través de un complejo proceso de formulación y prueba de hipótesis, de la construcción de esquemas de asimilación y de una larga historia de centraciones y conflictos, adquirir la noción de código alfabético. Describe varias etapas en la que el niño no advierte que la escritura remite a un significado, pasando por la etapa en la cual hay un significado, pero aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño descubre la relación entre escritura y pauta sonora. A partir de ahí, establece primero una correspondencia entre grafía y sílaba y después de una etapa de transición, que recibe el nombre de silábica-alfabética, llega a comprender el sistema de representación alfabética de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada fonema.

Aunque estos autores describen acertadamente las diferentes etapas por la que atraviesa la adquisición y desarrollo de la escritura, esta no solo se limita a la escritura de palabras. El dominio de los aspectos ortográficos, sintácticos y semánticos es también básico en el aprendizaje de la escritura para lograr un texto coherente y significativo, que sobrepase el nivel de la palabra para escribir unidades mayores como la oración. Para Manzano (2007) en esta etapa aún se carecen de las macroestructuras que les permiten darle progresión, desarrollo lógico en la argumentación y unidad al texto y que por ello los niños escriben de una forma desligada, independiente de la estructura global o incoherentemente.

Para resolver estas ineficiencias y adquirir el conjunto de conocimientos necesarios para ser escritores competentes, Smith (1978) y Krashen (1981), citados por Manzano (2007) plantean que se aprende a escribir leyendo, leyendo como escritores. Además, se aprende a escribir de la misma manera que aprendemos una segunda lengua, a través de la lectura. Esta lectura tiene que ser placentera, motivante, para que la atención del lector se concentre más en el contenido que en la forma.

Estas ideas no minimizan la necesidad de la instrucción gramatical en el proceso de enseñanza de la escritura, pero por el carácter complejo de su adquisición no se debe restar importancia a la comprensión del contenido del texto a partir de la lectura de textos reales, y con la perspectiva del escritor, no como un simple lector.

Así, se concuerda con Manzano (2007) al referirse al aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar y resume:

- El niño aprende a escribir, escribiendo, leyendo como escritor diferentes materiales.
- El desarrollo de la lengua escrita es un proceso largo y complejo que el niño debe transitar en compañía de un maestro que conozca sus particularidades, favorezca su desarrollo y actúe sobre las potencialidades del niño auxiliado por la acción que los demás niños pueden ejercer sobre él.
- Usando la lengua escrita para comunicarse, en contextos naturales. En un contexto social que lo motive, que no le produzca frustraciones ni ansiedades. (p.14).

Sin embargo, estas condiciones muchas veces no se llevan a cabo en la enseñanza de la escritura. A pesar de que hoy se plantea desde el enfoque cognitivo el proceso de la escritura teniendo en cuenta las estrategias para la ejecución de la construcción textual y que la mayoría de los programas de estudio de la lengua se inscriben en el enfoque comunicativo (Romeu, 2007); en la práctica escolar se percibe un desconocimiento de que la lengua escrita no es meramente una transcripción

de la oral sino que la introducen con ejercicios mecánicos sin relación con la comunicación que es su función principal.

De esta manera, cuando se analizan los Programas de Lengua Española en nuestro país, se observa que los niños hacen repetidamente ejercicios de copiar y dictados en la escuela. En algunas ocasiones el castigo al estudiante que se ha portado mal consiste en repetir un gran número de veces una oración sobre lo que no debe hacer o reproducir un texto extenso del libro de texto. Muchas veces se invita a escribir inmediatamente después que se ha conversado en el aula sobre el tema a tratar (Molina, 2013) como si la escritura fuera la reproducción gráfica del lenguaje oral y se considera este como el plan que el estudiante ha creado para comenzar la construcción del texto, sin dársele tiempo para que una vez poblada la mente de ideas, estas puedan organizarse.

Asimismo, los temas propuestos muchas veces no son de interés para el aprendiz, se alejan de sus necesidades, motivaciones, son poco prácticos. El niño en su expresión raramente inventa algo, solo revive lo vivido. Esta es la cantera de la que se nutren las construcciones y expresiones, por lo que en el caso de la expresión escrita los ejercicios de redacción que se propongan deben contener temas en los que hayan tenido contactos, "...pero nunca llegar al penoso extremo que nos muestran las composiciones de: 'Un día inolvidable', en la cual se encuentra presupuesto la pauta que se deberá seguir por los escolares" (Zayas, 1998 p.36).

Las tareas de escritura necesitan ser contextualizadas, asociarlas a la comunicación real y así rescatar el valor comunicativo de este tipo de lenguaje. Además de enseñar la estructura del cuento, la fábula, la descripción de un paisaje, etc.; es necesario colocar a los escolares en situación de redactar una carta familiar, pero también una carta de solicitud para acceder a un curso/taller, un reporte del experimento realizado en ciencias naturales, una convocatoria para invitar a los demás a participar en un evento, la redacción de un correo electrónico, entre otros.

Para Manzano (2007) otro problema presente en la enseñanza de la escritura es el del tiempo que concede la escuela para su adquisición, sin respetar el ritmo particular de cada niño en el desarrollo normal de la lengua escrita en primer grado lo que conlleva a que frecuentemente se den diagnósticos apresurados y perjudiciales para los niños que vivencian tempranamente un fracaso escolar.

Esto bien podría evitarse si se deja el espacio y tiempo necesario para la adquisición del lenguaje en niños que lo desarrollan un tanto más tardíamente y si las propuestas de intervención que se realizan llegan a superar la mecánica de la escritura y se comprende la función de la lengua escrita y su naturaleza.

El estudio de la enseñanza y por tanto la evaluación del lenguaje escrito desde el punto de vista teórico, se ha nutrido de concepciones desde la psicolingüística, de la psicología cognitiva, histórico cultural y la pedagogía, convirtiéndose en un proceso de estudio que introduce perspectivas de varios campos disciplinares. Camps (2003) plantea que el desarrollo en la escuela sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito ha ido en paralelo con el desarrollo de los referentes teóricos que se esbozan desde el conocimiento científico y a su vez este se ha enriquecido con la práctica escolar.

Desde el punto de vista de la lingüística, se han aportado referentes esenciales en relación al estudio del texto, como es el caso de las tipologías de textos basadas en sus características estructurales, así como la consideración del texto como una estructura global, como una unidad en la que los elementos que lo componen y los recursos formales son dependientes.

De allí que los maestros tomen como referencia para la enseñanza y evaluación de la escritura aspectos textuales como la unidad, la coherencia y cohesión en la composición escrita, los aspectos ortográficos, de caligrafía y gramaticales. De hecho, Molina (2013) a partir de entrevistas realizadas a un grupo de maestros de segundo ciclo de la enseñanza primaria de nuestras escuelas, obtuvo que los parámetros que tienen en cuenta para la evaluación de las redacciones de sus estudiantes se

corresponden con los expresados arriba en detrimento de los parámetros relacionados por ejemplo con la expresividad del lenguaje escrito tales como la originalidad y personalización.

Cassany (1995) nos dice que para escribir bien hay que tener conocimientos, habilidades y actitudes. “Debemos conocer la gramática y el léxico, pero también saber utilizarlas en cada momento, dominar las estrategias de redacción. Estos dos aspectos están determinados por un tercer nivel más profundo: lo que pensamos, opinamos y sentimos en nuestro interior acerca de la escritura” (p.37).

Ha sido la psicología cognitiva otras de las corrientes disciplinares que más ha aportado a la enseñanza y evaluación de la escritura a partir de considerarla como un proceso cognitivo. Este modelo procesual cognitivo de Flower y Hayes (1980, 1981, 1984) ha sido citado por importantes estudiosos del tema de la escritura como Atorresi *et al* (2010), Camps (2003), Cassany (1995), Domínguez (2007b) y Scardamalia y Bereiter (1992).

Ante este hecho, se asume que la propuesta de esta perspectiva teórica y los resultados productos de estudios que lo han puesto en práctica, sirven como referente obligatorio para el trabajo de la escritura en el aula y por tanto debe ser objeto de estudio para los profesores que asumen la enseñanza de la lengua escrita.

Considerar la escritura como un proceso partió del estudio de las actividades mentales durante la escritura y así se describe el proceso cognitivo que siguen los expertos al escribir. Esquemáticamente, el proceso de escritura consta de tres momentos: planificación, textualización y revisión. Estas etapas cumplen las características de: recursividad, concurrencia e iteratividad. (Atorresi *et al* 2010). Además, para lograr la escritura, las personas necesitan utilizar tanto la memoria de trabajo como la de largo plazo (Morles, 2003).

En la etapa de planeación es donde se generan las ideas que conformarán el texto y se representa esas ideas en la mente. Es el momento para la motivación a escribir, para organizar las ideas creadas, para definir metas, especificar el tipo de texto, pensar a quién va dirigido.

En la etapa de textualización se traduce el texto que se tiene representado en la mente a las palabras y estas a su expresión gráfica que permite la construcción de palabras, oraciones y párrafos. Con todo esto, durante esta fase, el escritor construye el primer borrador del texto que intenta escribir.

En la etapa de revisión se relea lo escrito, se ajustan las partes que no gustan, el escritor se asegura de que exista coherencia en las ideas expuestas y congruencia entre lo que inicialmente era su intención escribir y lo que ha logrado.

Estas etapas no se presentan direccionalmente o de manera cerrada, sino que se caracterizan por momentos recursivos (el ir y volver) que se interrelacionan, se superponen y se reiteran, interactuando con los conocimientos sobre el mundo y sobre el lenguaje de quien escribe.

Además de este principio acerca de la interrelación entre las etapas, Morles (2003) coincide con los precursores del modelo en que el desarrollo de cada fase es afectada por la personalidad del escritor, es decir, sus habilidades, valores, intereses y motivaciones condicionan las secuencias de las etapas y por ende la escritura en su totalidad. Asimismo, se afirma que el tiempo y el esfuerzo invertidos en la ejecución de las etapas son función de la complejidad del tópico a tratar y de las competencias y dominio del tema por parte del escritor.

Para que el escritor pueda llevar a cabo las operaciones mencionadas necesita almacenar la información que resulta de la planificación, de la puesta en texto y de la revisión en su memoria operativa o de trabajo. Al mismo tiempo debe recuperar información almacenada en su memoria de largo plazo para determinar el contenido de lo que debe incluir en el texto durante la etapa de planeación, así como evocar los códigos y recursos lingüísticos para la textualización y manejar las diversas acciones que tienen lugar durante la revisión.

Este modelo de vital importancia que puso el énfasis en los procesos mentales que subyacen a la tarea de la escritura promovió estudios fundamentales para determinar cuáles son las operaciones

que realizan los escritores expertos frente a los novatos y que se evidencian en la calidad del producto escrito entre unos y otros.

Scardamalia y Bereiter (1992) avanzaron sus investigaciones teniendo en cuenta el modo de escribir según el grado de experticia del sujeto y llegaron a la conclusión de que las principales diferencias existentes entre las composiciones de expertos y novatos radican en cómo introducen el conocimiento en el texto. El novato “dice” el conocimiento (procedimiento direccional, no recursivo) y el experto lo “transforma” a lo largo del proceso de escritura (interacción entre los procesos de escritura).

Es decir, los escritores noveles planifican poco o nada acerca de lo que van a escribir y además no tienen intención de la revisión como proceso recursivo, construyen alguna idea, activan lo que saben del tema y el tipo de texto y comienzan a escribir poniendo información que dan como producto un texto. Por su parte los sujetos expertos, según estos autores, asumen la actividad de escritura como una tarea de resolución de problemas. Para ellos, los escritores expertos solucionan el problema de la escritura a partir de que se crean dos espacios del problema, es decir, dos tipos de representaciones mentales en las que se apoyan para resolver la tarea de la escritura: el espacio del contenido y el espacio retórico. Para que se transforme el conocimiento ambos espacios del problema deben interactuar de manera controlada.

El espacio del contenido se refiere al conocimiento que se tiene sobre el tema a escribir y el espacio retórico trata sobre la situación comunicativa, el estilo, la intención. El sujeto experto pasaría de un espacio a otro de manera consciente, planificada, realizando una serie de acciones que le permiten ir revisando su producción textual. Esta interacción entre las diferentes acciones de cada espacio del problema posibilita textos más coherentes, estructurados, con amplitud de vocabulario.

Aunque estas propuestas teóricas de la psicología cognitiva son muy valiosas, no toman en consideración que el proceso de escritura en la práctica depende también de factores contextuales. Como los estudios sobre escritura se han ejecutado en el ámbito escolar, lugar por excelencia en donde se desarrolla la construcción textual, ha emergido un modelo que enfatiza en la escritura como una actividad social, que depende de las estructuras sociales. (Camps, 2003).

Para Atorresi *et al* (2010), el modelo contextual surge retomando los postulados de Vygotsky y Batjin y se refiere al estudio de la escritura dentro de una situación comunicativa determinada. Según este enfoque, “los escritores representan papeles definidos por las estructuras sociales y, al escribir según las convenciones y expectativas socialmente determinadas, se adaptan a una situación. A través del reconocimiento de las funciones del lenguaje en uso, el objetivo del modelo contextual es describir las influencias sociales en la escritura” (p.33).

La escuela como institución social influye en la escritura. En la escuela se crean espacios de escritura reales en que los alumnos deben atender a las características de los destinatarios para ajustar los escritos a las necesidades que la comunicación demanda más allá del marco del aula.

Se está de acuerdo con Manzano (2007) en que el aprendizaje del niño no solo es producto del conocimiento previo que él posee sino que también es social tanto por el contenido que se enseña y se aprende como por la forma en que se adquiere. El conocimiento del niño es un conocimiento compartido con sus maestros en papel de orientadores y sus coetáneos.

Se opina que cada uno de estos modelos ha aportado conceptualizaciones y datos que de integrarlos permiten entender la escritura desde una visión compleja. Llevarlos a la práctica de la enseñanza y la evaluación de la escritura en el ámbito docente no es tarea fácil, intervienen su propio carácter complejo y las condiciones de la enseñanza.

Algunos autores se han acercado a asumir el lenguaje escrito desde la conjunción de estas perspectivas. Por ejemplo, Domínguez (2007b), asumiendo como antecedentes los modelos anteriormente expuestos, crea un “Modelo Didáctico para la orientación del proceso de construcción de textos escritos” dirigido a los maestros en su rol de guías del proceso de escritura. A los subprocesos de planeación, textualización y revisión, les hace corresponder las etapas de la

enseñanza: orientación, ejecución y control como categorías didácticas de toda actividad de enseñanza-aprendizaje. Apela a la idea de que los textos que se redacten en clases correspondan a las necesidades comunicativas de los estudiantes y al contexto en el que se insertan y destaca el papel de los borradores como producto parcial de las etapas de planeación y textualización. La exigencia de que se evalúe no solo el producto final de lo escrito como se tiende a hacer en la escuela hoy, sino que también se tenga en cuenta el proceso de escritura, es decir, los sucesivos borradores en forma de listas, esquemas, mapas conceptuales, anotaciones libres, gráficas y planes.

Cassany (1995) propone varias técnicas para la escritura en esta etapa de modo que el borrador como producto de la planeación sea realizado de manera consciente, controlada y sirva de referencia para pasar al momento siguiente.

En cuanto a la evaluación de la escritura vale señalar la realizada durante el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación en el año 2010. A pesar de las limitaciones que pudiera tener la evaluación de la escritura a gran escala y la propia complejidad que implica evaluarla siguiendo todas sus operaciones, se hizo un intento por analizar hasta qué punto el estudiante planifica su escritura y produce transformaciones de orden global y local sobre el plan inicial para producir un escrito final.

Desde la posición de los investigadores que lideraron la evaluación en los diferentes países, “la escritura es una competencia que supone la puesta en juego de una serie de habilidades cognitivas y no cognitivas, generales y específicas que, aunque puedan manifestarse todas y lo hagan al mismo tiempo, no pueden evaluarse en su totalidad a través de pruebas si se pretende que la evaluación resulte confiable” (Atorresi *et al*, 2010 p.27).

Por ejemplo, para la autora principal y los colaboradores de este gran estudio (Atorresi *et al*, 2010), los procedimientos de revisión solo pueden ser captados a través de observaciones, análisis de protocolos y recuerdos, próximos al acto de escritura o simultáneos, y siempre de tipo cualitativo con preguntas de: “¿Cómo interpretaste la idea planteada en la consigna para la tarea de escritura? ¿Por qué reformulaste esta idea de este modo? ¿Por qué quitaste esta idea? ¿Por qué agregaste este ejemplo? ¿En qué te basaste para escribir el título?”, etc. (p.28).

El formato de las pruebas en tres pasos (borrador, revisión y texto definitivo) no es usual en las evaluaciones de la escritura que se llevan a cabo en las escuelas. Aunque podrían tener un impacto pedagógico importante y dar cuenta de aspectos hasta ahora no indagados.

Los escolares, tal escritores novatos, deben contar con orientaciones acerca de la función del plan y la producción final, así como recibir sugerencias de revisión concretas. En los datos arrojados por el SERCE, se evidenció que en nuestro país los estudiantes de 6to grado cogen más baja puntuación en los borradores que se construyen para uno mismo, en relación a la evaluación de otros aspectos de la escritura. Atorresi *et al* (2010) interpreta estos resultados a la luz de que pedagógicamente no se utiliza mucho el borrador en el aula, al menos no desde su función comunicativa de ser un texto para uno mismo que sirve de plan para ir progresando en la producción del texto final.

La investigación de Molina (2013) en un grupo de 4to grado coincide con estos resultados. Los estudiantes cuando usan el borrador como producto de la fase de planeación, lo hacen como textos ya acabados en los que los escolares “han dicho el conocimiento” y su valor es solo para mantener la estética y legibilidad del texto que entregarán al final. Se trata de una transcripción del borrador en otra hoja con mejor letra y más limpio.

Se considera de acuerdo con Sotomayor *et al* (2015) que una manera de evaluar la escritura en el aula es usando las rúbricas analíticas. Este es un instrumento que ofrece descripciones del desempeño de los estudiantes en relación a parámetros textuales de toda escritura como la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia, el uso de conectores que permiten cohesión textual y el respeto a la estructura textual.

Además el empleo de estas rúbricas le facilita al profesor y al educando monitorear la escritura e ir pasando y regresando varias veces al texto, al borrador. En la práctica docente podría hacerse una rúbrica que ofrezca descripciones del desempeño del estudiante en cuanto a los criterios a evaluar de la escritura para cada tipo de texto. Así, el maestro podría recuperar información acerca de qué saben hacer sus estudiantes y al mismo tiempo estos últimos se retroalimentan en cuanto a los aspectos que lograron en el desempeño de su escritura y aquellos elementos que tienen que mejorar. Aquí se pueden diseñar actividades de autoevaluación y coevaluación respecto a la expresión escrita. Se constituye así en un instrumento para la evaluación y para la reflexión acerca de lo que se está aprendiendo.

En la actualidad, las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones tienen un impacto en la escritura. Los procesadores de textos, los servicios de mensajería móvil y más, no deben estar desligados hoy a la problemática del estudio de la escritura desde la lingüística, la información que se transmite en este código desde la comunicación social, la pedagogía y la psicología. Desde los aspectos positivos y negativos que la introducción de estos artefactos pueda tener en la actividad de escribir, lo cierto es que se coincide con Cassany (1995) cuando expresa que “las computadoras liberan al autor de las tareas más pesadas de la escritura: copiar, corregir o borrar; y les permite concentrarse mejor en las más creativas de buscar ideas, construir significados y redactar. El texto gana calidad porque da menos pereza revisar y de este modo se puede revisar más” (p. 44).

En resumen, la escritura es un tema que ha sido objeto de análisis de la psicología pero en el que se deben de considerar cada vez más los saberes y aportes de otros campos disciplinares. Aún se hace imprescindible su abordaje debido a las dificultades que se encuentran en la enseñanza de la construcción de textos. Existe la necesidad de evaluar los textos infantiles teniendo en cuenta no solo el producto final de los escritos, sino también su proceso. Los modelos centrados en el texto, en los procesos cognitivos que subyacen a la escritura, es decir, las operaciones que lleva a cabo el escritor y los que ponen énfasis en el contexto; deben ser tomados en cuenta para integrar sus principales planteamientos en la práctica escolar de la enseñanza y evaluación de la escritura.

## Referencias bibliográficas

Atorresi, A. et al (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE).

Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, no. 4, pp. 3-11.

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós Ibérica.

\_\_\_\_\_. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Domínguez, I. (2007a). *Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza*. En Roméu, A. (2007). El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 219-254.

\_\_\_\_\_. (2007b). *Hacia la orientación de la escritura a través de un modelo didáctico*. En Roméu, A. (2007). El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 184-218.

Fariñas, G. (2005). *Psicología, Educación y Sociedad: un estudio sobre desarrollo humano*. La Habana: Félix Varela.

- Félix Da Silva, A (2004). *Procesos de subjetivación en el aprendizaje de la lectura y la escritura*. Tesis en opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Psicológicas. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Manzano, M. (2007). *La escritura*. Material editado para curso de postgrado *Dificultades en el aprendizaje*. Michoacán: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Molina, D. (2013). Expresividad del lenguaje escrito en escolares de cuarto grado de la escuela primaria Simón Rodríguez de la Habana Vieja. Propuesta de un sistema de actividades. Tesis de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Morles, A. (2003). Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente. *Revista Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 24, no. 4, pp. 12-25.
- Roméu, A. (2007). Concepciones de Lev Vygotsky que sirven de base al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. En Roméu, A. (2007). *El enfoque comunicativo, cognitivo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 54-90.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje*, no. 58, pp. 43-64.
- Sotomayor, C., Ávila, N. y Jeldrez, E. (2015). *Rúbricas y otras herramientas para desarrollar la escritura en el aula*. Centro de Investigación Avanzada en Educación. Universidad de Chile.
- Vygotsky, L.S. (1966). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Revolucionarias.
- Zayas, M. (1998). Expresividad del lenguaje escrito: realidad o utopía. Trabajo de Diploma. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.