

EL VALOR DE LA ESCRITURA

The value of the writing

María Luisa García Rodríguez
María Cruz Sánchez Gómez

RESUMEN: *En respuesta a la motivación que supone la oportunidad de que este año 2012 haya sido declarado por la UNESCO como Año Internacional de la Lectura, y puesto que la posibilidad de leer es secundaria al hecho de que alguien haya practicado la complejísima actividad —particularmente en relación a los procesos mentales requeridos— de la escritura, se pretende en este artículo contemplar la conceptualización de la lengua escrita, recoger una breve historia de la misma y de sus principales características, e identificar las connotaciones de sus manifestaciones en la recepción y en la emisión de mensajes, es decir, la comprensión lectora y la composición escrita.*

Palabras clave: *Lengua escrita, lectura, escritura, comprensión lectora, composición.*

ABSTRACT: *In response to the motivation which is the fact that this year 2012 has been declared by UNESCO as the International Year of Reading, and since the ability to read is secondary to the fact that someone has practiced the very complex activity, particularly in relation to the mental processes required of writing this paper is to consider the conceptualization of written language, pick up a brief history of it and its main features, and identify the connotations of its manifestations in the reception and the broadcast message, such as Reading comprehension and written composition.*

Key words: *written language, reading, writing, reading comprehension, composition.*

Oda a las palabras

*He buscado la manera de expresarme
encontrar un sentido a la vida
de buscar un medio comunicativo
¿para qué están las palabras?*

*Para decir que estoy dolida
para expresar alegría
para contar lo sucedido
para compartir lo vivido*

*Palabras que enaltecen
palabras que derriban
palabras que lastiman
palabras que alegran*

*Es grande el poder
es peligroso el poder
pero aún peor
es no comunicarse*

*Guardar las palabras
sin expresar sentimientos
produce acumulación
produce explosiones sorprendidas*

*Qué hermoso poder escribir
compartir la palabra
y que sepan lo que siento
gracias a las palabras.*

Pablo Neruda

1. INTRODUCCIÓN

Quienes amamos las letras y gustamos de dejarnos cautivar por las palabras, quienes las valoramos porque sabemos de su utilidad como intermediarias de las relaciones humanas y de su fuerza para emocionar, enamorar, transformar el mundo y llenarlo de belleza; quienes admiramos la dedicación a la poesía, a la narrativa y a la lingüística en general, quizá no repararemos de forma suficiente en esa extraordinaria, universal y cotidiana herramienta del pensamiento

que es un breve alfabeto capaz de representar por escrito todos los sonidos básicos que pronunciamos y capaz de expresarlo todo, desde una sencilla afirmación hasta la idea más abstracta o el concepto más complejo.

La lengua escrita surgió como respuesta y posibilidad de satisfacción de una de las necesidades humanas más básicas: la de comunicarse con sus semejantes ausentes. Presenta además las incalculables ventajas de poder ser trasladada en el espacio y de sobrevivir a su autor, contribuyendo así a la permanencia de su pensamiento.

La lengua, esa poderosa y valiosísima intermediaria de la comunicación de los seres humanos, pasa a formar parte de nuestro patrimonio cultural. Por esta razón debe ser adquirida y dominada para permitir espacios de creación, de inclusión y de encuentro que favorezcan el intercambio de ideas y el enriquecimiento entre culturas. A su mantenimiento, enseñanza y propagación es necesario dedicar programas acordes con su gran importancia.

2. LA COMUNICACIÓN HUMANA

Todo lenguaje es un alfabeto de símbolos cuyo ejercicio presupone un pasado que los interlocutores comparten

Jorge Luis Borges

Debido a nuestra condición de seres sociales, las personas precisamos relacionarnos con otras personas al sentir la necesidad de expresarles nuestros pensamientos, sentimientos, observaciones, acciones y deseos.

Para acceder a la mente de quienes conforman el entorno social es preciso utilizar las posibilidades expresivas del propio cuerpo adaptándose a la vez a las capacidades receptoras del de los demás, radicadas, en gran medida, en los órganos sensoriales.

Cuando se pretende clasificar, con algún criterio, las numerosas y variadas formas con las que se cuenta para la comunicación entre personas, resulta útil acudir a los órganos receptores de los estímulos, entre los que cuentan con mayor relevancia la vista, el oído y el tacto, dando origen a sistemas de comunicación visuales, auditivos y táctiles.

Desde esta perspectiva

la existencia humana se concreta a las condiciones de posibilidad de su ontología corporal. Un cuerpo en el espacio; entre otros cuerpos que colaboran o impiden su percepción o interpretación de la realidad. [...] Sensaciones, percepciones y sentimientos abren y crean el mundo, establecen relaciones en las que el sujeto vive, desde su propia subjetividad, lo otro con lo que se encuentra. Este encuentro tiene lugar y tiene tiempo. [...] Desde el centro mismo de la subjetividad emerge otra tendencia constitutiva del ser humano: la necesidad de comunicación. Esta necesidad tiene que ver, en parte, con el mundo de los afectos, de los impulsos y deseos (Lledó, 1998; 20-21).

La persona puede ser *emisora* de un mensaje, cuando evidencia la vertiente expresiva de la comunicación lingüística o lenguaje expresivo, o puede ser *receptora* del mismo, cuando pone en juego la vertiente comprensiva de la comunicación lingüística, o lenguaje comprensivo-receptivo.

Al elaborar el mensaje la *persona emisora* realiza un proceso de *codificación*, es decir, utiliza cierto código o lengua, que le proporciona los signos así como las reglas que rigen el empleo de las mismas. La *persona receptora*, a su vez, ha de emplear el mismo código para descifrar el mensaje. Este proceso se denomina *decodificación*.

La lengua constituye el principal vehículo de diálogo e integración. La mayoría de los mensajes son transmitidos fundamentalmente a través de dos vías: sonora-auditiva, utilizada para la lengua oral y gráfica-visual, empleada para la lengua escrita. En consecuencia, hablar, escuchar, leer y escribir son las cuatro grandes habilidades lingüísticas. La característica de la persona competente en el uso de las habilidades lingüísticas es la posibilidad que tiene de aplicar dichas habilidades a diversas tareas y circunstancias.

Además conviene tener presente la condición de la lengua como un sistema abierto a una realidad sociocultural, referida a una comunidad humana, situada en un determinado lugar geográfico y en un momento histórico concreto, a los que debe adaptarse para cumplir su función de representación y comunicación.

El lenguaje verbal es el más idóneo para la comunicación por ser el más eficaz (relación entre significante y significado), el más flexible (permite múltiples combinaciones y matices) y el más económico (pequeño gasto energético). Se le atribuye también una

«función coactiva» en virtud de la cual se puede ejercer control sobre la propia actividad y la de otras personas.

Debido a la intervención de muy diversas variables, resulta muy complejo el proceso que conduce a dominar la lengua del grupo social de pertenencia o lengua materna.

La competencia comunicativa comienza a manifestarse cuando son interpretados el llanto, la sonrisa y los gestos del bebé. Las rutinas de alimentación, aseo y descanso propician contextos de interacción estables y regulares que facilitan la construcción de los primeros significados compartidos. Según Bruner (1984), la necesidad de mantener la interacción fomenta la creación de nuevos y más complejos procedimientos de comunicación.

Aprendemos a hablar poniendo en juego las potenciales capacidades lingüísticas innatas que son estimuladas en situaciones apropiadas, como por ejemplo, las conversaciones cargadas de afecto, que suelen producirse en el ámbito familiar. Progresivamente, se van adquiriendo los fonemas de la lengua materna y captando sus características paralingüísticas.

Con frecuencia se constata que, desde muy temprana edad, niñas y niños se interesan por la comunicación escrita y descubren la necesidad de comunicarse por un medio diferente a la oralización, es decir, demandan aprender a leer y escribir.

Dichos aprendizajes requieren la adquisición del dominio de las características formales y de las instrumentales, por lo que ambas han de ser contempladas paralelamente desde el inicio del proceso, es decir, desde los primeros años de la educación infantil.

Teniendo en cuenta que la lengua escrita se manifiesta, además de como variable cognitiva, en un contexto comunicativo y social, resulta imprescindible considerar su función en los procesos de interacción social.

3. CARACTERIZACIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

*Escribir es siempre muy difícil,
sobre todo hacerlo de forma aparentemente sencilla.*

Ana María Matute

Quizá la forma más sencilla de aproximarse a la lengua escrita sea reconocerla como *uno de los sistemas de comunicación visual, que se expresa por medio de signos marcados sobre distintos tipos de objetos que sirven como soporte*. Otros sistemas de comunicación visual serían los gestuales y las señales producidas por objetos, como la luz del faro en los puertos marítimos, señales de humo, fuego...

Existen muchas apreciaciones, cargadas de matizaciones, en torno a las conceptualizaciones que sugiere la lengua escrita. Una de ellas es la célebre frase de Voltaire para quien *la escritura es la pintura de la voz; cuanto más se le parece mejor es*.

Dificultades inherentes a la forma de recoger en una satisfactoria definición de lengua escrita las connotaciones alusivas a la acentuación de todas las palabras, la entonación de las frases o las peculiaridades de la escritura en sistema Braille, nos conducen a aceptar como definición de lengua escrita la que la interpreta como *«un código visible de aquellos aspectos del habla que fueron accesibles a la conciencia lingüística de los inventores de ese código o sistema de escritura»*.

La realidad es que, en torno a la lengua escrita, existe gran diversidad de ideas, según distintas corrientes y perspectivas. Un ejemplo es el de Bigas (2001; 112) quien considera pertinente precisar el significado de los términos *escritura* y *lengua escrita* para evitar que sean utilizados como sinónimos. Esta autora critica el hecho de que en muchos casos las primeras enseñanzas se vean restringidas al conocimiento de los elementos que componen el sistema, postergando las referidas a la función social del escrito y a su significado. En consecuencia, entiende por *escritura el sistema de signos gráficos que permite transcribir el lenguaje oral y, en el sentido inverso, pasar otra vez de lo gráfico a lo fónico* mientras que el término *lengua escrita* se utiliza, en su obra, para referirse a las *producciones*

realizadas por medio de la escritura y que son el resultado de su uso social.

Con la finalidad de intentar desentrañar las cuestiones de mayor relevancia e interés, comencemos contemplando el largo proceso recorrido hasta la actualidad a través de la historia. El uso de la escritura se hizo necesario a partir de los intereses de las personas que, desde hace mucho tiempo, sintieron la necesidad de emitir mensajes diferentes de los orales.

Situándonos geográficamente, sabemos que la escritura nació en Mesopotamia. En Egipto la escritura fue jeroglífica y más tarde logográfica. El oficio de escriba estaba reservado a las élites, que eran instruidas en templos y palacios. Pero fue Grecia el escenario de los más importantes avances en el uso de la escritura, que experimentó un importante cambio de función empezando a ser utilizada para recoger el pensamiento de un autor. Somos herederos de la civilización griega. Nos legaron sus modelos estéticos y los cimientos de nuestro pensamiento científico. Pero, probablemente, su creación de un alfabeto completo, con vocales, sea su aportación más decisiva para la cultura universal y para nuestra vida.

Las primitivas formas de comunicación gráfica fueron la pictografía y la ideografía, que se derivaron de la pintura y el dibujo. Representaban directamente los objetos porque son símbolos del significado del signo lingüístico y no del significante.

El pictograma conduce a la comprensión por su similitud con el contenido o concepto al que se refiere. Pero presenta como limitaciones su dificultad para representar mediante dibujos figurativos conceptos abstractos como la paz, la abnegación, la disciplina... y ser costoso en tiempo y esfuerzo.

En la ideografía desaparece la similitud entre el objeto y el trazado que lo representa. Los ideogramas eran series abiertas y no organizadas de signos convencionales que nunca llegaron a constituir un sistema completo de comunicación.

Más tarde el símbolo escrito comenzó a designar la palabra utilizada en la lengua oral, es decir, el significante, evolucionando así hacia la logografía, que pretendía representar independientemente cada palabra, originando de esta forma la escritura propiamente dicha. La dificultad insuperable para generalizar su uso fue crear y

mantener en la memoria tantos signos distintos como palabras tiene un idioma, porque han de ser tan diferentes entre sí como se requiere para facilitar una buena discriminación visual.

La necesidad de escribir las palabras que no podían indicarse adecuadamente mediante signos, o combinaciones de signos, llevó al descubrimiento de la fonetización. Según Gelb (1991) el descubrimiento de la fonetización supuso el avance más importante en la historia de la escritura. Su sistematización en periodos posteriores abrió nuevas expectativas para la expresión de todas las formas lingüísticas orales mediante símbolos escritos.

Como resultado de la aplicación de la fonetización surgieron tres grandes sistemas de escritura: la logo-silábica, la silábica y la alfabética.

En los sistemas logosilábicos la fonetización consiste en representar palabras mediante el símbolo de otra palabra que tenga igual o análoga pronunciación. Es decir, se atribuye a un signo un valor fonético independiente del significado que ese símbolo posee como palabra. La fonetización se amplió a la escritura de palabras bisílabas y trisílabas empleando los signos yuxtapuestos de monosílabos.

En la escritura silábica la unidad lingüística básica representada por un signo gráfico es la sílaba. Cada sílaba es representada por un signo, *el silabograma*, que puede trazarse de forma sencilla y memorizarse sin excesiva dificultad. El idioma japonés utiliza actualmente este tipo de escritura.

Por último, en la escritura alfabética, cada signo o grafema representa un fonema del idioma. La sucesión espacial reproduce la sucesión temporal de los fonemas del habla. Es el caso —aunque con matices— de nuestra lengua, la castellana, y de gran parte de las lenguas vivas actuales.

Por una serie de razones de diversa naturaleza, hay actualmente muy pocas lenguas en que la correspondencia grafema-fonema sea total, es decir, que a cada fonema le corresponda un único grafema y a cada grafema un fonema. Este tipo de escritura se denomina *escritura alfabética transparente* y a esta categoría pertenecen el finlandés y el serbocroata.

En la *escritura alfabética semitransparente*, a la que pertenecen la lengua castellana, la catalana y la italiana, se dan algunas excep-

ciones. En nuestra lengua, el fonema /k/ se escribe con varios grafemas según los casos: «k, c, q». Algún fonema se representa por dígrafos o combinado de letras: /ch/ con «ch». Hay un grafema que no representa ningún fonema: «h». Y un mismo grafema («c») se pronuncia con los fonemas /θ/ y /k/.

La *escritura alfabética opaca* contiene numerosas y complejas reglas para equiparar fonemas a grafemas y grafemas a fonemas. Es lo que sucede en la lengua francesa y, en mayor medida, en la lengua inglesa.

Situándonos de nuevo en la historia, comencemos valorando nuestra herencia de la cultura griega. Está demostrado que los griegos utilizaron un alfabeto completo con signos para los fonemas consonánticos y para los vocálicos. Las primeras inscripciones de carácter alfabético griego se remontan al siglo VIII a. de C.

Por lo que respecta al formato de las letras, el que se utiliza en la escritura de la lengua castellana es un alfabeto romano, derivado del alfabeto latino.

Entre las grandes ventajas de la escritura alfabética se pueden mencionar las siguientes: al ser pocos los fonemas, son pocos los grafemas necesarios para representarlos, la equivalencia entre los mismos resulta fácil de establecer, la ejecución motriz del significante consiste en repetir signos sencillos y una vez adquirida la competencia necesaria es posible leer todas las palabras, tanto las usuales como las infrecuentes, las conocidas y las desconocidas.

En cuanto a sus funciones, la escritura sirvió como estrategia para recordar lo hablado o acontecido. Encontramos un testimonio en las palabras que Platón pone en boca de Sócrates dirigiéndose a Fedro:

«Los “jardines de las letras”, según parece, los sembrará y escribirá como por entretenimiento; y al escribirlas, atesora recordatorios, para cuando llegue la edad del olvido, que le servirán a él y a cuantos hayan seguido sus mismas huellas. Y disfrutará viendo madurar tan tiernas plantas» (Platón 1974, 368).

En este sentido, la palabra escrita es un alivio de la memoria a la que estructura y sustenta.

Otras trascendentes funciones de la lengua escrita fueron plasmar acuerdos, normas y leyes, garantizar transacciones económicas, avi-

sar de algún peligro, dar recados, recoger ideas, conservar textos sagrados o creencias comunes, divulgar conocimientos...

En todas estas funciones subyace la intención de comunicar, y, en consecuencia, la existencia de un interlocutor. A este respecto advierte Lledó:

«La obra escrita que habla a un futuro lector existe como tal obra porque espera o busca respuesta. Si nadie escribe por escribir, todo escrito lo es para un lector. Por consiguiente, cualquier obra reclama en su misma estructura temporal al futuro lector o al intérprete para quien, en el fondo, se escribe» (1998; 81).

[...]

«El texto está en el lector. Es él quien capta, posee, maneja y asimila la escritura ajena» (1998; 87).

Actualmente el acto de leer tiene fundamentalmente como objetivo acceder sin intermediarios al contenido de los textos. Adquirir soltura en el uso de la lengua escrita supone disponer de una capacidad útil para actuar en un entorno cultural alfabetizado, que transmite buena parte del conocimiento a través de la misma. Favorece, además, el acercamiento a la literatura, es decir, al disfrute de la vertiente estética de la lengua.

Para Bruner (1984), la utilidad fundamental de la lengua escrita se encuentra en su condición de *perpetuadora* de un texto en el espacio y en el tiempo.

Entre sus características se puede mencionar que la lengua escrita, filogenética y ontogénicamente es posterior a la lengua oral, que sus signos o caracteres, los grafemas, son de naturaleza visual, tienen varias grafías —mayúsculas, minúsculas, cursiva...— y duración o permanencia en el tiempo. Estos signos son representaciones de segmentos de la lengua oral, establecidas de forma totalmente arbitraria, y, considerando que dicha lengua oral es símbolo de realidades o significados, puede interpretarse que la lengua escrita es un símbolo de dicho símbolo.

Desde el título de su obra Lledó (1998) alude a una evidencia: la lengua escrita se disfruta en silencio, al contrario de la lengua oral.

Recojamos a continuación otras características de la lengua escrita, a la vez que establecemos sus *diferencias con la lengua oral*, que son de gran relevancia, aunque no compartidas por todos los lingüistas.

Hacen referencia a aspectos tales como que en la conversación oral es innecesaria la planificación de la exposición porque el discurso se va construyendo conjuntamente entre los seres que se comunican en una relación interactiva.

Observándolas más detalladamente encontramos (Clemente, 2008; 77-85) que la adquisición de la lengua oral es un hecho natural en el desarrollo infantil que se logra por inmersión en el ambiente en que se utilice. Así se adquirirán unas determinadas lenguas por la influencia de la comunidad a la que se pertenezca. Lenneberg (1982) justificó con la ausencia de esfuerzo la capacidad de la mente infantil para poner en juego de forma espontánea los procesos sensoriales e intelectuales necesarios para aprender a hablar, excepto en los casos en que existan limitaciones de tipo biológico en los órganos correspondientes.

No ocurre de esta forma con la lengua escrita. La prueba más evidente de esta realidad la constituyen las personas analfabetas que pueden encontrarse en una sociedad alfabetizada, como es la nuestra.

Entre las investigaciones que han llegado a conclusiones relevantes encontramos la realizada por Vygotski (1977) que destaca el *carácter monológico en el caso de la lengua escrita y dialógico en el de la lengua oral*.

La lengua oral tiene como base el diálogo, lo que requiere la interconexión real entre las personas que se comunican. Se utilizan además apoyos paralingüísticos y expresivos paralelos a los específicamente lingüísticos que también aportan significados. Tienen interés los gestos, la entonación...

La lengua escrita, por su parte, requiere un discurso monológico, en el que no está presente el interlocutor. El proceso de comunicación se produce entre seres que se encuentran distantes y entre los que no existen posibilidades de matización del mensaje. Aporta Olson (1999) que tampoco es posible detectar las intenciones comunicativas del emisor, que Olson denomina fuerza ilocucionaria.

Efectivamente, emitir un mensaje escrito es un quehacer de soledad. El tiempo de la escritura, sin la urgencia de la presencia del otro, se ralentiza y adquiere una nueva consistencia. Al pensar las palabras se crea cierta distancia.

Escapa, además, a la ley de la irreversibilidad temporal. La escritura adquiere posteriormente una dimensión mucho mayor al intentar conquistar un espacio propio, una peculiar forma de pervivencia al sobrevivir a su autor, independizándose de él.

También se encuentran variaciones en las *motivaciones* que van generándose entre quienes se comunican. El diálogo compartido va sugiriendo los motivos de la conversación, mientras al escribir es necesario contar con la motivación desde el principio y crear la situación del discurso, de forma que haya razones para que el texto sea leído y comprendido. Con bastante probabilidad, no siempre serán coincidentes las motivaciones de quien escribe con las de las personas que podrán tener acceso al mensaje.

Otro tipo de diferencias aluden a *razones de índole lingüística y metalingüística*. La lengua escrita constituye un segundo sistema de señales con respecto a la lengua oral. Esto se explica porque los signos utilizados en la lengua escrita no representan directamente los objetos, sino los sonidos utilizados en la lengua oral para referirse a dichos objetos. En este sentido, se insiste en la idea de que la lengua escrita es el símbolo de un símbolo. Este segundo esfuerzo supone una nueva abstracción, que es innecesaria en la lengua oral.

Aprender a leer y escribir en una lengua alfabética requiere elaborar representaciones fonológicas, es decir, establecer un sistema de correspondencias fonema-grafema, que exige una reflexión sobre la lengua. Cuando se habla no es necesario tener conciencia de la existencia de las unidades de la lengua, ni, por tanto, hacer representaciones de las palabras o de los fonemas.

Olson (1999) defiende que la escritura es esencialmente metalingüística porque sirve como instrumento para pensar en el lenguaje.

Consecuentemente, la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje, o conciencia metalingüística, aunque innecesaria para la adquisición de la lengua oral, se manifiesta como imprescindible para aprender a leer en los sistemas alfabéticos.

También se aprecia diversidad en cuanto a la *precisión lingüística*. La estructura de la frase escrita requiere una construcción perfectamente organizada, mientras en la lengua oral el hilo sintáctico se rompe frecuentemente.

Otra destacable diferencia se refiere a *rasgos extralingüísticos vinculados a la producción personal* que otorgan significado por sí mismos. La identidad del hablante está presente en el hecho conversacional aportando pautas sobre las posibilidades de comunicación. Cuando se escribe no se dispone de los rasgos extralingüísticos y se ha de comunicar sin la información que aportarían (Rey-Debove, 1996).

Las *diferencias en la velocidad de producción del discurso* (se habla con mayor rapidez que se escribe) y las variables atribuidas al *contexto situacional* son contempladas por Wells (1987) quien llama la atención sobre la distancia existente entre quien escribe y quien lee cuya repercusión hace que la lengua escrita sea más descontextualizada que la lengua oral. Como consecuencia, el texto escrito requiere una elaboración más precisa, que contribuye a complejizar en este caso la relación entre pensamiento y lenguaje.

Vygotski (1979) coincide en esta misma argumentación al entender que la lengua escrita se caracteriza por ser un sistema que, a diferencia de la lengua oral, requiere estrategias claramente conscientes por parte de la persona. Dicha consciencia afecta a varios aspectos. En primer lugar, a los procesos psíquicos peculiares que lleva implícitos el uso de la lengua escrita, como es el hecho de requerir la representación de la situación, tanto por parte de quien escribe, como por parte de quien lee. En segundo lugar, a la finalidad de lo escrito. Y, finalmente, precisa que se hagan conscientes las propias unidades del habla, los fonemas, unidades que son abstractas en los sistemas alfabéticos. Todas estas consideraciones conducen a Vygotski a la afirmación de que la utilización de la lengua escrita conlleva una nueva función psíquica.

El monólogo, como forma característica del lenguaje escrito es, según Scheneuwly (1992) una construcción relativamente tardía desde el punto de vista sociohistórico, que requiere una transformación importante del funcionamiento lingüístico, puesto que, en tal caso, el proceso de planificación se interioriza, la comunicación misma no está condicionada por la situación al no existir presencia real del destinatario y la finalidad de la acción lingüística es construida por no proceder de la misma actividad.

Las diferencias entre lengua oral y escrita, aquí recogidas, se refieren también, y de forma muy importante, a las relaciones con el pensamiento. El monólogo, una de las características propias de la lengua escrita, es una forma de lenguaje más compleja que el diálogo, característica propia de la lengua oral. Por ese motivo es natural que se desarrolle más tarde. Lo expresa así Schneuwly: *El monólogo es una función psíquica superior que se construye por la transformación de una función que existía previamente, por un mejor control del proceso psíquico del diálogo.* (1992; 51)

La independencia que permite la utilización autónoma de la lengua escrita es mencionada por Garton y Pratt (1991; 241) al afirmar que: *A diferencia del lenguaje hablado, el dominio de la lectura y escritura permite al sujeto desarrollarse ulteriormente sin interacción social.*

Estas diferencias que se acaban de describir, están poco delimitadas para algunas corrientes lingüísticas y sencillamente no existen para otras, como es la naturalista.

Se argumentan motivos como que la forma dialógica, que suele producirse de forma oral, en ocasiones se presenta por escrito, como sucede en el teatro, que una conferencia tiene una estructura más bien monológica aunque se exprese oralmente y que una carta dirigida a una amistad puede tener un estilo informal o coloquial.

Las numerosas razones expuestas con anterioridad a lo largo del presente apartado nos parecen suficientes para negar la identificación entre ambos sistemas lingüísticos y afirmar con Vygotski (1986; 183) que *podemos concluir que la diferencia esencial entre la lengua oral y escrita refleja la diferencia entre dos tipos de actividad, una que es espontánea, involuntaria y no consciente, mientras que la otra es abstracta, voluntaria y consciente.*

Lectura y escritura, como actividades de lengua escrita profundamente relacionadas, adquieren forma mediante el uso. Las estructuras y estrategias que las personas utilizan para organizar, recordar y presentar mensajes, parecen coincidir en lectura y escritura. Como consecuencia, estas estructuras y estrategias evolucionan de forma similar a medida que los usuarios del lenguaje maduran.

La revisión de las múltiples investigaciones que se han realizado en torno a la lectura y escritura ponen de relieve la preocupación por

optimizar y dar sentido a la adquisición de destrezas en ambos procesos. Las líneas siguientes pretenden conducir hacia una aproximación a las mismas.

3.1 La comprensión lectora

Leer es añadir un cuarto a la casa de la vida.
Adolfo Bioy Casares

¿Qué es leer? A la estrategia metafórica empleada por Bioy Casares se une cierta unanimidad para responder a esta pregunta afirmando que leer es comprender un texto escrito.

Sin embargo, al pretender profundizar en la conceptualización de la comprensión, es posible localizar distintas consideraciones sobre dicha comprensión.

Revisando las distintas posturas adoptadas a lo largo de la historia, nos encontramos que, hasta aproximadamente los años setenta del siglo XX, se admitió la premisa de que la comprensión de la lengua escrita constituía el resultado directo de la decodificación y el reconocimiento visual de las palabras. Prevalció la suposición de que una vez conseguida la capacidad para leer las palabras, la comprensión tendría lugar de una forma automática.

Esta visión reduccionista del proceso lector originaba una falsa disyuntiva: la lectura como decodificación y la lectura como comprensión, lo que implicaba asumir que la comprensión del significado es exterior al acto de leer y que se produce exclusivamente cuando la palabra escrita se ha oralizado. En segundo lugar proponía seguir cierto orden en el proceso de enseñanza: primero se enseñaba a *decodificar* y después se enseñaba a *comprender* para *poder aprender* a través de la lectura.

Como consecuencia, la enseñanza de la lectura ha puesto el énfasis durante mucho tiempo en las habilidades de decodificación, lo cual era lógico en un planteamiento que las consideraba como base para una buena comprensión.

A partir de la década de los setenta, las perspectivas investigadora y educativa empiezan a centrar su atención en la construcción del significado del texto que el lector realiza de forma activa. Se admi-

te la influencia de variables como el contexto, la estructura cognitiva del sujeto y sus experiencias previas, que mediatizan la elaboración del significado. Las habilidades de desciframiento del código escrito pasan, de esa forma, a ser valoradas como un medio y no como un fin.

Estas consideraciones sientan las bases del denominado *modelo interactivo del proceso lector* que reconoce la gran complejidad de dicho proceso, reconociendo que en él intervienen múltiples factores perceptivos, lingüísticos y cognitivos que fundamentan la exigencia de su conceptualización con una entidad mucho mayor que la mera unión de significados de palabras previamente decodificadas.

Entre la visión reduccionista de la lectura como decodificación y la postulada por los paradigmas interactivos, se han desarrollado modelos que tratan de descifrar los procesos implicados en el acto lector. Son los tradicionalmente denominados por varios autores como *modelos de procesamiento ascendente (bottom-up)* y *modelos de procesamiento descendente (top-down)*.

Los modelos de *procesamiento ascendente y descendente* coinciden en concebir la lectura como un proceso que supone analizar el texto para identificar sus elementos a distintos niveles: identificación de grafemas, su traducción a sonidos, representación fonológica de la palabra, acceso a su significado, asignación de un valor sintáctico a cada palabra, construcción del significado de la frase, integración del significado de las frases para elaborar el sentido global del texto, activación de los conocimientos previos, elaboración de inferencias... (Alonso Tapia y Mateos, 1985; Alonso Tapia, 1991).

La lectura, concebida como un proceso de *abajo-arriba (bottom-up)* lleva a considerar como habilidad básica durante la misma la decodificación del material escrito, el cual activaría de modo ascendente y lineal los significados correspondientes a la estructura cognitiva, a través de asociaciones a nivel léxico y sintáctico.

De acuerdo con este modelo, la comprensión lectora sería el resultado del análisis ascendente, secuencial y jerárquico, de una serie de discriminaciones visuales: identificación de letras, asociación grafe-ma-fonema, combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para la identificación y reconocimiento de palabras, y así sucesivamente hasta extraer el significado

completo del texto, sin que se contemple la intervención de procesos en sentido contrario (Alonso Tapia, 1991).

Se trata en este caso, por tanto, de un modelo centrado básicamente en el texto. La comprensión del discurso escrito es entendida desde este modelo lineal o modular como un proceso que consiste en extraer los significados contenidos en dicho discurso, porque se considera que la información necesaria para que se produzca la comprensión reside únicamente en el texto y fluye de éste al lector.

Los *modelos descendentes (top-down)*, defendidos entre otros autores por Goodman (1995), conciben la lectura como un *proceso de arriba-abajo*.

Esta segunda perspectiva considera que la comprensión lectora depende de los esquemas que cada sujeto actualiza, anticipando e infiriendo información significativa del texto a través de la formulación de hipótesis. Dichas hipótesis guían el proceso de comprensión. En consecuencia, la persona lectora no procede letra a letra, sino que emplea sus conocimientos previos para anticipar el posible contenido del texto, el cual le sirve para contrastar, confirmar o refutar dichas anticipaciones. El texto sería procesado para su verificación a partir de las hipótesis y anticipaciones de la persona que lee. Por tanto, este modelo se centraría en quien lee.

Puede apreciarse que el procesamiento postulado desde los modelos descendentes es también lineal, secuencial y jerárquico, aunque en sentido inverso al defendido desde la perspectiva *bottom-up*.

Ambas corrientes han sido cuestionadas por diferentes causas. A *los modelos de procesamiento ascendente* se les critica por no abordar el proceso de comprensión.

Se argumenta que desde el proceso abajo-arriba no se tienen en cuenta las constantes inferencias que se realizan durante la lectura de un texto, y que permiten, en muchas ocasiones, la comprensión del mismo sin que sea preciso analizar y comprender todos sus componentes.

Tales inferencias se ven afectadas, además, por los conocimientos previos que posee el lector y que pueden ser activados en cualquier momento del procesamiento lector, permitiendo a la persona que lee reconstruir la información proporcionada en el texto.

Esto explicaría, por ejemplo, el hecho de que se pueda seguir leyendo sin advertir determinados errores tipográficos, y sin que éstos entorpezcan la comprensión.

Estas constataciones evidencian que la actividad de lectura es solamente una de las posibles fuentes de información, siendo la interacción que se mantiene entre los conocimientos previos del lector y la información léxica, semántica y sintáctica que proporciona el texto, la que verdaderamente explica la construcción de significados.

En cuanto a las trabas que dificultan la aceptación de los *modelos de procesamiento descendente, o top-down*, puede afirmarse que se centran en cuestionar la rotundidad con la que se afirma que al leer las personas se apoyan más en los conocimientos previos (sintácticos y semánticos) para interpretar el significado del texto, que en el reconocimiento de las palabras.

Se argumenta que los estudios realizados para analizar los movimientos y fijaciones oculares realizados durante el acto de leer evidencian que aunque los lectores expertos invierten menos tiempo en las fijaciones visuales sobre las palabras, no prescinden de dicho procesamiento, aplicándolo de forma automática, independientemente de que esas palabras puedan ser anticipadas por el contexto.

Alonso Tapia y Mateos (1985) aluden, en esta línea, a diversos estudios coincidentes en destacar que las diferencias apreciadas entre buenos y malos lectores se producen de forma más acentuada en las destrezas de decodificación que en los procesos denominados de alto nivel.

Estas breves consideraciones sobre ambos modelos son suficientes para dar idea de las numerosas limitaciones que presentan, si se les toma por separado. Strange (1980) resumía con estas palabras sus apreciaciones:

«Si la lectura fuera exclusivamente top-down sería muy improbable que dos sujetos leyeran el mismo texto y alcanzaran la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo nuevo a través de los textos basándonos solamente en nuestro conocimiento previo. [...] La lectura tampoco puede ser exclusivamente bottom-up. Si así fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Igualmente, no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias individuales» (392-393).

Con el fin de conciliar, integrar y valorar los aspectos más positivos de las posturas anteriores, surge con fuerza a mediados de los años setenta *el modelo interactivo del proceso lector* (Lesgold A. M. y Perfetti, Ch. A. 1981). Se constituye como la perspectiva capaz de construir una teoría plausible que contemple de forma global la complejidad del acto lector.

En cuanto a los condicionantes de la comprensión lectora, si se acepta que el texto ofrece las variables esenciales que introduce quien lo lee —*leer es una aventura individual*, indica Miguel Delibes— y que, según Jean Foucambert, presidente de la Asociación Francesa para la Lectura, *ésta es, necesariamente, una actividad estrechamente vinculada a la totalidad del individuo*, habría que contemplar condicionantes procedentes del tipo de texto y variables personales. Entre éstas se pueden mencionar el dominio de la expresión oral, la actitud personal, la motivación, el interés que suscita el tema, el estado de salud física y mental, las expectativas sobre el éxito que producirá la lectura, la intención de la lectura y los conocimientos previos aportados por el lector.

Abundando en esta afirmación, Quintero (1987) expresa que comprender un texto escrito implicará captar su sentido explícito (*reading on the lines*) e implícito (*reading between lines*), e incluso trascender su significado, es decir, ir más allá y tener en cuenta otras dimensiones como la evaluación personal del significado expresado en el texto y el empleo eficaz de ese significado en situaciones diversas (*reading beyond the lines*). Para Solé (1988) este último nivel es el que confiere a la lectura la categoría de *instrumento de aprendizaje y de adquisición de nuevos conocimientos*.

Para Sánchez (1993) el lector construye una representación del contenido del texto mediante su interacción con éste último, lo cual conduce a concebir la comprensión como la coincidencia de dos condiciones necesarias: las derivaciones de los significados del texto y la construcción personal de significados.

La adopción de este enfoque en los últimos años ha venido propiciada tanto por el clima de interdisciplinariedad generado entre diversas ciencias o ámbitos de investigación, como por las nuevas orientaciones que han propiciado cada una de ellas.

Los planteamientos específicos que postula el modelo interactivo pueden sintetizarse, según distintas fuentes (Alonso y Mateos 1985, Cooper 1990, Solé 1987, Alonso 1991) en las siguientes ideas:

1. Según esta perspectiva el procesamiento que se produce en los distintos niveles que intervienen en el acto lector, no acontece lineal y secuencialmente, sino en paralelo, es decir, la comprensión está dirigida simultáneamente por los datos del texto y por los conocimientos previos que se ponen en juego al acceder al mismo. Esto implica que durante la actividad de lectura están interviniendo al mismo tiempo, y con una comunicación bidireccional, procesamientos en sentido ascendente (*bottom up*) y descendente (*top down*).

La perspectiva interactiva plantea que cuando alguien se enfrenta a un texto, inicia su lectura guiado básicamente por los datos que le aporta el material escrito, y por tanto, comienza procesando ascendentemente. Estos datos (semánticos, léxicos, sintácticos, etc.), sin embargo, proporcionan progresivamente una información que le permite ir activando esquemas de conocimiento, y elaborando expectativas, hipótesis o anticipaciones del contenido del texto, permitiendo activar los niveles superiores de procesamiento. Tales hipótesis, al mismo tiempo, van verificándose en los niveles inferiores de procesamiento, o refutándose, en cuyo caso quien lee tiene que apelar a distintas estrategias que remedien los fallos de comprensión percibidos. Por tanto, al leer se obtiene simultáneamente información procedente de los distintos niveles (léxico, semántico, sintáctico, esquemático, interpretativo), que se va integrando en los esquemas de conocimiento.

2. Como consecuencia del punto anterior, la lectura es entendida como la interacción que la persona establece con el texto, a través del cual construye e interpreta un significado que no se encuentra únicamente determinado por el material escrito, como defendían los modelos de procesamiento ascendente, sino que es el resultado de la confluencia del texto (contenido, estructura, rasgos lingüísticos), la mente (esquemas de conocimiento, finalidades y objetivos de la lectura, estrate-

gias lectoras), y los factores contextuales específicos (proceso de enseñanza-aprendizaje).

La interacción entre el texto y la mente, en la que ésta relaciona la información presentada en el material escrito con sus conocimientos previos y experiencias acumuladas, constituye, por tanto, la base de la comprensión. En este sentido podríamos afirmar que *hay lectura cuando hay comprensión, construcción o reconstrucción del significado*. El resultado de la comprensión será una representación mental compleja del modelo de situación descrita en el texto, que se ha elaborado a partir de los efectos de la base textual sobre el esquema de los conocimientos de quien lee.

3. Esta visión de la comprensión de textos, defendida por los modelos interactivos, tendría como consecuencias:
 - Evidenciar la discrepancia con las interpretaciones simplistas de los modelos lineales. Comprender *no* consistirá fundamentalmente *en derivar o extraer significado del texto escrito*, sino en una *construcción personal de significados* que estaría influenciada por los conocimientos previos, los objetivos y estrategias aportados por la mente durante todo el proceso.
 - Reconocer que la interpretación que la persona realice de la información contenida en el texto no será nunca única y estable, sino que podrá prestarse a distintos significados potenciales dependiendo de las contribuciones particulares que conducirán a la construcción activa de una de las representaciones mentales posibles.
 - Reivindicar un tipo de instrucción en coherencia con estos planteamientos que incida especialmente en el carácter constructivo que, desde los planteamientos interactivos, se confiere a la comprensión lectora, a la vez que reconozca que, manejar hábilmente el código del lenguaje escrito es una condición necesaria, aunque insuficiente, para que se produzca la atribución personal de significados.

Algunas consecuencias didácticas que podrían derivarse directamente de las consideraciones anteriores indicarían la conveniencia de:

1. Proponer actividades cuya finalidad sea activar, seleccionar y aplicar los conocimientos previos pertinentes para ser relacionados con la información aportada por el texto.
2. Enseñar explícita e intencionalmente estrategias cognitivas que permitan elaborar el significado del texto y estrategias metacognitivas para actualizar y emplear autónomamente los conocimientos previos, así como regular todo el proceso de comprensión.
3. Exponer diferentes modelos de organización interna de material escrito para facilitar la identificación de las ideas fundamentales que en él se exponen.
4. Mostrar la interrelación de los procesos de lectura y escritura en cuanto a los conocimientos y estrategias que se requieren para atribuir significado a un texto.

Abundando en estas reflexiones encontramos la aportación de Wells (1987) quien establece cuatro grados de inclusión diferenciables en el dominio de la lengua escrita teniendo en cuenta el grado de abstracción que exigen.

El primer nivel de comprensión lo denomina *ejecutivo*. Se adquiere dicho nivel al ser capaz de interpretar el código. Por tanto, bastaría con adquirir las técnicas que permiten la decodificación del mensaje escrito a su forma hablada.

El segundo nivel es el *funcional*. Quienes lo adquieren son capaces de utilizar la lengua escrita en su vida cotidiana, por ejemplo para leer un periódico, o seguir las instrucciones de uso de un electrodoméstico.

En el nivel *instrumental*, el tercero, se pone el énfasis en la utilización de la lectura como medio de información para acceder al conocimiento acumulado. Este tercer grado coincidiría con la consideración de la lectura como instrumento de aprendizaje, reivindicada por Solé entre otros autores.

Wells propone además un cuarto nivel, el más perfecto, que denomina *epistémico* y que engloba a los tres precedentes, pero además destaca la importancia de los cambios cualitativos que la lectura puede provocar en las vidas mentales intrapersonales, y por extensión en las sociedades a las que pertenecen las personas que leen. De acuerdo con esta cuarta perspectiva, la comprensión lectora aporta-

ría medios para transformar el conocimiento y contribuiría a fomentar actitudes de exploración, creatividad y evaluación crítica.

Resumiendo, podrían distinguirse hasta cuatro grados de comprensión lectora: captación de proposiciones o unidades de significado, interpretación de las mismas, reacción ante ellas y funcionalidad que se les confiere e integración en la propia estructura mental.

3.2. La composición escrita

*Escribir es un descubrimiento diario a través de la palabra,
y la palabra es lo más bello que se ha creado.*

Ana María Matute

¿Qué es escribir? La revisión de las aportaciones, tanto teóricas como empíricas, realizadas por distintas investigaciones que intentan dar respuesta a esta pregunta, evidencian básicamente que la escritura es una actividad compleja que requiere la toma de múltiples decisiones por parte de quien la practica.

Al escribir un texto es necesario ponerse en la situación de quien haya de leerlo y se tiene la total responsabilidad del resultado final, puesto que el interlocutor se encuentra ausente. Hay que contar con las potenciales características y circunstancias de las personas a las que el texto se dirige, y en función de ellas, seleccionar los recursos expresivos. Se tendrán en cuenta los procesos utilizados en la recepción y comprensión, se seleccionará consciente y deliberadamente la información, se ordenarán las ideas que conforman el mensaje...

En consecuencia la expresión escrita se ha constituido en una manifestación lingüística con características propias y en un objeto de estudio específico.

Tal conceptualización de la escritura es el resultado de un lento proceso investigador que ha ido pasando de la refutación de modelos explicativos que partían de planteamientos excesivamente simplistas de la actividad de composición, a la aproximación progresiva a otros que tratan de desvelar de forma más profunda los procesos subyacentes a dicha actividad.

De Beaugrande (1984) detalla una serie de componentes que deben ser conjugados al realizar la compleja tarea que supone escribir: componentes *mecánicos* (aspectos relacionados con las habili-

dades motoras), componentes *ortográficos* (correcta aplicación de las reglas y de los signos de puntuación), componentes *de producción* (relativos a la dimensión cuantitativa, extensión del texto, cantidad de frases y párrafos) y componentes *lingüísticos* (adecuada utilización de las normas gramaticales, sintácticas y léxicas).

La expresión escrita requiere el empleo de ciertas estrategias cognitivas (elaboración de esquemas previos, revisión del texto escrito, reordenación del mismo...) para organizar las ideas, que se evidencian con menor nitidez durante la expresión oral. A este respecto escribe Luis Mateo Díez que *la escritura es una norma de orden en el desorden, un hilo de lucidez en la oscuridad*.

En palabras de Gil Escudero:

«la escritura permite reconsiderar y repensar lo que el escritor intenta decir, contribuyendo de este modo a la organización y claridad del pensamiento. De modo que la escritura constituye un proceso de descubrimiento, de exploración y de creación de ideas a través del cual éstas se extienden y refinan, al ser éste un proceso de descubrimiento que implica mantener y seleccionar en la mente las ideas en una secuencia lógica, convirtiéndose así la escritura en un instrumento para construir la realidad y actuar frente al mundo» (1985; 75-76).

Puesto que la utilización de dichas estrategias cognitivas contribuye a clarificar y completar el pensamiento, la escritura se constituye en proceso de descubrimiento, exploración y creación de ideas, a través del cual éstas se amplían y precisan, al tratarse de un proceso que exige seleccionar y mantener las ideas en la mente formando una secuencia lógica.

Otras variables a conjugar son consideradas por Marta Milian (1994) para quien saber escribir supone poseer distintos *tipos de conocimiento*: *conocimientos de tipo declarativo sobre el lenguaje, sus usos y convenciones*, que afectan a la relación entre escritor y lector, *conocimientos de tipo procedimental* que implican buscar, seleccionar y organizar la información sobre un tema, solventando las dificultades que puedan plantearse a lo largo del proceso de producción escrita. Dicho proceso requiere la posesión de *conocimientos condicionales o de gestión y control* en función de los objetivos planteados. Todos estos tipos de conocimientos han de ser utilizados a la vez en la escritura eficiente.

Además, es necesario considerar matizaciones aportadas por *el contexto* que enmarca cada situación de escritura y las *variaciones personales en la utilización de los conocimientos*, ya que se aborda la escritura poniendo en práctica las estrategias propias de quien escribe, que pueden variar en función de la tarea que acomete.

Camps y Castelló (1996) insisten en la influencia del contexto al señalar que los procesos que normalmente intervienen en la composición escrita se concretan también de modo distinto en cada situación de escritura, por lo que la *producción contextualizada* y las *intenciones comunicativas* condicionarán el funcionamiento de dichos procesos. En este sentido se ha caracterizado la composición escrita como una actividad cognitiva y social.

Para Montserrat Correig (Bigas y Correig, 2001; 146) *escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo*. Se trata, por tanto, de algo más complejo que simplemente reproducir letras, cualquiera que sea su soporte, o transcribir, mediante signos, el lenguaje hablado.

Según esta autora existen diferencias entre *escritura* y *lengua escrita*. El término *escritura* se refiere a las propiedades internas del sistema de escritura: sus caracteres, su sintaxis y su semántica en cuanto a sistema notacional. Este concepto engloba el sistema de notación alfabética y el conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas, tales como los signos de puntuación, las mayúsculas, los subrayados, etc. Puede considerarse como el conocimiento de las propiedades formales de la escritura en sí. Por su parte, la *lengua escrita* se refiere a las propiedades instrumentales de la escritura, a su uso con ciertas finalidades en situaciones específicas: escribir un libro, redactar un informe... (2001; 147)

Tratando de identificar las principales tendencias en el campo de la investigación de la lengua escrita, cabe distinguir tres líneas principales: centradas en la evaluación de la misma como producto concluido, centradas en el proceso que subyace a su desarrollo y las que contemplan entre las variables intervinientes el contexto en el que tiene lugar.

Cronológicamente esta ha sido la secuencia en que se han manifestado. La primera fase correspondió a consideraciones centradas en el producto, pero, ante el inconformismo con las aportaciones

ofrecidas, las investigaciones se desviaron paulatinamente hacia el estudio del proceso. En dicho estudio se adoptaron patrones de índole fundamentalmente cognitiva, que contribuyeron a la profundización y comprensión de la escritura. Más tarde la visión ecológica complementó esta segunda fase cognitiva y compartió vigencia con ella al destacar la influencia del contexto en el que la escritura se desenvuelve sobre la forma que tomará la producción escrita.

El enfoque más tradicional de investigación fue el llamado *modelo orientado al producto*, puesto que se analizaba exclusivamente el producto de esta actividad, el texto escrito, desde una perspectiva puramente lingüística, limitándose más bien a describir las características formales y estructurales del texto escrito.

Salvador Mata destaca que en este enfoque se distinguieron dos perspectivas de análisis:

«Microestructural, en donde se analizan los aspectos formales del texto (gramática), considerado como símbolo escrito ortografía, formación de signos (letras y palabras), emergencia de mensajes escritos; y Macroestructural, en donde se analiza la estructura textual desde la perspectiva de la cohesión, definida ésta como relación de significados en un texto» (1997; 23-24).

Esta segunda perspectiva de análisis contribuyó a desarrollar la investigación sobre las diversas tipologías textuales a partir de los años setenta, y ha constituido el origen de los actuales modelos didácticos denominados como *funcionales y comunicativos*.

Posiblemente, la principal contribución de estos modelos haya sido la de provocar la apertura de otras vías de investigación al constatare las insuficiencias que se manifestaban para contextualizar la escritura o explicar la naturaleza de la misma.

Entre dichas insuficiencias se encuentra el hecho de que para estos modelos la actividad de escritura consistiría en una serie de subhabilidades ejercitadas previamente de manera individual (gramática, ortografía, puntuación, etc.) considerando que la descripción y evaluación de esos aspectos formales resulta suficiente para entender la actividad de escritura en su conjunto. Tal conceptualización contribuyó al desarrollo de métodos fragmentarios y atomistas orientados a la enseñanza descontextualizada de gramática, ortografía y sintaxis que posteriormente habrían de ser integradas en la composición.

Las consecuencias de este modo de entender la expresión escrita se reflejaron en las formas de enseñanza. Los modelos centrados en la evaluación del producto escrito han conducido, inevitablemente, a la realización de actividades artificiales de escritura en el aula, donde es difícil percibir un fin comunicativo concreto.

Aun aceptando la contribución del aprendizaje de todos los aspectos formales anteriormente mencionados a la composición escrita, parece lógico suponer que difícilmente se aprenderá *a escribir* con eficiencia sin reflexionar sobre el qué, el cómo y el porqué de la escritura (Halté, 1989).

Además de inducir nuevas vías de investigación, los enfoques teóricos tradicionalmente centrados en el producto de la escritura han contribuido al desarrollo de métodos de evaluación del texto escrito cuyo conocimiento resulta útil en la intervención didáctica, como herramienta a utilizar, junto a otras, en aquellas ocasiones cuyas circunstancias así lo aconsejen.

Existen métodos indirectos o tests objetivos que *miden la habilidad para utilizar o reconocer el uso propio de las convenciones de escritura eficaz, en base a constructos explícitos, en los que hay respuestas definidas claramente como erróneas y como correctas*. Algunos ejemplos son el «*Subject Examination in College Composition Service*», el «*Test of Standard Written English*» y el «*Test of Everyday Writing Skills*» (Santana y Gil; 1985).

Estos autores señalan que la información proporcionada resulta necesaria aunque insuficiente porque sólo miden los aspectos más convencionales de la actividad. Otra limitación es la *falta de validez interna* porque evalúan la expresión escrita sin pedirle a la persona que escriba directamente.

Los métodos directos pretenden paliar algunas de las limitaciones de los sistemas de evaluación indirecta, al valorar la competencia escrita de una persona interpretando una muestra real de su escritura, en lugar de juzgar en función de las respuestas, correctas o incorrectas, que se dan a una serie de constructos, como se hacía en el caso de los métodos indirectos. Su principal limitación es la posible subjetividad, al tratarse de un tipo de evaluación más flexible.

Entre estos métodos directos se pueden encontrar los que evalúan un conjunto de aspectos particulares relacionados con la habili-

dad de escritura, denominados métodos *atomistas* y los que evalúan las muestras de escritura como unidades completas, conocidos como métodos *holísticos*. En los primeros se otorgan puntuaciones para cada una de las diferentes variables que se distinguen en la escritura y en los segundos se da una única puntuación global.

Sin embargo, en la práctica, existe una gran dificultad para delimitar de forma clara la evaluación atomista y holística, ya que la evaluación global se realiza observando diferentes tipos de aspectos (mecánicos, cohesión, coherencia interna...) y aplicando criterios, bien previamente establecidos o adoptados por la persona que ha de emitir el juicio, lo que en realidad nos conduce a deducir que todo tipo de evaluación es analítica.

Las lagunas puestas de manifiesto por las corrientes orientadas al estudio del producto desplazaron paulatinamente el interés de la investigación hacia los procesos que tienen lugar durante la producción de escritura y las exigencias de los mismos.

Según la clasificación realizada por Gil y Santana (1985) la evolución del enfoque de proceso puede organizarse temporalmente en tres etapas coincidentes con la aparición de tres tipos distintos de modelos procesuales: de traducción, de etapas y modelos cognitivos.

En primer lugar, los modelos procesuales de traducción defendían la conceptualización de la escritura como proceso inverso a la escritura o la expresión oral. Mientras que la lectura consiste en un proceso de decodificación de grafemas en fonemas, la escritura exige la simple y directa codificación o traducción de esos fonemas en símbolos gráficos. Si la expresión oral consiste en la traducción de un pensamiento a palabras, la expresión escrita supone solamente la *sustitución del soporte*, es decir, la plasmación directa de una idea o conjunto de ideas codificadas en un formato gráfico.

Los modelos de traducción han sido denominados también modelos de *piénsalo-dilo* y la crítica más relevante que han recibido está relacionada con ofrecer una explicación bastante primitiva y simplista de los procesos de escritura. Tal simplicidad puede resultar atrayente, pero engañosa, porque muchos errores de la escritura tienen su origen en una mala aplicación de las convenciones del discurso oral a la escritura.

En segundo lugar, los modelos de etapas, o *modelos lineales del sistema de escritura*, que se desarrollaron en la década de los setenta el pasado siglo, parten de la premisa fundamental de que la actividad de escribir implica la puesta en práctica de una serie de fases o estadios que se desarrollan linealmente y de modo sucesivo:

1. Preescritura (*pre-write*): etapa de generación del contenido
2. Escritura (*composition*): plasmación del contenido en papel
3. Reescritura (*revisitation*): corrección del resultado
4. Edición (*edition*): presentación del producto final

Es el caso de Correig (Bigas y Correig 2001) quien menciona cuatro fases que pueden distinguirse en el proceso completo de producción del texto significativo: planificación (objetivos y plan que guiará el conjunto), composición o textualización (elaboración de los contenidos), edición (transformación en lenguaje escrito literalmente organizado) y regulación o revisión (evaluación y mejora del texto).

La principal aportación de los modelos de etapas es la de precisar algunos de los procesos que intervienen en la composición de un texto. Se les critica su linealidad rígida advirtiendo que muchas personas competentes planifican globalmente antes de iniciar la escritura, vuelven a hacerlo durante la redacción y revisan al mismo tiempo que componen, incluso sus objetivos iniciales.

En tercer lugar surgieron en los años ochenta los modelos de orientación cognitiva con el objetivo de superar las deficiencias de los modelos anteriores: de traducción y de etapas.

Su desarrollo se vio favorecido por una serie de hechos puestos de manifiesto por Gil y Santana (1985) entre los que cabe citar los siguientes:

- Reconocimiento de las diferencias existentes entre la comunicación oral y escrita, lo que convirtió a ésta en objeto de estudio específico.
- La necesidad de equilibrar el campo de investigación psicológica de la lectura, en el que existía mayor producción, con la investigación psicológica sobre los procesos de escritura, cuyo estudio es más reciente.

- La progresión de la ciencia cognitiva, motivada por la confluencia de otros ámbitos de conocimiento como los de la Lingüística o la Psicolingüística, que han proporcionado los instrumentos necesarios para construir una teoría sobre los procesos cognitivos implicados en la escritura.
- La aparición de nuevas investigaciones relativas a modos, propósitos y contextos de uso del lenguaje, en especial las relacionadas con los usos y procesos de la lengua escrita.

Todas las propuestas realizadas en el marco de los modelos cognitivos comparten una serie de concepciones comunes, que las diferencian tanto de las desarrolladas por los modelos de etapas como de los modelos de producto:

- a) La consideración de la escritura como un proceso cognitivo, constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico, siendo el control consciente del proceso global, el nivel más alto de dicho sistema.
- b) La aceptación de que los procesos implicados en la escritura tienen un marcado carácter interactivo, con la finalidad de integrar la información que se va generando, tanto en el mismo nivel de procesamiento como entre los distintos niveles.
Los modelos cognitivos parten de que los procesos, como unidades de análisis, están interrelacionados, situándose cada uno de ellos, a distintos niveles, en el contexto global de la situación de escritura. Por el contrario los modelos secuenciales consideran que la relación entre las distintas etapas es únicamente lineal y, por tanto, todas se hallan al mismo nivel.
- c) La caracterización de la escritura como una actividad flexible, recursiva e interactiva, frente a la que proponían los modelos de etapas, en donde se la consideraba como una actividad rígida que exige un procesamiento unidireccional y secuencial, con etapas independientes. Desde los modelos de orientación cognitiva la escritura es considerada como un proceso cognitivo sofisticado que requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido, y sobre el producto que se va obteniendo (Castelló, 1995).
- d) La influencia y control que ejercen variables, tanto internas como externas, en los procesos y estructura propios de la

composición escrita. Entre las primeras están los conocimientos previos sobre el tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, la motivación y los objetivos; y entre la externas el contexto comunicativo y la audiencia.

e) Las técnicas utilizadas por los modelos cognitivos, al ser modelos centrados en el proceso, son más bien informales. Entre ellas se pueden citar (Salvador Mata, 1997):

- El análisis de protocolos verbales (*protocol analysis*) que es una descripción de las actividades, ordenadas temporalmente, en las que un sujeto está ocupado mientras realiza una tarea. Requieren pedir a la persona la expresión en voz alta de todos los pensamientos que ocupan su mente durante el proceso de creación de un texto, para que puedan ser registrados y transcritos antes del pertinente análisis.
- Los cuestionarios o escalas para ayudar a la reflexión se utilizan en los casos de dificultad para oralizar los pensamientos o cuando se trabaja con gran número de casos. Pueden ser abiertos o cerrados. Estos incluyen referencias explícitas a algunos de los procesos y subprocessos implicados en la producción escrita. Las personas a quienes se les aplican han de reflexionar sobre ellos y declarar si los pusieron en práctica.
- Estudios temporales de la palabra y de la escritura (*Temporal Studies of Speech and Writing*) denominados también estudios de pausas porque se analiza la duración de las pausas realizadas durante el proceso de producción escrita y la estructura de éstas en el tiempo total de la tarea.

Salvador Mata (1997) diferencia tres tipos de pausas, todas ellas con la finalidad de tomar decisiones: *lexical*, sobre el léxico, *proposicional*, en torno a la estructura proposicional y *suprasegmental* para decidir sobre la entonación y el modo de expresión más adecuado.

- Análisis de tareas (*Case Studies of Writers at Work*) que consiste en observar la realización directa de una tarea de escritura. Se utilizan técnicas observacionales y descriptivas que tienen, como principal objetivo la recogida de información

sobre el proceso que quien escribe lleva a cabo durante el acto de escribir.

La mayoría de las propuestas de estos modelos cognitivos se pueden agrupar en torno a tres grandes ejes de investigación no totalmente excluyentes (Gil y Santana, 1985):

En el *primero de estos ejes* se integrarían las propuestas cercanas a la enseñanza centradas en la evaluación de la expresión escrita, en la instrucción y en la reeducación.

El *segundo eje* agruparía los modelos que tratan de integrar el marco teórico sobre los procesos de escritura en el contexto general de las actividades comunicativas.

El *tercer eje* acogería las propuestas dirigidas a describir y explicar, del modo más preciso posible, la actividad de escritura junto a las investigaciones realizadas para identificar las principales dificultades en el aprendizaje de la composición escrita y la posible etiología de las mismas.

El enfoque ecológico se manifiesta con una función de complementariedad de los modelos cognitivos al combinar el proceso individual de resolución de problemas con el proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.

Algunos autores consideran que *la escritura ha de entenderse como una actividad de comunicación inmersa en contextos socio-culturales específicos* (Lacasa y otros 1995; 159), y otros advierten que *el contexto influye decisivamente en la habilidad de escritura, por cuanto que la escritura no sólo se desarrolla en un contexto, sino a través de él* (Salvador Mata, 1997; 70). De dichas afirmaciones cabe deducir que el factor contextual tiene una influencia tan relevante en el modelo ecológico como los procesos subjetivos de composición en los modelos cognitivos.

Por estas razones las investigaciones realizadas desde la perspectiva ecológica se han centrado en analizar el significado que se confiere a la actividad de escritura en diversos contextos —familiar, escolar y social— y en precisar cuál es la influencia concreta que pueden ejercer determinados factores de estos contextos en dicha actividad.

De todos los ámbitos mencionados, las líneas de investigación ecológica han seleccionado mayoritariamente el análisis del contexto del aula y los factores que influyen o condicionan la producción escrita del alumnado: profesorado, programaciones, espacios físicos y relaciones interpersonales.

Precisamente al contexto escolar y al profesorado aludía Carmen Martín Gaité cuando el domingo 2 de enero de 1977 escribía críticamente en sus *Cuadernos de todo*:

«Tardamos bastante más de lo que calculan los maestros en entender la escritura como una búsqueda personal de expresión. El primer aliciente para expresarse por escrito de una manera espontánea surge precisamente como reacción al mandato de los maestros. Es la ruptura con ellos, la rebeldía, lo que hace nacer la voluntad real de escribir. [...]

Nos presionan a contarles historias porque su profesión les obliga a hacerlo. Son interlocutores pagados [...] Hay que pasar por el desencanto de comprobar su falta de interés real por el cuento que nos instan a contarles, para que sintamos en nuestro interior, como un aldabonazo al margen de la ley, la necesidad de contarle de una forma libre donde no imperen ciertos criterios de escolaridad. Este estallido tiene siempre algo de clandestino y suele coincidir con la necesidad de evocar o inventar un interlocutor valedero a quien dedicar nuestra cuita, impresiones o fantasías [...] Una historia de amor no se puede escuchar como otra cualquiera. Porque es única. ... Hay que buscar el interlocutor por otros pagos. O simplemente soñarlo» (Martín Gaité, 2002; 397-400).

4. CONCLUSIONES

La lengua escrita es un importante vehículo de la comunicación humana. Gran parte de su utilidad deriva de su capacidad para superar las barreras del tiempo —resistiendo el paso del mismo— y del espacio, a través del cual puede ser trasladado su soporte material.

Con el fin de aproximarnos a sus características, es necesario tener en cuenta que, históricamente, el descubrimiento de la fonetización supuso el avance más importante para la historia de la escritura (Gelb, 1991), al permitir la expresión de todas las formas

lingüísticas orales, incluyendo las de conceptos abstractos, mediante símbolos escritos.

En la escritura alfabética transparente cada signo o grafema simboliza un fonema, de forma que la sucesión espacial reproduce la sucesión temporal de los fonemas del habla. Este es el caso, en gran medida, ya que presenta algunas excepciones a esa norma, de la lengua castellana.

En coherencia con esta realidad, aprender a leer y escribir en una lengua alfabética requiere elaborar representaciones fonológicas, lo que equivale a establecer el necesario sistema de correspondencias fonema-grafema. Consecuentemente, la previa conciencia de la estructura fonológica del lenguaje es imprescindible.

Las tareas a realizar en relación con el uso de ese instrumento de comunicación que representa la lengua escrita, se derivan de la situación en la que se encuentra la persona respecto del mensaje. En el caso de ser la receptora del mismo necesitará poner en juego las habilidades de comprensión lectora, mientras que si se sitúa como emisora habrá de utilizar las destrezas de composición escrita.

Al elaborar el mensaje la *persona emisora* realiza un proceso de *codificación*, es decir, utiliza cierto código o lengua, que le proporciona los signos así como las reglas que rigen el empleo de las mismas. La *persona receptora*, a su vez, ha de emplear el mismo código para descifrar el mensaje. Este proceso se denomina *decodificación*.

Respecto a la composición escrita, se requiere la toma de múltiples decisiones para poner en orden una serie de ideas —*la escritura implica mantener y seleccionar en la mente las ideas en una secuencia lógica, convirtiéndose así en un instrumento para construir la realidad y actuar frente al mundo* (Gil Escudero, 1985; 75-76)— que se quieren plasmar, teniendo en cuenta las personas a las que va dirigido el mensaje, la finalidad del mismo, además de las características, circunstancias y contexto en que se encontrarán quienes hayan de leerlo. Existe evidencia de que, un mismo texto escrito puede transmitir sensaciones diversas incluso a una misma persona, dependiendo de la situación en la que ésta se halle.

Sobre la comprensión lectora cabe advertir que las modernas investigaciones alertan sobre la incidencia de muy diversos factores —entre ellos la experiencia y conocimientos previos de quien lee—

en la interpretación del mensaje escrito. *El texto está en el lector*, afirma Lledó (1998), quien puede llegar a transformar, como consecuencia, su estructura mental (Wells, 1987).

El broche final de estas breves conclusiones en relación con la lengua escrita, trata de iluminar la complejidad del efecto causado por las palabras sobre dicha estructura mental con información procedente de la exquisita pluma de Gianni Rodari:

una palabra, lanzada al azar en la mente, produce ondas superficiales y profundas, provoca una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente, complicándolo el hecho de que la misma mente no asiste pasiva a la representación, sino que interviene continuamente, para aceptar y rechazar, ligar y censurar, construir y destruir (1996; 10).

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana, 1991.
- ALONSO TAPIA, J. y MATEOS SANZ, M. del M. Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 1985, n.º 31-32, 5-19.
- BIGAS SALVADOR, M. La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 1996, n.º 46, 5-8.
- BIGAS, Montserrat y CORREIG, Montserrat (ed.). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Barcelona: Síntesis, 2001.
- BRUNER, J.S. *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea, 1969.
- BRUNER, J. *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río, 1980.
- BRUNER, J.S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1984.
- BRUNER, J.S. Cultura, políticos y pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, 1985, n.º 121, 7-10.
- BRUNER, J. *El habla del niño: aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós, 1986.
- BRUNER, J.S. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.
- BRUNER, J. *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Psicología Minor, 1991.
- BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, 1994.
- BRUNER, J.S. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1999.
- CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. «Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura» en MONEREO, C. y SOLÉ, I. *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza, 1996.

- CASTELLÓ, M. Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 1995, n.º 237, 23-28.
- CLEMENTE LINUESA, M. *Lectura y cultura escrita*. Madrid: Morata, 2004.
- CLEMENTE LINUESA, M. *Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas*. Madrid: Pirámide, 2008.
- CLEMENTE, M. y DOMÍNGUEZ, A. B. Conceptos que los niños de educación infantil tienen sobre lo impreso. *Lenguaje y comunicación*, 1993 n.º 8, 23-31.
- CLEMENTE LINUESA, M. y DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A.B. *La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide, 1999.
- CLEMENTE LINUESA, M., RAMÍREZ ORELLANA, E. y SÁNCHEZ GÓMEZ, M.C. *Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer. Descripción y evaluación del trabajo con niños y niñas de 0 a 6 años en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca, 2008.
- CLEMENTE LINUESA, M., y RAMÍREZ ORELLANA, E. *Resultados de una investigación: análisis de materiales multimedia para la enseñanza inicial de la lengua escrita en GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana (Coord.), Investigación y tecnologías de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2008, 267-302.
- CLEMENTE, M., RAMÍREZ, E. y SÁNCHEZ, M.C. Enfoques teóricos y prácticas en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 2010, n.º 22-3, 313-328.
- COOPER, D. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1990.
- DE BEAUGRANDE, R. *Text production: toward a science of composition*. Norwood N.J.: Ablex, 1984.
- DÍAZ RINCÓN, Begoña El proceso lector en los sistemas alfabéticos. *Papeles Salmantinos de Educación*, 2007, n.º 9, 207-229.
- FOUCAMBERT, J. *Cómo ser lector: leer es comprender*. Barcelona: Laia, 2008.
- GARTON, A.F. y PRATT, C. *Aprendizaje y proceso de alfabetización: el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Paidós, 1991.
- GELB, I. J. *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza, 1991.
- GIL ESCUDERO, G. La psicología en la escritura: una visión general. *Estudios de Psicología*, 1985, n.º 19-20, 75-86.
- GIL, G. y SANTANA, B. Los modelos del proceso de escritura: una visión general. *Estudios de Psicología*, 1985, n.º 19-20, 87-89.
- HALTÉ, J.F. Travailler en projet. *Pratiques*, 1982, n.º 32, 38-77.
- LACASA, P. El «lenguaje integrado» y la educación especial: las dos caras de una misma moneda. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n.º 25, 65-80.
- LACASA, P. ¿Juicio al lenguaje integrado?: algunas razones para su defensa. *Cultura y Educación*, 1996, n.º 1, 55-70.
- LACASA, P., ANULA, J. y MARTIN, B. Leer y escribir: ¿Cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 1995, n.º 25, 31-49.

- LESGOLD, A.M. y PERFETTI, Ch.A. (ed.) *Interactive processes in reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1981.
- LLEDÓ, E. *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la memoria y la escritura*. Barcelona: Crítica, 1992.
- LLEDÓ, E. *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe, 1998.
- MARTÍN GAITE, C. *Cuadernos de todo*. Madrid: Debate, 2002.
- MILIAN GUBERN, M. Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 1994, n.º 26, 11-14.
- OLSON, D. R. *El mundo sobre el papel: el impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- OLSON, D.R. Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje.*, Vol 32, n.º 2, 141-145.
- PLATÓN. *El banquete; Fedón; y Fedro*. Madrid: Guadarrama, 1974, 2ª ed.
- QUINTERO GALLEGO, A. *Madurez y comprensión lectora*. Salamanca: Amarú, 1987.
- REY-DEBOVE, J. *En busca de la distinción oral* en CATACH, Nina (Comp.): *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- RODARI, G. *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Ediciones de bronce, 1996.
- SALVADOR MATA, F. *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe, 1997.
- SALVADOR MATA, F. *Psicopedagogía de la lengua escrita (Vol. II Escritura)*. Madrid: Eos, 2008.
- SÁNCHEZ E. *El todo y las partes: una crítica las propuestas del lenguaje integrado*. Cultura y Educación, 1996, n.º 1, 39-52.
- SANTANA, B. Y GIL, G. *La evaluación escrita*. Estudios de Psicología, 1985, n.º 19-20, 103-113.
- SCHNEUWLY, B. La concepción vygotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, lenguaje y educación*, 1992, n.º 16, 49-59.
- SOLÉ, I. *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: Ceac, 1987.
- SOLÉ I GALLART, I. Aprender a leer, leer para aprender. Reflexiones y conclusiones de una investigación sobre la comprensión lectora a partir de una perspectiva psicoeducativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 1988, n.º 157, 60-63.
- SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó, 1992.
- SOLÉ, I., *Lectura y estrategias de aprendizaje*. *Cuadernos de Pedagogía*, 1993, n.º 216, 22-25.
- SOLÉ GALLART, I. ¿Lectura en Educación Infantil? ¡Sí, Gracias! *Aula de Innovación Educativa*, 1996, n.º 46, 15-18.
- SOLÉ I GALLART, I. Pisa, la lectura y sus lecturas. *Aula de Innovación Educativa*, 2005, n.º 14, 139, 22-127.
- STRANGE, M. Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. *«The reading teacher»* 1980, n.º 33, 391-397.
- VYGOTSKI, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1977.
- VYGOTSKI, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- VYGOTSKI, L.S. *Thought and language. Newly revised and edited by Alex Kozulin*. Cambridge: The MIT Press, 1986.

- WELLS, G. *Aprendices en e* Gordon (1988): *El dominio de la lengua escrita en* ALVAREZ, Amelia (Comp.) *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica*. Madrid: MEC/Aprendizaje Visor, 1987, 57-72.
- WELLS, G. *Aprender a leer y a escribir*. Laia: Barcelona, Gordon, 1988.
- WELLS, G. Language and Education: reconceptualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics*, 1999, n.º 19, 135-155.