

LA COGNICIÓN Y EL PROCESO DE ESCRIBIR

Pablo Arnáez Muga
UPEL-Maracay

Resumen

La competencia escritural adquiere relevancia en la medida en que se agudiza el problema de las deficiencias que muestran nuestros educandos en el manejo del código escrito cuando deben elaborar adecuada y coherentemente un mensaje. Las estrategias que se generan dentro de la didáctica de la escritura para tratar de dar respuesta y resolver dichas carencias presentan, entre otras muchas, una doble opción. Una de ellas parte de los ‘centros de interés’ del escritor (alumno), el cual, al hacer uso de la motivación intrínseca o extrínseca, construye su saber y su saber-hacer lingüísticos a partir de la valoración individual y social del lenguaje. La otra opción, que expondremos brevemente en este artículo, centrada en la psicología cognitiva y fundamentada en autores como Graves (1991), McCormick (1992), Tolchinsky (1993) y Cassany (1995), facilita un acercamiento a la escritura no tanto como producto, sino como un conjunto de actividades (*‘enfoque de contenidos’*) y de procesos que permiten satisfacer las necesidades e intereses escriturarios de los participantes, priorizan lo comunicacional y desarrollan lo conceptual programático.

Palabras claves: Cognición, procesos, contenidos, escritura.

Abstract

Writing competence gets relevance as long as the problem of deficiencies increases that our students show in the manage of the writing code at the time of preparing a right and coherent message. Strategies which are produced inside the writing teaching in order to try of giving an answer and trying to solve the aforementioned deficiencies; they present among many others, and double option. One of them begins from interest “centers” of the writer (student), that making use of intrinsic or extrinsic motivation, builds his/her own knowledge and his/her linguistic learning productions starting from individual and social valuation of language. The other option that will be shown briefly in this research, pointed (centered) on cognitive psychology and supported in authors like: Graves (1991), McCormick (1992), Tolchinsky (1993) and Cassany (1995), provide an approach towards writing, not enough as a product, but as a whole of activities (“contents approach”) and processes which let them satisfy writing and interests of participants, and giving priority to communication and developing the programatic concept.

Key Words: Cognition, Process, Writing.

Introducción

El desarrollo de la competencia escrituraria en nuestros educandos y la reflexión sobre algunas estrategias para abordarla y motivarla constituyen la razón de ser de este artículo. El cambio de paradigma psicológico y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocupará nuestra atención al principio de esta disertación. Seguidamente, se presentarán los procesos mentales o cognitivos que intervienen en la elaboración de un texto. Luego, se esbozará el ‘Enfoque de contenidos’ como una manera de aproximación al hecho de escribir tomando

como referencia los temas de estudio curricular. Se continuará con una propuesta para trabajar simultáneamente los procesos y los contenidos en actividades específicas de escritura. Y se finalizará con unas recomendaciones, principalmente, para los docentes de la Segunda y Tercera Etapa de Educación Básica.

El Cognitivismo

A partir de la década de los sesenta, la psicología cognitiva desarrolla sus principios, postulados y propuestas frente al imperante paradigma conductista (ver Puente, Poggioli y Navarro, 1989). La enseñanza y el aprendizaje del conocimiento se enriquecieron, en gran medida, gracias al nuevo paradigma que, según Navarro (1989, p. 2) no es tan nuevo, pues *“Lo cognoscitivo, como evento mental, aparece muy pronto en la evolución de la especie humana”*. Después de hacer un recuento de los antecedentes, desde la filosofía griega hasta los aportes de la psicolingüística y el procesamiento de la información (pp. 3-20), se concluye que la psicología cognoscitiva se interesa primordialmente por los procesos mentales superiores: *“percepción, reconocimiento de patrones, atención selectiva, memoria, pensamiento, aprendizaje de categorías, representación del conocimiento, comprensión, solución de problemas, entre otros”* (p. 9).

Ahora bien, al estudiar la adquisición y desarrollo de la escritura, hay autores como Ferreiro (1982), Graves (1991), McCormick (1992), Tolchinsky (1993) Palacios, Muñoz y Lerner (1994), Cassany (1995), y Dubois (1995 y 1996) que analizan el hecho de escribir no como un mero producto para ser remitido a alguien real o para ser disfrutado por algún lector virtual o para ser objeto de evaluación en los ambientes académicos. Más bien, explican esta actividad mediante los procesos mentales que subyacen a ella y que permiten entender cómo se hace realidad el proceso escriturario.

Sin embargo, para los efectos de este artículo, fundamentaremos nuestra posición en Cassany (1995), Tolchinsky (1993) y Arnáez (1996, 1998a y b) y, en aras de favorecer el trabajo de los estudiantes y ofrecer a los docentes una propuesta factible, nos detendremos, muy sucintamente, en algunos procesos mentales y en el ‘Enfoque de contenidos’ y su aplicabilidad en la escritura que realizan los alumnos en el aula. El propósito fundamental es que los estudiantes internalicen, hagan suyos y pongan en práctica los procesos que intervienen en el acto de escribir.

Procesos Mentales

Analizaremos los procesos en torno a los cuales existe un consenso en los autores mencionados.

Aspectos comunicacionales

Comprenden todos aquellos aspectos que, por obvios, muchas veces los olvidamos a la hora de escribir. Todo escribiente se introduce en un proceso comunicativo que requiere de un **emisor (escritor)** que produce la información y de un **destinatario (lector)** que recibe el mensaje producido por el emisor. Ambos necesitan un **canal** mediante el cual entablar la comunicación y poder vehicular el **tema** seleccionado y sobre el cual debe tenerse un conocimiento previo. En este punto, el escritor, si desea contactar conceptual o afectivamente con el lector, deberá acudir tanto a su memoria a corto plazo (MCP) como a la memoria a largo plazo (MLP), para poder estructurar el mensaje según los requerimientos del proceso comunicacional. Es preciso que para establecer la interrelación el emisor se proponga el logro de unos **objetivos**, pues la

comunicación sin mensaje carece de valor, ya que nos comunicamos por algo y para algo. Es decir, la interacción eficaz presupone unas condiciones básicas y unos elementos esenciales que desarrollábamos en Arnáez (1998a) y que los mencionamos en este punto por estar relacionados con los aspectos comunicacionales: (a) La existencia de una relación entre personas de una comunidad (con quién se interactúa); (b) La presencia de alguna necesidad, propósito, meta o intención (qué se escribe y para qué); (c) La convención de normas o roles que los miembros de una comunidad social aceptan en sus relaciones (de qué manera escribir); (d) El uso del mismo lenguaje; (e) Las limitaciones espacio-temporales (cuándo escribir y en qué circunstancias) y (f) El conocimiento de la superestructura del orden o tipo discursivo con el que se piensa interactuar.

Planificación

Toda actividad humana exige una planificación que oriente las acciones hacia el logro de unas metas propuestas. Como expresa Molins (1974, p. 27):

La planificación es elemento esencial de las estructuras educativas, y como hemos señalado anteriormente, la planificación como metodología tiene una gran aplicabilidad en numerosos campos de la actividad educativa, puede utilizarse tanto para resolver problemas que surjan de las relaciones sociedad-educación, como para actuar en situaciones específicas del proceso enseñanza-aprendizaje, tales como en su administración y en la didáctica.

Ahora bien, en el caso específico del acto de escribir, la planificación debe ser rescatada en varios sentidos. Por un lado, el docente debe entender que escribir no es trasladar al papel algo que previamente se oraliza; que no se trata de decir ‘saquen un papel y escriban sobre...’; que el código escrito tiene sus características y requerimientos propios (ver, Cassany, 1995 y Brown y Yule, 1993); que “Aprender a escribir es un empeño de procesos múltiples, de pasos múltiples, de múltiples días” (Richgels, McGee y Slaton, 1990, p. 44) y no olvidar lo que decía ya Quinto Horacio Flaco, en el Siglo I a. de J.C., “Para escribir bien, se necesita primero un caudal de conocimientos, que puede suministrarlo la lectura de los filósofos” o lo que expresaba Cervantes, a principios del siglo XVII, en el Prólogo de **El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha**: “...procurar que a la llana, con palabras significantes, honestas y bien colocadas, salga vuestra oración y período sonoro y festivo, pintando, en todo lo que alcanzáredes y fuere posible, vuestra intención, dando a entender vuestros conceptos sin entricarlos y escurecerlos” (p. 44) o lo que, en nuestros días, nos comenta Gabriel García Márquez en su Prólogo a **Doce Cuentos Peregrinos**: “Durante unos dos años tomé notas de los temas que se me iban ocurriendo sin decidir todavía qué hacer con ellos” (p. 16). Por otro lado, el alumno debe valorar la escritura en su verdadero y profundo sentido, esto es, como instrumento de comunicación, como herramienta que permite la comprensión y aprehensión del mundo interior y circundante, como actitud que forma en el educando la capacidad de significar, construir opiniones y tomar decisiones y como proceso interactivo y participativo en las relaciones sociales.

Para unos y otros -docentes y alumnos- la planificación en la escritura va más allá de la mera letra muerta que reglamenta objetivos, impone métodos, formula actividades, institucionaliza recursos y establece plazos. La planificación debe convertirse en un proceso activo de búsqueda nacido de la motivación intrínseca del escribiente, enriquecido por la funcionalidad y la valoración de lo que se escribe y orientado hacia la generación de ideas y la organización de las mismas.

1. Generar ideas

Es un primer acercamiento formal al tema, del cual se generan nuevos subprocesos: (a) Anotar todas las ideas que se tengan y se nos ocurran sobre el t3pico que se desea o ha sido propuesto para ser desarrollado; (b) Buscar, en todas las fuentes posibles, asequibles y accesibles, las ideas necesarias para culminar el trabajo escrito, principalmente si comprobamos nuestras carencias preliminares; (c) Complementar, con nuevos aportes, el material acumulado y (d) Compartir e intercambiar, con el grupo de clase o de trabajo, las ideas recolectadas.

2. Organizar las ideas

Una vez que se tienen las ideas conviene clasificarlas y organizarlas para lo cual existen diversos procedimientos. Por razones de espacio nos limitamos a mencionar algunos: Asociaci3n, esquemas, mapas conceptuales, diagramas y res3menes. Cada uno de ellos implica un conjunto de t3cnicas que conlleva a un desarrollo ulterior y pr3ctico que se escapa de los alcances de este escrito.

Textualizaci3n

Es el proceso cognitivo que supone el desarrollo del esquema o procedimiento previo mediante el cual organizamos las ideas. El escritor se enfrenta a la tarea central, es decir, la redacci3n del texto en su primera versi3n. En este caso concreto, para orientar la parte conceptual (*el saber*) y la parte procedimental (*el saber-hacer*) de la escritura, seguiremos la siguiente pauta estructurada en cuatro par3metros: coherencia, aspectos morfosint3cticos, ortograf3a y presentaci3n.

La coherencia es una caracter3stica intr3nseca y definitoria del texto que le confiere conexi3n y unidad. Tiene car3cter sem3ntico y supraoracional, lo cual no la independiza de la valoraci3n sint3ctica atribuida a la cohesi3n. De hecho, ser3 el conjunto de otras propiedades textuales las que permitir3n su realizaci3n plena, cabe decir, la progresi3n tem3tica, la cohesi3n y la estructura gen3rica. En cuanto a la cohesi3n, los autores que siguen los postulados de la Ling3ística textual (van Dijk, 1980 y 1983; Bern3rdez, 1982; Arn3ez, 1993; S3nchez, 1993; Casado, 1995 y otros) mencionan, desarrollan y ejemplifican los procedimientos que facilitan el logro de una cohesi3n textual: el uso de conectores, las sustituciones l3xicas sinon3micas, las relaciones anaf3ricas y la elipsis.

Los aspectos morfosint3cticos constituyen un factor de textualizaci3n muy ligado a la cohesi3n y se concretizan en el nivel oracional. La simbiosis entre las formas l3xicas y el mundo de realizaciones sint3cticas que se ejecutan en el entramado textual se formaliza, entre otros procesos, a trav3s de tres aspectos fundamentales. El primero se refiere a la concordancia y su adecuada aplicaci3n, tanto en la flexi3n nominal (sustantivos, adjetivos, art3culos, etc.) como en la flexi3n verbal (sujeto-verbo). El segundo se limita al estudio de las formas verbales en cuanto a su correlaci3n temporal y modal. Y el tercero aborda la estructura oracional simple: n3cleo organizador (verbo) y los constituyentes (sujeto, complementos, etc.) y las estructuras oracionales compuestas y complejas, as3 como su frecuencia en el texto escrito.

La ortograf3a y la presentaci3n siguen siendo un problema en los ambientes escolares y, en general, en los c3rculos acad3micos y culturales. De hecho, se estigmatizan los errores cometidos y existe una especie de s3ndrome ortogr3fico que pesa considerablemente en la did3ctica de la lengua y en la evaluaci3n de los escritos. Para muchos docentes, la presentaci3n limpia y

ordenada de los escritos, la buena letra y la ortografía impecable constituyen los patrones que tipifican la excelencia o la mediocridad de un texto. El cambio en este aspecto debe ser radical, los docentes deben hacer hincapié y dar preeminencia a la coherencia, la cohesión y la adecuación de los textos sin descuidar, obviamente, los aspectos formales y ortográficos.

La revisión He aquí un cuarto proceso cognitivo que, en su ejecución, se nos presenta evidente, pero cuesta mucho realizarlo. La lectura y revisión del discurso escrito nos permite rehacer el texto en una triple dimensión: el contenido, la estructura y la forma del mensaje. Con frecuencia ha sido la revisión de la forma, en su versión más superficial: una coma, una tilde, un grafema... la que ha ocupado nuestra atención y se han descuidado las otras dos dimensiones. Sin embargo, la revisión forma parte del proceso de aprender a escribir y debe ser una constante a lo largo de la elaboración del escrito.

Enfoque de Contenidos

Uno de los argumentos que se esgrimen a la hora de justificar la poca práctica de la escritura en las aulas es el de la existencia de un sinnúmero de contenidos programáticos en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y otras áreas curriculares que absorben mucho tiempo y exigen excesiva atención.

Pues bien, ante tal aseveración no cabe el cruzarse de brazos y seguir lamentándose, más bien ese aserto reclama una toma de conciencia y una propuesta que solucione, en parte, la angustia docente y ofrezca alternativas a la poca y deficiente escritura de nuestros educandos. Es por ello que, sin perder de vista la importancia de la interacción y la participación del estudiante en su proceso educativo e intentando que el alumno se involucre en la construcción de su conocimiento a partir de la valoración individual y social del lenguaje, se optó por el 'Enfoque de contenidos' (ver Cassany, 1990) como uno de los métodos que, junto con el 'Enfoque de procesos', ayude en la tarea de incentivar la escritura en los educandos.

En primer término, se estructuró la estrategia en cuatro pasos y, en segunda instancia, se estableció una relación orgánica entre los procesos cognoscitivos y los pasos establecidos para investigar un contenido programático.

Veamos los pasos de manera sucinta:

Paso 1 : Elegir el tema o tópico que se desea desarrollar.

Esta escogencia se hace trimestralmente (cada grupo marcará el tiempo requerido) y de manera libre a partir de los contenidos de los programas (Ej. Presidentes de la era democrática, el petróleo, la fotosíntesis, higiene corporal, etc.)

Paso 2 : Buscar la información.

Este paso conduce al acceso y lectura de: libros de texto, libros complementarios, periódicos, revistas, CD-ROM, internet, páginas Web, entrevistas con expertos y cualquier otro medio que nos pueda proporcionar información referente al tema seleccionado.

Paso 3 : Procesar la información.

Para ejecutar este paso se plantean dos opciones. La primera consiste en seguir las estrategias para procesar la información que desarrolla Morles (1991, pp. 261-274): de organización, de elaboración, de focalización, de integración y de verificación. La segunda

opción acude a los contenidos del área de Lengua que año tras año se van repitiendo: ideas principales y secundarias, inferencias, parafraseo, generalizaciones, toma de notas, resumen, esquema, fichas, conclusiones, etc. El propósito es interrelacionar el procesamiento de la información, los contenidos de lengua y el tema de otra área de conocimiento.

Paso 4 : Producir el escrito

Es imprescindible tener conocimiento del tipo de texto u orden discursivo que se desea elaborar (informe, monografía, ensayo...). Posteriormente se expresan por escrito las ideas (primera versión), se analizan los contenidos y la forma, se revisan las posibles carencias y se elabora la versión final.

A continuación ofrecemos, en un cuadro-síntesis, la relación entre los procesos y los pasos:

Cuadro 1.

Procesos cognitivos y pasos para investigar un contenido programático.

Aspectos Comunica- cionales	Planificar	Textualizar	Revisar
Elegir el tema	Buscar la información	Procesar la información	Producir el escrito

Recomendaciones

La propuesta brevemente descrita fue acompañada durante dos trimestres (abril-junio de 1997 y 1998) y se puso en práctica con los alumnos (2ª Etapa de Educación Básica) y los maestros de la U.E. “Colegio San José” de Maracay. La experiencia vivida y las observaciones hechas por los alumnos (encuesta) y los docentes (entrevista), permiten apuntar lo siguiente:

1. Explicar de manera práctica, en el salón de clase, los distintos **procesos mentales** que ejecuta el individuo al efectuar un escrito y los **pasos** que se deben seguir para desarrollar un tema. Todavía nuestra enseñanza es muy directiva y memorística y poco interactiva y participativa.
2. El paso **procesar la información**, según los mismos alumnos, es uno de los que presenta mayor dificultad. Es por ello que, para su mejor comprensión y ejecución, se sugiere la utilización práctica de ciertos contenidos programáticos de la Asignatura Castellano y Literatura: inferencias, toma de notas, resumen, fichas, paráfrasis, esquemas, ideas principales y secundarias, etc.
3. Con respecto a las fuentes de consulta, se pudo comprobar que el exceso de referencias bibliográficas lejos de ayudar, complica el proceso (alumnos de 6º grado). Una vez que ellos hayan realizado la **búsqueda de información**, es recomendable orientarlos para que hagan una selección de la bibliografía esencial (4 ó 5 textos o materiales). Es decir, que trabajen con las referencias cuya información puedan procesar y comprender para producir el escrito.
4. Reflexionar sobre lo siguiente: “Lo que a nosotros (docentes) nos parece fácil y obvio, para los estudiantes no lo es”. No nos quedemos en lo meramente conceptual, hagámoslo sencillo a través de los contenidos procedimentales y ganemos su voluntad y entusiasmo por intermedio de lo actitudinal. Ellos quieren comprender y, en consecuencia, nos exigen

mayores aclaratorias y mejores explicaciones en aquellos **procesos y pasos** que les resultan complicados.

5. El acercamiento a las fuentes es fundamental. La biblioteca del Plantel, o del aula (donde exista) debe funcionar en sintonía con el trabajo educativo. Los niños deben tener acceso a ella para familiarizarse con el proceso de búsqueda de la información, para incentivar su curiosidad, para ir formando su espíritu investigativo y, sobre todo, para que disfruten el acto de leer.
6. No tengamos miedo a enseñar lo que sabemos, pues el arte de escribir exige una práctica constante y sistemática. No nos limitemos a mandar a hacer “para la casa” (como dicen los muchachos), hagamos y escribamos con ellos en el ambiente de clase.

Referencias

- Arnáez, P. (1993). **El desarrollo de la competencia comunicativa en la Escuela Básica venezolana: evaluación de programas y de trabajos escolares**. Tesis de Maestría no publicada. Maracay: UPEL-IPMAR.
- Arnáez, P. (1996). El discurso expositivo: algunas propuestas metodológicas. **Clave**, **5**, (pp.39-53). Caracas : ASOVELE.
- Arnáez, P. (1998a). La enseñanza de la lengua. **Clave**, **6**. Caracas: ASOVELE
- Arnáez, P. (1998b). Interacción, comunicación y escritura. **Letras** (en prensa).
- Arnáez, P. (1998c). Evento comunicativo y escritura. **Letras** (en prensa).
- Bernádez, E. (1982). **Introducción a la Lingüística del Texto**. Madrid: Espasa Calpe.
- Brown G. y Yule, G. (1993). **Análisis del discurso**. Madrid : Visor Libros.
- Casado, M. (1995). **Introducción a la gramática del texto español**. (2ª ed.). Madrid : Arco/Libros.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. **Comunicación, lenguaje y educación 6**. (pp. 63-80). Madrid: Edit. Aprendizaje.
- Cassany, D. (1995). **Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir**. (4ª reimpr.) Barcelona: Paidós.
- Cervantes, M. (1941). **El Ingenioso Hidalgo Don Quijote de la Mancha**. Barcelona: Sopena.
- Dijk, T.A.van. (1980). **Texto y contexto**. Madrid: Cátedra. (1977).
- Dijk, T.A.van. (1983). **La ciencia del texto**. Barcelona: Paidós. (1978).
- Dubois, M.E. (1995). **El proceso de la lectura: de la teoría a la práctica**. (4ª ed.). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Dubois, M.E. (1996). Actualización de docentes en el área de la lectura y la escritura. Reflexiones y proposiciones. En M.E. Rodríguez, (Comp.), **Alfabetización por todos y para todos**. (pp. 89-99). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México: Siglo XXI.
- García Márquez, G. (1992). **Doce Cuentos Peregrinos**. Bogotá: Oveja Negra.
- Graves, D.H. (1991). **Didáctica de la escritura**. Madrid: Morata.
- Horacio, Q. (s/f). **Epístola a los Pisones**. (Cátedra de Literatura Universal - Material mimeografiado).
- McCormick, L. (1992). **Didáctica de la escritura**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Molins, M. (1974). La planificación como metodología. **Revista de Pedagogía**, 5.
- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente (Director), **Comprensión de la lectura y de la acción docente**. (pp. 261-275). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Navarro, A. (1989). Psicología Cognitiva: Raíces, supuestos y presuposiciones. En A. Puente, L. Poggioli y A. Navarro (Comps.), **Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas**. (pp. 1-55). Caracas: McGraw-Hill.
- Palacios, A., Muñoz, M. y Lerner, D. (1994). **Comprensión lectora y expresión escrita: experiencia pedagógica**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Puente, A., Poggioli, L. y Navarro, A. (1989). **Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas**. Caracas: McGraw-Hill.
- Richgels, D., McGee, L. y Slaton, E. (1990). Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y la escritura. En K.D. Muth (comp.), **El Texto expositivo. Estrategias para su comprensión**. (pp. 31-45). Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. **Letras**, 50, (pp. 61-82). Caracas: UPEL-IPC.
- Tolchinsky, L. (1993). **Aprendizaje del lenguaje escrito**. Barcelona: Anthropos.

El Autor

Pablo Arnáez Muga
Apdo. 437. Código Postal 2101
Maracay (Estado Aragua) – Venezuela

Datos de la Edición Original Impresa

Arnáez Muga, Pablo. (1998, Diciembre). *La cognición y el proceso de escribir*. Paradigma, Vol. XIX, N°2, Diciembre de 1998/7-21