

---

## La escritura y sus variables constituyentes en el marco curricular.

---

**Fernando Peñafiel Martínez**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Granada)*

**José María Fernández Batanero**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Sevilla)*

**Laura Elena De Luna Velasco**

*Centro Universitario del Sur, Universidad de Guadalajara (México)*

### Resumen

En este artículo presentamos un estudio realizado en la provincia de Granada (España) tratando de averiguar la incidencia de los diferentes procesos escritores sobre el dominio escritor total. Analizamos en los niveles críticos de educación primaria la correlación que existe entre ortografía, comprensión y caligrafía de cara al dominio escritor que ha de tener un alumno en las primeras etapas del aprendizaje de la escritura. La importancia de este análisis se ve reflejado en las conclusiones a las que este estudio llega de forma que podemos decir que en la escuela deberíamos adoptar formas para trabajar mejor la composición escrita, en su didáctica y en su enseñanza y aprendizaje. Enseñar a leer y escribir es uno de los objetivos primordiales de la escolaridad obligatoria, sin embargo su proceso no se trabaja de forma significativa y sabemos que se pone en juego en los primeros años.

**Palabras clave:** ortografía, escritura, comprensión, vocabulario, grafía, redacción, dictado, educación inclusiva.

### Abstract

In this paper we present a study in the province of Granada (Spain) trying to figure out the impact of different processes writer writers on total domination. Analyzed in the critical levels of primary education the correlation between spelling, comprehension and handwriting face the domino writer must have a student in the early stages of learning to write. The importance of this analysis is reflected in the conclusions that this study comes so that we can say that the school should adopt better ways to work written composition in their teaching and teaching and learning. Teaching reading and writing is one of the primary objectives of compulsory education, however the process does not work significantly and we know that is put into play in the early years.

**Keywords:** spelling, writing, comprehension, vocabulary, spelling, dictation, inclusive education.

Según el Diccionario de la Real Academia (1992, 2001) escribir se define como “representar las palabras o las ideas con letras y otros signos trazados en papel u otra superficie”. Esta definición, formal, es muy adecuada para lo que el maestro de primaria hace día a día en el primer nivel de esta etapa: enseñar a los niños a representar el lenguaje oral en un sistema gráfico. En nuestro interés por conocer más a fondo los elementos que forman el acto de escribir revisamos la bibliografía relacionada con el tema. Observamos en primera instancia que es difícil encontrar obras donde la escritura sea el tema central, abundando por el contrario las dedicadas al *ente* “lecto-escritura”.

Uno de los elementos que encontramos en primer lugar en todos los manuales que versan sobre el tema es el de “madurez lecto-escritora”, autores como Gates (1937), Sawyer (1975), Mason (1984), etc., la definen. Resulta llamativo que como bien apunta Jiménez (1991) esta “madurez lecto-escritora” será diferente según que el niño sea americano, canadiense, español o japonés que la alcanza a los 6 años, chino, finlandés que la alcanza a los 7 años, o británico que la alcanza a los 5 años. Si analizamos las pruebas estandarizadas para la evaluación de la madurez lecto-escritora desde 1960 no ha habido aún un avance ciertamente significativo, o lo que es lo mismo, una prueba lo bastante útil como para predecir que un niño está o no preparado para el aprendizaje escritor.

Tradicionalmente los predictores del rendimiento lecto-escritor han sido los siguientes: sexo, ambiente familia, habilidades perceptivas y motoras, habilidades lingüísticas, y habilidades cognitivas. Una variable que a menudo se ha omitido (por ser políticamente correcto) es la del maestro. Como ya sabemos “cada maestro tiene su librito”, y lo admitimos, sin planearnos que si cada cirujano tuviese su librito el miedo seguramente se apoderaría de nosotros,

de igual forma, los que trabajamos en la enseñanza tenemos cierto temor, cuando observamos que cada maestro tiene un método, y que ante métodos iguales las metodologías son tremendamente diferentes y los resultados dispares. Aún solventando todo esto, se puede plantear la duda de si método global o método fonético, sin tener en cuenta que si analizamos un poco la lengua en la que estamos trabajando, su origen y estructura esta discusión no ha lugar. Otra variable que obviamos es que el análisis de los indicadores predictores del rendimiento lecto-escritor, así como la propia descripción de las mismas sea realizado por un movimiento teórico u otro, con lo peligroso que esto resulta. Las apreciaciones que encontramos sobre las variables del lenguaje dependen de que estemos ante un autor de corte psicológico, pedagógico, o en el menos malo de los casos psicolingüístico siendo radicalmente diferentes y en algunos casos erróneos en sutiles planteamientos.

Por otro lado, la inseparable unión entre lectura y escritura nos parece arbitraria y en ciertos casos motivadora de confusiones en diagnósticos ciertamente graves. Nosotros, junto con Bryant – Bradkey (1980), Cuetos (1989), Frith (1984), etc. consideramos la lectura y la escritura como actos independientes. A menudo se ven como dos niveles de lengua y no como lo que son realizaciones distintas provenientes de dos códigos diferentes.

Con todo lo expuesto hasta el momento, en nuestro quehacer diario nos surge la duda sobre algunos de los componentes de la ESCRITURA, y muchas de las pruebas que existen en el mercado. Hemos de analizar estos elementos antes de seguir con nuestro discurso, pues debemos apoyarnos en datos concretos y de niños concretos. Para dar más validez a nuestras ideas.

Después de revisar los instrumentos que sobre evaluación de escritura existen en el mercado, nos decantamos por el TECI\*, la razón es triple: evalúa únicamente escritura, buena fiabilidad y utiliza tareas típicas escolares. Se evalúan tres variables: ortografía (orto), composición escrita (come), y caligrafía (cl), remitimos al lector, a la prueba en concreto, en la que se describe el porqué de estas variables, su validez y fiabilidad.

La muestra escogida tiene dos dimensiones: por un lado seleccionamos tres clases de tercer nivel de primaria, pero en el ámbito temporal de octubre, con lo que realmente son alumnos de segundo nivel de capacidad escritora; por otro una dimensión temporal, este estudio se realizó por primera vez en 1995 (en Loja) siendo repetido en 2001 (en Motril).

#### Estudio de 1995.

La muestra seleccionada consta de un total de 85 niños/as. Los entornos socioculturales se mueven desde zonas muy deprimidas hasta otras muy ricas económicamente. Los Colegios los hemos denominado A, B y C.

Las puntuaciones de ORTO, COME y CL se realizan en decatipos. El cálculo se hizo, multiplicando la puntuación directa por los transformadores siguientes: orto:0.1041, come: 0.1265, cl: 0.2439. El dominio escritor (DOM) se da igualmente en decatipos.

Resultados de los diferentes colegios:

	Número de alumnos
Colegio A	23
Colegio B	32
Colegio C	30

Medias aritméticas obtenidas en los diferentes centros escolares:

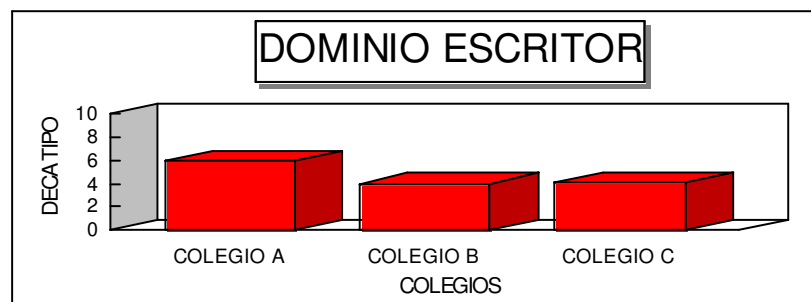
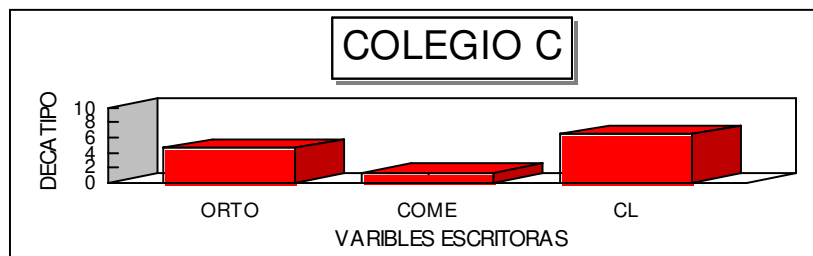
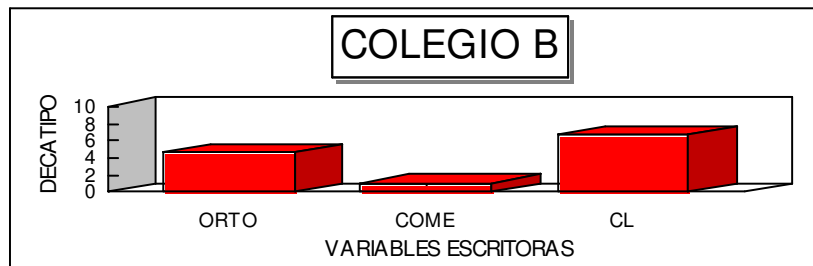
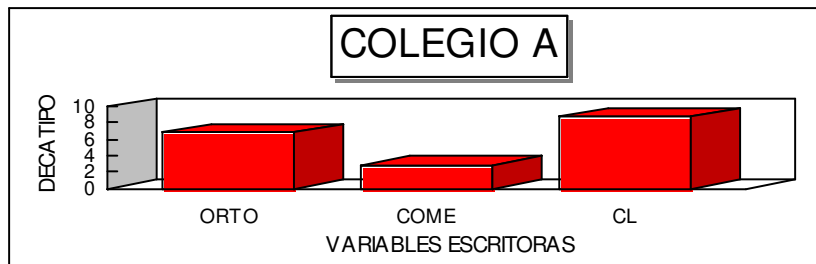
	ORTO	COME	CL
Colegio A	6,8	2,9	8,8
Colegio B	4,6	1,1	6,7
Colegio C	4,7	1,3	6,5

El dominio escritor es el siguiente:

	DOM
Colegio A	5,9
Colegio B	4,0
Colegio C	4,1

Los resultados obtenidos en conjunto en esta localidad granadina serían los siguientes:

	Número alumnos	ORTO	COME	CL	DOM
	85	5,2	1,6	7,2	4,5



### Análisis de los resultados obtenidos.

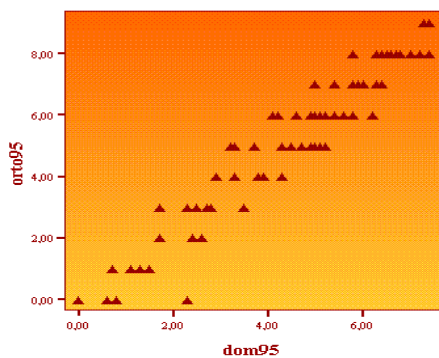
Gráficos de dispersión de las diferentes variables con relación al dominio escritor:

A. Relacionando dominio escritor con ortografía es fácil observar que hay una relación directa, de manera que los alumnos con puntuaciones altas en ortografía, tienen puntuaciones altas en dominio escritor, y al contrario.

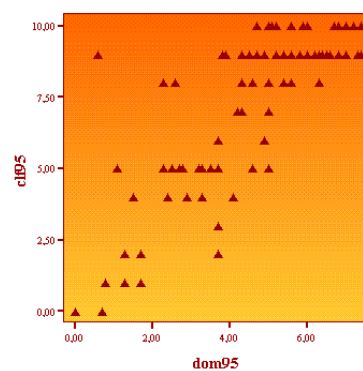
No hay una relación directa entre ambas variables. La nube de puntos es muy amplia sin forma ni límites definidos. No podemos establecer una relación directa, hay que tener en cuenta que los valores de composición escrita han sido muy bajos como para establecer una hipótesis correcta.

C. La relación entre caligrafía y dominio escritor se muestra en el gráfico siguiente:

Relación entre ortografía y dominio escritor

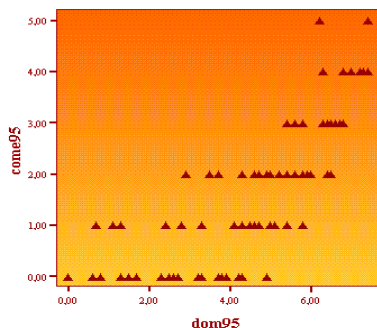


Relación entre caligrafía y dominio escritor



B. La relación entre composición escrita y el dominio escritor es la siguiente:

Relación entre composición escrita y dominio escritor



Según estos resultados tenemos alumnos con puntuaciones de caligrafía altas pero dominio escritor bajo y alumnos con puntuaciones de porcentaje de dominio escritor alto y caligrafía alta; se puede concluir que la caligrafía no es un elemento decisivo para tener un dominio escritor bueno, aunque no lo podemos olvidar.

**Estadísticos descriptivos y correlación entre variables.**

**Estadísticos descriptivos**

	Media	Desviación típica	N
ORTO95	5,2824	2,3331	85
COME95	1,6824	1,3733	85
CLF95	7,2471	2,7728	85
DOM95	4,5753	1,8489	85

**Correlaciones**

		ORTO95	COME95	CLF95	DOM95
ORTO95	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N				
COME95	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,712**			
CLF95	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,685**	,505**		
DOM95	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,958**	,785**	,799**	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación que se establece entre las diferentes variables nos aporta los siguientes resultados:

**Dominio escritor: el dominio escritor correlaciona de forma significativa con la ortografía, en menor medida con la composición escrita y con la caligrafía.**

**Caligrafía: la caligrafía correlaciona de forma significativa con la ortografía y la composición escrita en igual medida.**

**Composición escrita: la composición escrita correlaciona de forma significativa con la ortografía.**

**Ortografía: la ortografía no correlaciona de forma significativa con ninguna variable.**

**Estudio de 2001.**

La muestra consta de un total de 71 niños/as. Los entornos socioculturales se mueven desde zonas muy deprimidas hasta otras muy ricas económicamente. Los Colegios los hemos denominado A, B y C.

Las puntuaciones de ORTO, COME y CL se realizan en decatipos. El cálculo se hizo, multiplicando la puntuación directa por los transformadores siguientes: orto:0.1041, come: 0.1265, cl: 0.2439. El dominio escritor (DOM) se da igualmente en decatipos.

**Resultados de los diferentes colegios:**

**Número de alumnos**

Colegio A	24
Colegio B	24
Colegio C	23

Medias aritméticas obtenidas en los diferentes centros escolares:

	ORTO	COME	CL
Colegio A	8,53	2,58	8,94
Colegio B	8,20	3	9,15
Colegio C	8,39	4,41	9,14

El dominio escritor es el siguiente:

	DOM
Colegio A	6,65
Colegio B	6,75
Colegio C	7,27

Los resultados obtenidos en conjunto son los siguientes:

ORTO2001 COME2001 CLF2001 DOM2001

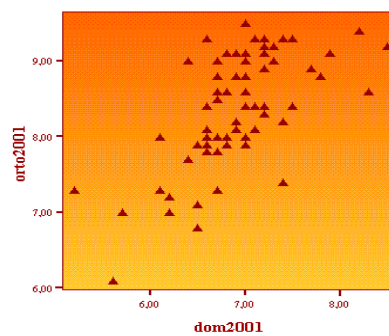
	ORTO2001	COME2001	CLF2001	DOM2001
Media	8,37	3,31	9,07	6,89
Mínimo	6,10	2,00	5,80	5,20
Máximo	9,50	6,80	9,70	8,50
N	71	71	71	71
Desv. Típica	,74	1,09	,58	,56
Varianza	,55	1,19	,34	,31

#### Análisis de los resultados obtenidos.

Gráficos de dispersión de las diferentes variables con relación al dominio escritor:

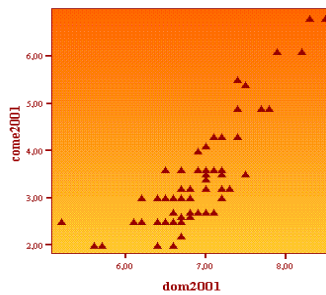
A. Relacionando dominio escritor con ortografía los alumnos con mejores resultados en dominio escritor no son los que tienen mejores resultados en ortografía, los alumnos con un dominio medio de la escritura obtienen los mejores resultados en ortografía.

Relación entre ortografía y dominio escritor



B. La relación entre composición escrita y el dominio escritor es la siguiente:

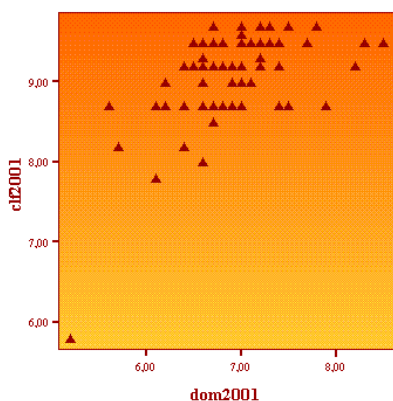
Relación entre composición escrita y dominio escritor



La nube de puntos es mas densa en el dominio escritor en el aspecto bajo de composición escrita. No podemos establecer una relación directa, hay que tener en cuenta que los valores de composición escrita han sido muy bajos como para establecer una hipótesis correcta.

C. La relación entre caligrafía y dominio escritor se muestra en el gráfico siguiente:

Relación entre caligrafía y dominio escritor



Según estos resultados la mayoría de los alumnos tienen dominio caligráfico alto. Los alumnos con mayor dominio caligráfico se mueven desde la media del dominio escritor hasta puntuaciones altas.

**Estadísticos descriptivos y correlación entre variables.**

**Estadísticos descriptivos**

	Media	Desviación típica	N
ORTO2001	8,3732	,7414	71
COME2001	3,3141	1,0927	71
CLF2001	9,0746	,5803	71
DOM2001	6,8873	,5596	71

La correlación entre las diferentes variables se simplifica en el aspecto del dominio escritor, el resto no muestran una significación destacable.

Correlaciones

		ORTO2001	COME2001	CLF2001	DOM2001
ORTO2001	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N				
COME2001	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,200 ,095 71			
CLF2001	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,172 ,151 71	,206 ,085 71		
DOM2001	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,631** ,000 71	,812** ,000 71	,552** ,000 71	

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

**El dominio escritor correlaciona de forma muy significativa con la composición escrita, y de forma menos significativa con la ortografía y después con la caligrafía.**

**Conclusiones.** Comparativa de las medias obtenidas en las diferentes variables:

1995	Número alumnos	ORTO	COME	CL	DOM
	85	5,2	1,6	7,2	4,5
2001	71	8,37	3,31	9,07	6,89

El análisis de las medias acontecidas en seis años de evolución es poco alentadora, unos resultados pobremente mayor, pero manteniendo la misma tónica ilógica, composición escritora muy baja, en relación con una caligrafía muy alta, y una ortografía media.

Es de especial interés la correlación temporal que se produce entre las diferentes variables, este hecho ocurre sólo en el siguiente caso:

**1995 Dominio escritor: correlaciona de forma significativa con la ortografía, en**

**menor medida con la composición escrita y con la caligrafía.**

**2001 Dominio escritor: correlaciona de forma muy significativa con la composición escrita, y de forma menos significativa con la ortografía y después con la caligrafía.**

#### En conclusión:

En la escuela debiésemos adoptar formas para trabajar mejor la composición escrita, en su didáctica y en su enseñanza y aprendizaje, como hemos constatado en el estudio. Enseñar a leer y escribir es uno de los objetivos primordiales de la escolaridad obligatoria, sin embargo su proceso no se trabaja de forma significativa y sabemos que se pone en juego en los primeros años. Pero enseñar a leer y escribir es enseñar composición escrita, es decir, es buscar un factor comunicativo a través de mensajes escritos. Son éstos los claves para la construcción y, por tanto, para la toma de conciencia – de forma progresiva – y la utilización de las múltiples convencionalidades (análisis fonético y gráfico de las palabras, diferencias entre las letras y las sílabas,...) de la lengua escrita, para proporcionar al alumnado los instrumentos de interpretación y expresión de palabras, frases y/o textos adecuados. El aprendizaje de la escritura, va relacionado con el de la lectura, por lo tanto deben de coordinarse entre sí dentro de un marco de comunicación, de utilidad, con el fin de no convertirse en una serie de ejercicios con poca aplicación compositiva y que solo sirvan para realizarlos por realizarlos.

#### Referencias bibliográficas.

BLYTHE, T. Y COLS, H (1999). *La enseñanza de la comprensión*. Barcelona: Paidós.  
BONALS, J. (1998). *Aprendizaje de la escritura*. Madrid: ICCE  
BRADLEY, L. (1980). Assessing Reading Difficulties. A diagnostic and Redding ability. *An-*

*nals of Dyslexia*, 36, 38-153.

CALERO, A.; PÉREZ, R. Y CALERO, E. (1999). *Comprensión y evaluación lectoras en Educación Primaria. Un acercamiento constructivista*. Madrid: Praxis

CLEMENTE, M. Y DOMÍNGUEZ, C. (1999). *La enseñanza de la lectura*. Pirámide, Madrid.

CUETOS, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y aprendizaje* 45, 71-84.

FONTS ESTEVE, M. (2004). *Leer y escribir para vivir*. Barcelona:

Frith, U. (1984). Specific Spelling Problems. En R. Malatesha y H. Witaker (Eds): *Dyslexia, a Global Issue*. La Haya: Martinus Nijhoff Publishers.

GARCIA DE CELAYA, B. (2002). *Problemas de aprendizaje*. Guatemala: Piedrasanta

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis

GONZÁLEZ PORTAL M.D. (2000). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura: nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento*. Madrid: Morata

GONZÁLEZ SEIJAS, R. M. (2002). *Programa de entrenamiento de los procesos cognitivos de la escritura*. Madrid: EOS

GUILLANDERS, C. (2001). *Aprendizaje de la lectura en los años preescolares*, Editorial Trillas, México

JIMENEZ, J. E., CEFERINO, A. (2001). *Cómo Prevenir y Corregir las Dificultades en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura*. España: Editorial Síntesis S. A.

LINUESA, M. C., DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ, A. B. (1999). *La Enseñanza de la Lectura*. Ediciones Pirámide, S. A. Impreso en Lerko Print, S. A.

PARIS, S.G. Y OTROS. (1993). Un marco de referencia para una evaluación fiable de la lectoescritura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18. pp. 15-30.

QUINTERO, A. (1987). *Madurez y Compren-*

*sión lectora*. Salamanca: Amarú.

Ramos Sanchez, J. L. y Cuadrado, I. (2005). Variables lingüísticas y predicción del rendimiento en lectura y escritura. *Bordon. Revista de Pedagogía*, vol. 57, nº 3, 351-366

SMITH, C.B. y DAHL, K.L. (1989). *La enseñanza de la lecto-escritura. Un enfoque interactivo*. Madrid: Visor

SUÁREZ, A. (2000). *Iniciación escolar a la lecto-escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a al diversidad*. Madrid, Pirámide.