

LA PROMOCIÓN DE LA ADQUISICIÓN DE LA HABILIDAD DE LA ESCRITURA EN LA CLASE DE LENGUA INGLESA

Vida Valero Borrás
Dolores Serrano Godínez
Gerardo A. Pérez Barradas*

Qui scribit bis legit

Franks Smith (1978: 4-5), investigador de los procesos del desarrollo de lectura y escritura considera que toda práctica, estrategia o actividad que el profesor lleva a cabo en el salón de clase necesita estar respaldada por una teoría que permita entender el motivo por el cual es empleada. Muchos profesores que han usado durante años una serie de actividades para enseñar a leer y a escribir a los niños, en ocasiones exitosas, en otras no tanto, no podrían explicitar de qué manera tales actividades propician el desarrollo de la actividad de leer o escribir. Desde el punto de vista de Smith, muchas de esas prácticas tienen como base la intuición, la creencia o la fe y sería muy deseable que el maestro averiguara la razón de su efectividad, pues esto le proporcionaría bases firmes para reforzar las actividades exitosas en el aula.

Con el objetivo de averiguar sobre los enfoques vigentes en la enseñanza de la escritura Krashen (1988: 1) se dio a la tarea de entrevistar a 15 de los profesores más destacados de los programas de doctora-

do en retórica y redacción de la Universidad del Sur de California. Los profesores entrevistados dijeron usar enfoques que iban desde el método tradicional de “un tema a la semana”, pasando por la elaboración de un diario, hasta la lectura del Zen y el arte del mantenimiento de la motocicleta. En otros casos, se mencionó el estudio de vocabulario y los ejercicios de gramática.

Una pregunta, que intentaba averiguar la razón de la selección de los métodos de enseñanza usados en sus clases, generó respuestas que reflejaban que el rumor, la moda o la tradición fueron los criterios a seguir. Sin embargo, aun cuando los profesores estaban familiarizados con investigaciones recientes sobre la escritura, ninguno dijo estar influido por ellas.

Para Krashen la razón podría entenderse por el hecho de que hasta aquel momento, mucho de la investigación sobre el tema de la escritura era relativamente nuevo y por lo general los resultados aparecían en revistas de modo desconectado; es decir, no se habían presentado en la forma de una teoría sólida.

Casos como éste hacen pensar en la necesidad de profundizar en las implicaciones del proceso de la escritura, lo que

* Departamento de Humanidades, UAM-A.

abrirá la posibilidad de ayudar a los estudiantes en la empresa de escribir.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE ESCRIBIR?

Pocas personas, aun en el ámbito académico, se pueden jactar de su habilidad para escribir. Algunos colegas universitarios aseguran que se podría pensar que la escritura requiere talento y por lo tanto es una actividad de una élite. Sin embargo, existe la posibilidad de que esta afirmación no sea del todo precisa y que haya motivos extrínsecos a la escritura por los que la gente no desarrolla esta habilidad.

Hernández¹, habiendo entrevistado a maestros de diferentes ciclos escolares, observa que la escritura es casi inexistente en las aulas de todos los niveles de educación en nuestro país. Transcribir textos, escribir dictados y planas de palabras, ejercicios de llenar espacios, relacionar columnas es lo más cercano a la escritura que se hace en las escuelas. Salvo contadas excepciones, la práctica de la escritura es casi inexistente. Este investigador considera que la omisión de la práctica de la escritura no es ni fortuita ni a causa de un descuido, sino que parece ser parte de una política educativa.

En su método de alfabetización dirigido a campesinos y proletarios urbanos, Paulo Freire (1970: 3-20) demostró el enorme poder de la escritura como forma de liberación de los marginados de la sociedad. En este método, el educando no hace transcripciones, ni repetición mecánica de palabras sino que expresa juicios, replantea críticamente las palabras de su entorno

y, al darles forma escrita, empieza a “decir su palabra”, es decir, comienza a expresar lo reflexionado y a relacionarlo a su experiencia de vida, tomando así conciencia de su condición en la sociedad. Para Freire esta toma de conciencia es lo que permitirá a los marginados arrebatar la palabra a los que los oprimen. Evidentemente, desde esta perspectiva, la escritura se convierte en un riesgo, lo que nos hace pensar que no fomentarla en las escuelas podría no ser únicamente por simple descuido u omisión involuntaria, aunque puede haber otras razones.

Frank Smith (1994:11) coincide con la fuerza transformadora de la escritura cuando afirma que “los individuos leen para ser mantenidos en orden, pero que la escritura es revolucionaria y podría ser usada para cambiar ese orden”. Sabemos que quienes detentan el poder en nuestras sociedades no se sienten precisamente tranquilos ante tal perspectiva, y que tal vez ésta sea una de las razones de la ausencia de la actividad de escribir en nuestro sistema educativo, carencia que inclusive, se observa en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Hernández (*op. cit.*) argumenta que no fomentar la escritura en las aulas equivale a limitar el desarrollo de las mentes de los educandos, pues se bloquea la posibilidad de ayudarlos a investigar, a formular preguntas inteligentes, de aprender a reportar resultados, todo lo cual implica impedir que el individuo se forme un pensamiento crítico, adquiera independencia intelectual y sea por lo tanto sujeto fácil de sumisión. Para este autor escribir convierte al individuo en autor, vocablo que significa “persona autorizada para hablar”, a su vez Martín Alonso en su *Enciclopedia del idioma* complementa esta definición

¹ “Se puede leer sin escribir”, *La Jornada*, 18 de mayo de 2004 (p. 3).

al decir que la etimología de “autor” viene del latín “auctor, auctoris” y significa “creador”, “investigador”, “promotor” para “decir su palabra” y cuando los pueblos empiezan a “decir su palabra” pueden, literalmente, movilizar a diversos grupos del planeta, tal como lo hicieron los Zapatistas en México el primero de enero de 1994 al decir la propia.

A diferencia de la escritura, las instituciones han hecho esfuerzos, por medio de campañas, para inducir a los individuos a leer. Sin embargo Hernández señala que, desde el punto de vista pedagógico, el efecto de leer sin escribir; es decir sin cuestionar lo que se lee, sin elaborar explicaciones alternativas, sin confrontar puntos de vista, marca límites a los individuos. “Escribir implica la apropiación del lenguaje para dar explicaciones ordenadas, argumentos lógicos, interpretaciones fundamentadas y análisis abstractos”.² Por lo general, los sistemas educativos toman las decisiones respecto a lo que hay que leer con lo que implícitamente, monopolizan los textos y dictan lo que se debe leer.

La cultura escrita tiene una gran importancia en la formación y preservación de la identidad de un pueblo. En los movimientos de colonización que registra la historia, una de las primeras acciones del colonizador ha sido destruir escritos, códigos, inscripciones en piedra, todo que le recuerde al colonizado su identidad. La colonización de la que surgió el pueblo mexicano muestra muchos vestigios de la adquisición de una nueva identidad muy cercana a la del colonizador. Hernández considera que si “la cultura escrita de un pueblo o grupo social es el fundamento

de su identidad (lo que las personas deben ser o no ser, saber e ignorar, desear u odiar) es la clave de la dominación política y cultural”. Así observamos que, la inclusión de ciertas lecturas en lengua extranjera en diversos cursos universitarios, nos remite a la importancia de este señalamiento ya que, en ocasiones, varias de las ideas que vienen en tales lecturas importadas no tiene ninguna posibilidad de aplicación en nuestro entorno.

LA LENGUA Y SUS USOS

Cuando hablamos de las funciones de la lengua tradicionalmente se reconocen, con algunas variantes, las funciones de narración, descripción, exposición y argumentación (Lindemann, 1995:19). Frank Smith (1994: 14) prefiere referirse a los “usos de la lengua” en vez de sus “funciones” pues argumenta que cuando se habla de funciones parece que éstas son más bien descripciones del tipo de lengua que se produce en determinadas ocasiones, en vez de usos de ésta. Este autor ofrece una categorización más amplia de los usos de la lengua, por ejemplo, habla de usos tales como “imaginativos”, “instrumentales”, “regulatorios” y otros. Estas nominaciones, desde su punto de vista, son más expresivas. Smith aclara que su lista no es exhaustiva, que la lista podría hacerse interminable, lo que sugiere que cuando los cursos de redacción o escritura limitan a determinado número las funciones de la lengua, se está dando una vista muy parcial de lo que es el lenguaje, y es posible que pedagógicamente se estén tomando decisiones inadecuadas.

Algunos investigadores (Lyons, 1977: 68-69), (Goodman, 1982: 16-17)

² Heath y Mangiola (1991) citados por Hernández (2004).

(Omaggio, 1993: 9), asumen que tanto la escritura como el habla son dos formas alternativas distintas del lenguaje y como tales, tienen sus mismos usos. Todos los usos del lenguaje pueden aplicarse a ambas formas pero esto no significa que sean idénticas, por el contrario, cada una tiene sus propias características y usos. También se asume que la escritura no es habla puesta en papel, pues la escritura y el habla son dos medios y cada medio tiene sus diferencias estructurales, funcionales y sistemáticas. Se usa una u otra dependiendo del propósito y una puede ser más efectiva que la otra, dependiendo de la ocasión.

Goodman asegura que:

Los lenguajes escritos, no son modos de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado. Si solamente pudieran ser comprendidos por conversión al lenguaje oral, entonces no cumplirían propósitos especiales para los cuales se necesita el lenguaje escrito; principalmente la comunicación a través del tiempo y el espacio. (Goodman, 1982, 3-13)

Lo anterior nos indica que hay diferencias entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito que son muy importantes de tomarse en cuenta para fines pedagógicos. La escritura, a diferencia del habla, permite que las ideas sean creadas y manipuladas en formas que no serían posibles si todo el lenguaje fuera tan efímero como el pensamiento o el habla.

Smith (1994: 11-14) afirma que una particularidad importante de la escritura es que puede separar a su receptor en tiempo y en espacio, lo que le da a éste la posibilidad de reflexión y revisión de lo que ya leyó. Pero además, también puede se-

parar al escritor de sí mismo, de modo tal que éste puede examinar y rehacer sus propias ideas. Este hecho señala una interacción mutua durante el acto de escribir entre el escritor y lo que escribe, lo que permite la modificación del texto, circunstancia que no es posible con el habla.

El habla, percibida como actos lingüísticos, es efímera, lo que una vez se expresa no hay modo de rehacerlo. Al respecto, Coseriu define al acto lingüístico como

una expresión de intuición inédita y única, el acto lingüístico es acto de creación, acto singular que no reproduce exactamente ningún acto lingüístico anterior, y que sólo por los límites que le impone la necesidad de la intercomunicación social se "parece" a actos lingüísticos anteriores. (Coseriu, 1990:17)

Lo anterior indica que el acto de habla es fugaz, irreplicable y único, y que por ello no es posible intentar reproducirlo. Un ejemplo, todavía vigente en la memoria colectiva (tal vez por su comicidad), serían las repetidas intervenciones poco afortunadas del ex presidente Fox, que gracias a la constancia de los diferentes medios fueron captadas, pero que ya no hubo manera de modificar una vez expresadas verbalmente. Lo que el vocero presidencial intentaba corregir después del escándalo que las declaraciones presidenciales ocasionaban, era incorregible, el vocero solamente podía emitir otras expresiones que ya eran nuevas. Por el contrario, la naturaleza de la escritura si hace posible la modificación de lo expresado, condición que, como más adelante veremos, es una etapa importante en el proceso de redacción.

LA LECTURA COMO BASE DE LA ESCRITURA

En investigaciones recientes (Krashen, Smith, Omaggio) sobre la escritura, se da por hecho que la lectura es la base de ella. Después de una revisión muy amplia de diversos estudios, encuestas y datos estadísticos sobre los factores que inciden en el desarrollo de la escritura, en niveles de preparatoria y universidad en los Estados Unidos, Krashen (1986: 13) hace las siguientes observaciones sobre los factores que algunos lectores exitosos consideran influyeron de modo determinante en el desarrollo de su habilidad para escribir: los buenos escritores consideraron, en primer lugar, que estuvieron expuestos a la lectura ampliamente tanto en la escuela como en el hogar; también reportan haber escrito con mucha frecuencia –lo que no hicieron los menos exitosos. Otro elemento importante que los buenos escritores reconocen es el haber recibido supervisión y retroalimentación de maestros y compañeros.

La relación entre lectura y escritura parece muy lógica pero es necesario averiguar de qué manera la lectura ejerce su influencia positiva en los escritores principiantes. Moffet, Smith y Fader sostienen que se aprende a escribir escribiendo y no por medio de hablar sobre el acto de escribir. Sin embargo, Smith afirma que no se puede decir mucho a cerca de cómo se va dando este aprendizaje. La escritura que hacemos no da cuenta de cómo aprendemos a hacerla. La hipótesis de que aprendemos a escribir por exposición a la lectura ha sido ampliamente aceptada; sin embargo, la manera como la lectura incide en una actividad tan compleja como lo es la escritura sigue siendo motivo de investigación. Son muchos los aspectos o convenciones que se requiere dominar

para poder escribir: la coherencia y la cohesión, la ortografía, la puntuación, la gramática, la formación de párrafos por mencionar los más obvios.

La psicología contemporánea sostiene que el ser humano tiene una tendencia natural a aprender. El aprendizaje es una actividad tan normal que prácticamente somos inconscientes de todo lo que aprendemos día con día.

La lengua es una actividad humana, y así como a los pocos meses de haber nacido el infante se incorpora a esta actividad espontáneamente con el apoyo e impulso de los adultos, es muy probable que la habilidad de la escritura se empiece a aprender de modo semejante; es decir, por nuestro acercamiento a escritores, los que se convierten en modelos a seguir con la guía de los adultos y los maestros.

Para Frank Smith son los adultos los que inician a los infantes en el uso de la lengua, primeramente mediante el habla. Los adultos animan a los niños a decir los nombres de los objetos que éstos necesitan, les repiten lentamente términos que éstos empiezan a balbucear y celebran el éxito del infante al decir nuevas palabras. El infante asume que la actividad de hablar es también de él y la emprende con gusto y entusiasmo.

Del mismo modo, los adultos inician a los infantes como lectores cuando les leen lo que dice algún letrado que llama su atención, leyendas en sus ropas, cuentos e historias. Estas actividades los ayudan querer ser lectores, a formar parte del “grupo de los que leen”, al usar esta expresión, Smith resalta el carácter eminentemente social de estas actividades.

En el caso de la escritura nuevamente son los adultos quienes los ayudan a incorporarse a la actividad de escribir. Es

decir, la persona que le lee a un niño lo ayuda a verse a sí mismo como un lector y, al mismo tiempo, la lectura lo acerca al mundo de la escritura, pues lo aproxima a la obra del grupo de “los que escriben”, frase que nuevamente hace énfasis en el carácter social de esta actividad. El contacto con los textos de los escritores va a incidir en que el lector se pueda ver así mismo como escritor y se empieza a identificar con la actividad de escribir. La lengua es parte de la vida y los niños muestran mucha satisfacción al iniciarse en la redacción. Smith insiste en que el uso de los diferentes medios de la lengua: el habla, la lectura y la escritura, se aprende por identificación con el grupo que los practica. La lengua, insiste Smith, es una actividad básicamente social. Salvo situaciones excepcionales, la historia no registra casos de niños que no deseen hablar o leer, sobre todo si las condiciones de aprendizaje son las adecuadas. Del mismo modo, no debería haber casos de niños que no deseen escribir.

Corrientes pedagógicas actuales han señalado que cuando no hay interés por leer, dicha situación puede derivar de factores extrínsecos a la lectura, como por ejemplo el uso de actividades de aprendizaje no significativas para el alumno, ambientes no propicios al aprendizaje, carencias de materiales, y métodos inadecuados, entre otros. En el libro *Hooked on Books*, Fader y McNeil, (1970: 5-14) narran su experiencia en un programa de lectura implementado en la penitenciaría W. J. Maxey Boy's Training School en Whitmore Lake, Michigan. Cuando se cambiaron las condiciones adversas al aprendizaje, y se tornaron favorables, los individuos se transformaron en lectores y escritores ávidos. La situación favorable

consistió básicamente en eliminar métodos de enseñanza de probada ineficiencia, y apelar a los intereses de los jóvenes delincuentes recluidos en tal centro de rehabilitación.

Hay otros atributos de la escritura que pueden desalentar a los estudiantes. La escritura presenta mayores dificultades que las del habla y la lectura. Byrne (1979: 10) hace énfasis en el hecho de que el habla es el medio de comunicación natural para nosotros en la mayoría de las circunstancias, nos acostumbra a tener a alguien presente físicamente cuando la usamos y a estar recibiendo constante retroalimentación. La escritura es básicamente una actividad solitaria y el hecho de que tengamos que escribir por nosotros mismos sin posibilidad de interacción, o sin el beneficio de la retroalimentación, es una de las circunstancias que la hacen menos accesible. Esta observación nos da la pauta para pensar en la necesidad de hacer de la escritura una actividad de grupo o “colaborativa” en las aulas escolares, del mismo modo en que la experiencia de Fader y otros nos sugiere buscar formas creativas e interesantes para atraer la atención de los educandos.

CÓMO SE FORMA EL ESCRITOR

Smith (1994: 177-191) considera que las convenciones de la escritura como gramática, puntuación, ortografía, así como la organización de párrafos y otros aspectos de estilo, solamente se pueden aprender leyendo. Los textos escritos ofrecen “demostraciones” de cómo se usan todas las convenciones de la escritura; por lo tanto, el que lee aprende tales convenciones en su uso real, no en abstracciones o reglas

del uso de la lengua como suele enseñarse en los libros de redacción.

No es fácil explicar cómo es que estos aspectos se van desarrollando en el escritor principiante. Aprender a escribir puede ser difícil, no por la tarea en sí, con todo lo que implica, sino porque es difícil descubrir lo que los buenos escritores han hecho para lograr serlo. Poco de lo que ellos hacen puede ser explícitamente enseñado. Las investigaciones de Krashen (1896: 27) coinciden con la idea de que la habilidad de los escritores reside, no precisamente en la aplicación de reglas gramaticales o de ortografía, sino más bien en la selección de las convenciones de escritura adecuadas, mismas que el escritor va aprendiendo con la práctica de la lectura.

Si bien la lectura ofrece “demostraciones” de las diversas convenciones propias de la escritura, debemos preguntarnos si por el solo hecho de leer, éstas se adquieren de manera automática. Aunque se puede apreciar en los libros de redacción en los que sus autores intentan enseñar cómo se usan las convenciones de la escritura, por lo general no se dice cómo es posible que el escritor principiante lo haga. Los autores parecen asumir que los escritores principiantes se van apropiando de la ortografía, la puntuación, la gramática y la composición por medio de la lectura, por la mera exposición a ella.

Fader y McNeil refieren que, según las estadísticas, el nivel académico de los estudiantes de preparatoria que ingresan a las universidades estadounidenses es bastante aceptable; sin embargo, las mismas estadísticas revelan que su escritura es muy deficiente. Estos estudiantes parecen mejorar notablemente su desempeño como escritores en el primer año de

estudios y al preguntarse cómo un solo curso de composición puede lograr tal mejoría, su respuesta es contundente

With very few exceptions they write more in one semestre than they have written before in their lives. And they learn how to write. They have learned to write through the one method they have never before been subjected to, the one method which can be expected to succeed – the constant practice of writing itself.
Fader y McNeil, 1970: 28

Es decir, se observa que se asume que la apropiación de las convenciones de la escritura se da al escribir, así solamente se empieza a entender el uso de las convenciones y se inicia su aplicación en escritos propios, en otras palabras, se aprende a escribir escribiendo.

Fader y McNeil afirman que el estudiante se enseña a sí mismo a escribir con la ayuda de experiencias y aptitudes adquiridas previamente. Algunas propuestas que ellos hacen en consonancia con esta observación son: al estudiante se le puede enseñar a escribir escribiendo, siempre y cuando se tome en cuenta su nivel de desarrollo y se le ofrezcan temas de su interés. Otra propuesta muy lógica es que la situación de enseñanza-aprendizaje de la clase de escritura debe ser modificada radicalmente para convertirla en una experiencia significativa en la formación del educando. Hay que tomar conciencia de que el actor central del proceso es el estudiante, y no métodos que por lo visto han probado su ineficiencia a través del tiempo, pues el bajo nivel de los alumnos en lectura y escritura (redacción) es una realidad en todos los niveles educativos.

Parece obvio que es la intervención del profesor, del adulto, es la que puede y

debe guiar al estudiante principiante a descubrir el uso de las convenciones de la escritura. Según Smith, en el caso de la puntuación, es labor del maestro hacer notar el propósito con el que el escritor usa los diferentes signos en los textos que da a leer al estudiante. Si el estudiante no alcanza a ver el propósito implícito en el uso de los signos, el aprendizaje no se va a lograr. El estudiante podrá memorizar las reglas y vaciarlas en un examen, pero esto no es garantía de que podrá usarlas. Lo importante es que éste descubra por sí mismo el propósito por el que el escritor usó la coma y no el punto, por ejemplo.

El hecho de que la gramática, entendida como las reglas que median las conexiones entre estructura profunda y estructura superficial de la lengua, se encuentra implícita en el significado, o sea, en el aspecto mental de lo expresado, hace prácticamente imposible su enseñanza. Los estudiantes no pueden aprender las reglas para después aplicarlas, sino que en el proceso de escribir se harán sensibles a dichas reglas. Smith (1994: 207) afirma que las estructuras requeridas para expresar ideas y la expresión de éstas, se dan simultáneamente y no es posible disociarlas. Cada una de las convenciones de la escritura lleva implícito un propósito, y pretender señalar las reglas sin el propósito claramente entendido en el texto, no le ayuda al escritor principiante a entender su uso y, menos aún, a usarlas.

El escritor principiante aprenderá los diferentes recursos retóricos por exposición a textos que los contengan y mediante la práctica constante. Las convenciones y las ideas se van desarrollando en el cerebro de manera concurrente y no es posible disociarlas. La segmentación de los problemas para poder analizarlos, se ha hecho

por muchos años con nobles propósitos pedagógicos, pero esto no ha probado ser muy eficaz. La razón del fracaso es que, al separar el uso de la forma, se le pide al alumno hacer abstracciones para las que en muchas ocasiones no está preparado. Las abstracciones y las reglas que rigen la lengua son para que el investigador profundice en su uso y para que el maestro disponga de conocimientos sobre la materia que está enseñando, y no para que el principiante se inicie en el proceso de escribir. Estas abstracciones no son accesibles para el niño dada su propia etapa de desarrollo y sus intereses.

Halliday en Smith (1973: 186) afirma que:

los niños aprenden el lenguaje y sus usos de modo simultáneo, es decir, no aprenden la lengua como herramienta y luego aplican su usos, sino que es a través de sus usos que la lengua se aprende. Aprendemos las convenciones de la escritura cuando tenemos un uso para ellas. O cuando entendemos el uso que otros hacen de ellas.

Las tareas y los ejercicios que giran en torno a la escritura no ayudan al principiante a encontrarla significativa. El involucramiento del individuo en el proceso de escribir y las expectativas que tiene respecto a los resultados de su esfuerzo son muy importantes para que se dé el desarrollo de esta habilidad, en otras palabras, para que haya aprendizaje.

Teorías de aprendizaje contemporáneas, entre ellas el constructivismo, sostienen que el aprendizaje solo puede darse cuando el estudiante construye sobre lo que sabe, y que es la interacción entre los conocimientos previamente adquiridos, el bagaje cultural que se posee, y el

objeto de aprendizaje, lo que le da “sentido” al hacerlo significativo. En la actualidad aceptamos el aprendizaje significativo como el deseable en las aulas.

Smith hace notar que los procesos de experimentación sobre el aprendizaje necesitan ser controlados, rigurosos y replicables, es decir, las leyes de la ciencia deben generalizarse a toda la gente para que se considere que tienen validez. Sin embargo, nos encontramos con el hecho de que el aprendizaje que hace sentido, o aprendizaje significativo, no es predecible. Este tipo de aprendizaje se basa en conocimientos previos, actitudes, motivación, expectativas y nada de esto es controlable. La investigación científica no puede dar cuenta de estas variables que no se pueden controlar. El hecho de no tener a la mano datos fehacientes que prueben cómo es que la teoría que el estudiante tiene sobre el mundo, su bagaje cultural, y toda su experiencia previa influyen en su proceso de aprender, provoca la desconfianza en una propuesta de aprendizaje que postula que se aprende a escribir escribiendo y poniendo en juego nuestra experiencia de vida.

Si bien este autor argumenta ampliamente con razonamientos muy lógicos su propuesta, a los maestros nos inquieta no tener los datos que nos garanticen la eficacia del método. Lo que sí es un hecho es que hasta maestros de universidades muy prestigiadas lamentan tener que lidiar con la falta de habilidad para escribir de sus estudiantes, lo cual nos hace pensar que la cantidad ilimitada de textos publicados para enseñar a escribir, que por lo general giran en torno a reglas y abstracciones sobre la escritura, no han rendido los frutos deseados a través de los años.

CONCLUSIONES

Si aceptamos los puntos de vista anteriormente expresados podríamos atrevernos, a modo de conclusión, a sugerir que en un principio en las clases de escritura el maestro debe promover la lectura en el aula con los libros y materiales que sean del interés de los alumnos. Del mismo modo, será necesario que busquen los recursos que permitan proporcionar a los estudiantes una variedad de libros amplia y diversa que alcance a cubrir diversidad de intereses. Así mismo, sería enriquecedor ayudar a los alumnos a leer con el propósito claro de que lo que lean les sea significativo, es decir, que apele a sus gustos e intereses. Al mismo tiempo, el profesor debe alentar a los alumnos a escribir de modo constante, respetar sus esfuerzos al hacerlo, evitando el regaño, la humillación y la burla y, finalmente, crear un ambiente agradable en el salón de clase que los invite a hacerse escritores para que puedan reflexionar, expresar juicios, criticar y tomar conciencia, de tal modo que algún día logren “decir su palabra” ■

BIBLIOGRAFÍA Y HEMEROGRAFÍA

- Byrne, Donn (1979) *Teaching writing skills*, London, Longman.
- Coseriu, Eugenio (1990) *Introducción a la Lingüística*, México, UNAM.
- Fader, D. N. & McNeil, E. B. (1968) *Hooked on Books: Program & Proof*, New York, Berkley, Medallion Books.
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1982) “El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo”,

- en *Nuevas perspectivas sobre el proceso de lectura*, México, Siglo XXI.
- Hernández Zamora, Gregorio (2004) "¿Se puede leer sin escribir?", en *La Jornada*, 18 de Mayo de 2004.
- Lindemann, Erika (1995) *A rhetoric for writing teachers*, New York, Oxford University Press.
- Mateos-Vega, Mónica (2004) "México D.F. Sábado, Toca al lector ponderar el contenido de las frases de Vicente Fox", en *La Jornada*, 24 de enero de 2004.
- Smith, Frank (1994) *Writing and the writer*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- _____ (1978) *Reading*, Great Britain, Cambridge University Press.