

OPORTUNIDADES
PARA APRENDER
A ESCRIBIR:

ENSEÑANZA
DEL CÓDIGO
ESCRITO A
ESTUDIANTES DE
SEGUNDO CICLO

La Serie de publicaciones del Centro Justicia Educativa (CJE) **“Prácticas para Justicia Educativa”** está dirigida al público general y a las comunidades educativas, especialmente a los padres, educadores, profesionales de inclusión y directivos escolares. Su propósito es orientar y apoyar su labor en los ámbitos de la inclusión pedagógica, social y cultural. Para ello, estos documentos breves recogen resultados de investigaciones recientes que contextualizan y actualizan conocimientos sobre distintos desafíos que se presentan en la escuela, además de entregar un listado de recomendaciones básicas que sean de ayuda para una construir una escuela más justa y una práctica educativa inclusiva.

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica DUOC-UC.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007 del Segundo Concurso Nacional de Centros de Investigación Avanzada en Educación, de 2016.

Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile
Campus San Joaquín, 3º Piso, Edificio Decanato de Educación
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul
Santiago, Chile

 www.centrojusticiaeducacional.cl

 cje@uc.cl

 [/centrojusticiaeducacional](https://www.facebook.com/centrojusticiaeducacional)

 [@justiciaeduc](https://twitter.com/justiciaeduc)

OPORTUNIDADES PARA APRENDER A ESCRIBIR: ENSEÑANZA DEL CÓDIGO ESCRITO A ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO

Dra. Natalia Ávila Reyes

Línea de Inclusión Pedagógica – Centro Justicia Educacional

Dra. María Jesús Espinosa

Universidad Diego Portales

Dra. Javiera Figueroa

Universidad Alberto Hurtado

LA IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA Y DE LA CODIFICACIÓN

No hay duda de que la escritura es una tecnología clave en la vida de las personas, tanto por su función en el desarrollo personal, como por sus usos sociales. La escritura es un instrumento de comunicación, un medio de expresión y construcción de la propia imagen, y una herramienta de aprendizaje que nos permite aclarar, organizar y transformar nuestros conocimientos. Adicionalmente, la escritura es un medio de participación social central en las sociedades democráticas, y un mecanismo para conservar la memoria individual y colectiva. Por ello, desde su origen, la escuela ha asumido la responsabilidad de enseñar las habilidades de escritura. Si bien esta actividad involucra habilidades complejas que continúan desarrollándose durante toda la vida, su aprendizaje comienza con la adquisición del código escrito, es decir, de las letras y signos que conforman los textos.

La **codificación** —o transcripción— se define como la asociación correcta y fluida de una letra con el sonido que representa; en otras palabras, es la capacidad de unir diferentes letras en un orden determinado para formar palabras. Este aprendizaje no es natural —como la oralidad, que se aprende espontáneamente—, sino que requiere de enseñanza explícita para desarrollarse (Solís, Suzuki & Baeza, 2016). Contrario al sentido común, el aprendizaje de la escritura no culmina con la adquisición del código, dado que la construcción de ideas a través de la escritura implica ejecutar diversas habilidades y conocimientos (García & Fidalgo, 2003) que se desarrollan a lo largo de la escolaridad y de la vida (Bazerman, 2013; Ravid 2016). Aunque no sea el fin último de la enseñanza, el aprendizaje del código es fundamental, pues cuando los/as estudiantes logran automatizarlo, es

decir, pueden transcribir con fluidez y de manera automática, liberan recursos de la memoria operativa que pueden emplear en tareas más complejas, tales como la consideración de los lectores, la adecuación al género discursivo o el uso de estrategias para planificar y revisar lo escrito (Berninger & Winn, 2006; Limpo, Alves & Connelly, 2017; McCutchen, 2011).

Por lo anterior, en los primeros años de la enseñanza básica los esfuerzos de la educación escolar apuntan a la **automatización del código escrito** (lectoescritura inicial). En efecto, de acuerdo con el currículum nacional este aprendizaje debiera estar consolidado en segundo básico (MINEDUC, 2012), y en la actualidad existen programas ministeriales, como “Leo primero”, que incentivan la adquisición temprana del código. Sin embargo, por diversos motivos, algunos/as estudiantes no logran afianzar este aprendizaje en los primeros años de enseñanza básica y por esta razón requieren apoyo específico, más allá de segundo básico.

El aprendizaje de la codificación implica un desarrollo, es decir, no se consolida de un día para otro. Diversos estudios han demostrado que las personas, a medida que se familiarizan con el alfabeto de su lengua, avanzan a distinto ritmo desde una etapa pre-alfabética —que se caracteriza por la escritura de símbolos que imitan letras—, hasta la etapa alfabética —que se caracteriza por la capacidad de asociar correctamente cada letra o combinación de letras con un sonido específico para formar las palabras— (Solís et al., 2016). Cuando un estudiante, por razones diversas, se aleja del ritmo normal de apren-

dizaje del código esperado para su edad, presenta en su escritura lo que denominamos problemas de codificación.

Los problemas de codificación son errores en la escritura de palabras que afectan la fluidez de la lectura. En términos generales, estos problemas comprenden la asociación incorrecta de la letra con el sonido (por omisión, adición o sustitución de letras), la falta de separación entre palabras (hiposegmentación) o la separación gráfica de una palabra en dos (hipersegmentación). Cuando estos problemas se presentan de forma recurrente y sistemática en los textos, es decir, no como erratas aisladas originadas por falta de revisión, dificultan la comprensión del mensaje escrito para los lectores y representan una limitación para la expresión escrita de los estudiantes.

| Ejemplo 1 | Ejemplo 2 |
|--|---|
| <p>el el el en mar para que el agua es muy y proclante para tomar agua bañarse. proclante es yn proclante. muy yn proclante para cuidar el . aire fin.</p> | <p>el titulo La contaminacion La contaminacion del mar proclante que, los paises proclante de la Vasura</p> |

¿POR QUÉ Y CUÁNDO ENSEÑAR CODIFICACIÓN A ESTUDIANTES DE SEGUNDO CICLO?

En un estudio sobre la enseñanza de la escritura en 5º básico realizado en la Línea de Inclusión Pedagógica del Centro de Justicia Educacional¹, se encontró que muchos/as estudiantes –tanto hispanohablantes como niños/as cuya lengua materna no es el español– produjeron textos con problemas de codificación. Adicionalmente, se encontró una correlación significativa entre el nivel de desempeño obtenido en los textos y la cantidad de errores de codificación. Es decir, los textos mejor logrados tenían menos problemas de codificación y viceversa (Espinoza Aguirre, Figueroa Miralles & Ávila Reyes, en prensa). Estos resultados refuerzan la idea de que automatizar el código, es decir, transcribir fluidamente, es necesario para enfocar los recursos cognitivos en aspectos complejos de la escritura, como el desarrollo de ideas, el propósito comunicativo y la consideración de la audiencia. Por este motivo, **enseñar el código a aquellos/as estudiantes que aún no lo dominan después de cursado 2º básico es un imperativo de equidad**, ya que favorecería las posibilidades de todos/as los/as alumnos/as de desarrollar las habilidades de alto nivel en relación con la escritura, lo que a su vez aumentaría las posibilidades de aprender en todas las disciplinas escolares (Navarro & Revel Chion, 2013; Tolchinsky & Simó, 2001). Es importante recal-

No hay que confundir los problemas de codificación con errores de ortografía. Estos últimos se producen porque la ortografía es un aprendizaje complejo y tardío, que supone el conocimiento de normas que regulan el empleo de las letras según circunstancias específicas (Ferreiro, García, Pontecorvo & Ribeiro, 1996). En general, los errores de ortografía no entorpecen la lectura y, por lo mismo, no suponen obstáculos para la comprensión.

En los siguientes ejemplos se distinguen problemas de codificación de errores típicos de ortografía. Los círculos representan errores de ortografía: “por que”, “proclante”, “vasura”; mientras que los recuadros muestran errores en el uso del código: “yn portante” (“importante”); “nosealimentan” (“no se alimentan”).

car que no hay que asumir que los/as niños/as pueden resolver los problemas de codificación de manera independiente, porque, como ya fue señalado, estos aprendizajes no son naturales y requieren de enseñanza explícita (Solís et al., 2016).

CAUSAS DETRÁS DE LOS PROBLEMAS DE CODIFICACIÓN

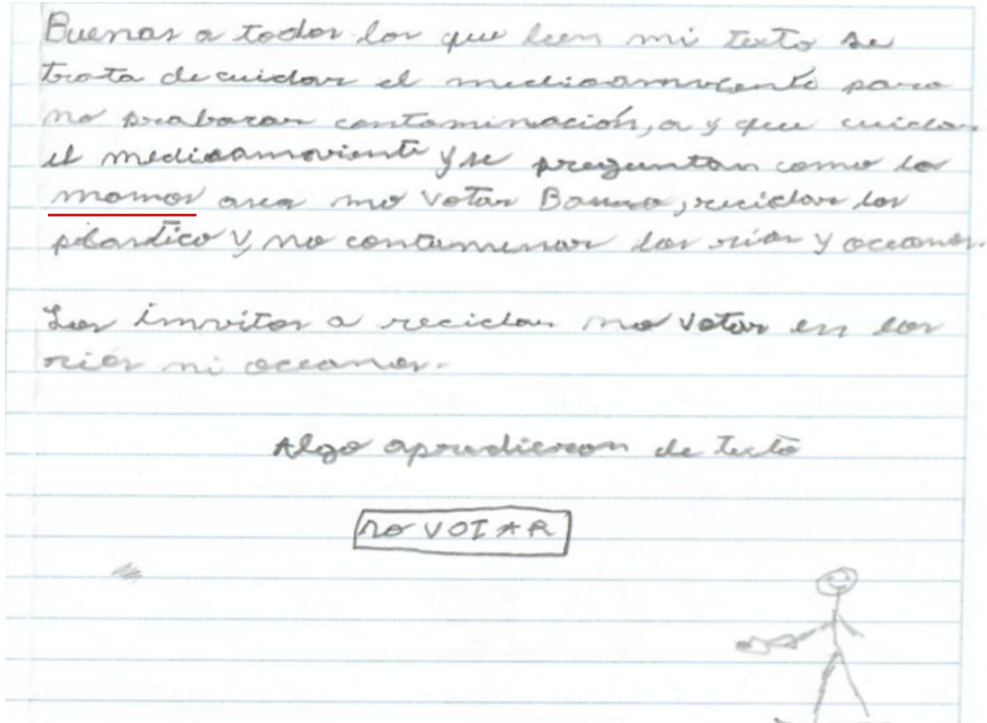
En términos generales, es posible inferir tres grandes causas subyacentes a los problemas de codificación detectados en el estudio, entendiendo que estos problemas se dan en niños con desarrollo típico. Estas pueden darse de manera simultánea o separada.

- **Sobrecarga de la memoria de trabajo:** esta causa corresponde a un fenómeno cognitivo que se manifiesta cuando el/la escritor/a comete errores de codificación en palabras por estar enfocado/a en problemas complejos de la escritura. Como resultado, se afecta la fluidez en la asociación correcta entre el sonido y la letra, o la segmentación de palabras. Este problema no implica un desconocimiento de la codificación y, en efecto, puede afectar incluso a escritores/as expertos/as cuando se enfrentan a tareas complejas. Un caso típico es la transposición de letras, por ejemplo: “educación” en vez de “educación”. En

1. Estudio “De la escritura reproductiva a la escritura epistémica: Claves didácticas para el desarrollo de escritores competentes en la escuela” se inserta en la línea de investigación “Inclusión pedagógica: Enseñando en aulas diversas” del Centro de Justicia Educacional (Proyecto ANID PIA CIE 160007). Todos los ejemplos de este documento son extraídos de estudiantes de 5º básico que participaron en dicho estudio.

el ejemplo 3 se ilustra un texto con un error de codificación que parece responder a esta causa.

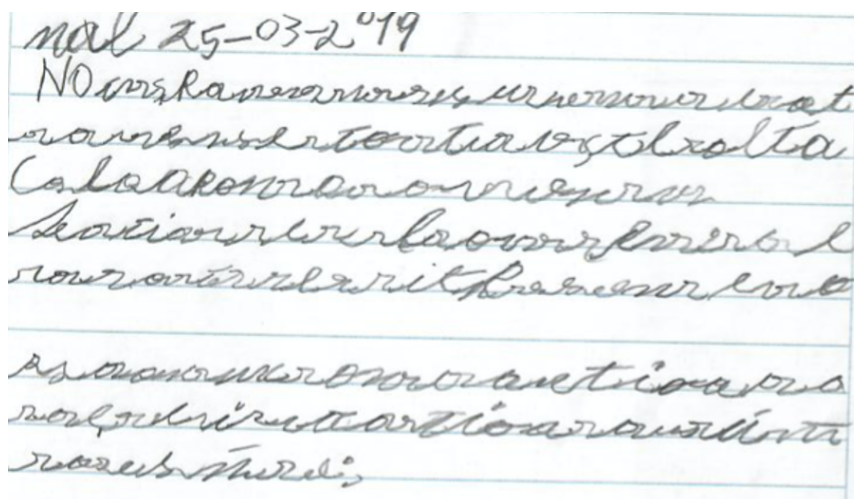
Ejemplo 3. Texto con un problema aislado de codificación: “mamos” (vamos)



- **Desconocimiento del código escrito:** esta segunda causa implica que los/as estudiantes no han consolidado su dominio del código durante los primeros años de escolarización. En este caso se presentan problemas de codificación de diversa magnitud, desde aquellos que son producto de etapas pre-al-

fabéticas de la escritura —como se muestra en el ejemplo 4—, hasta aquellos que representan una etapa silábica o alfabética con resabios de problemas de codificación, especialmente en palabras menos familiares.

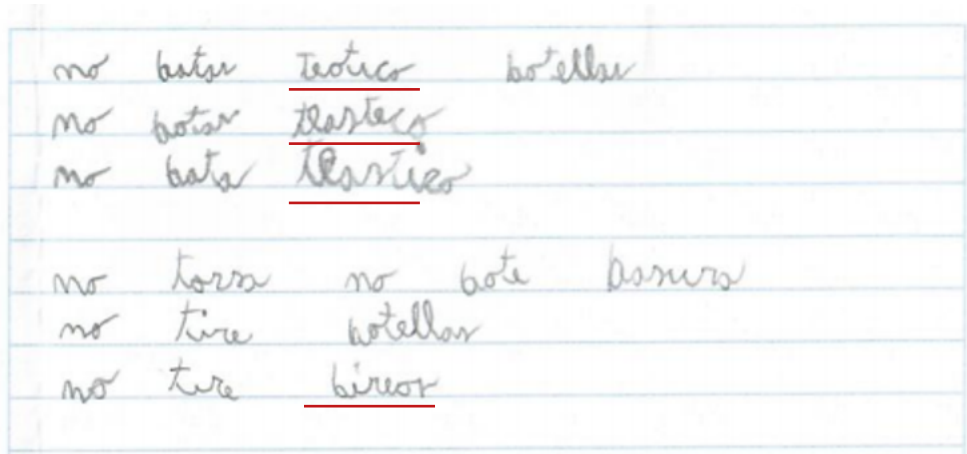
Ejemplo 4. Texto con escritura pre-alfabética



- **Falta de desarrollo de la conciencia fonológica:** estos problemas ocurren cuando los/as estudiantes desconocen la relación convencional entre la letra y el sonido (grafema/sonido).

En líneas generales, existe un conocimiento del código, pero subsiste una dificultad en la automatización de las relaciones convencionales. En el ejemplo 5 se ilustra este problema.

Ejemplo 5. “teotico” / “tlastico” (plástico) “bireos” (vidrios)

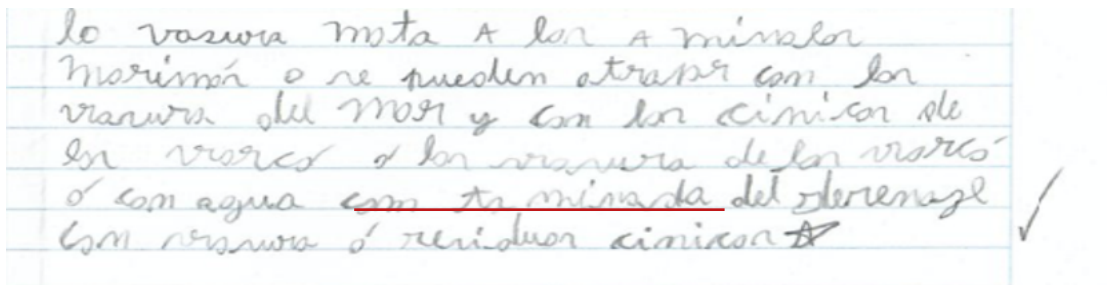


TIPOS DE PROBLEMAS DE CODIFICACIÓN

En el estudio, fue posible identificar diversos tipos de problemas, de frecuencia variable. Entre los más recurrentes destacan:

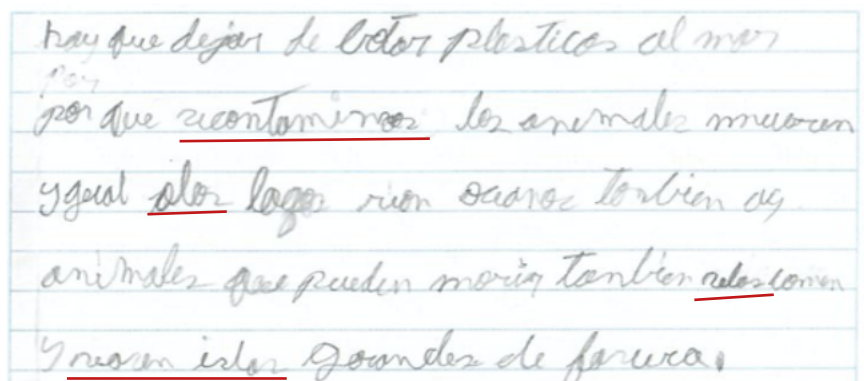
- **Hipersegmentación:** separación en dos partes de una palabra

Ejemplo 6: “com_taminada”.



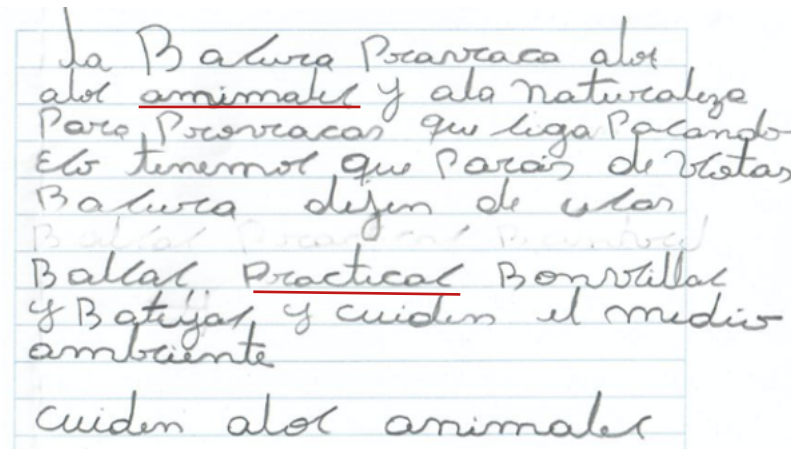
- **Hiposegmentación:** dos palabras escritas sin separación

Ejemplo 7: “secontaminan”, “alos” (a los), “selas” (se las), “seacen” (se hacen)



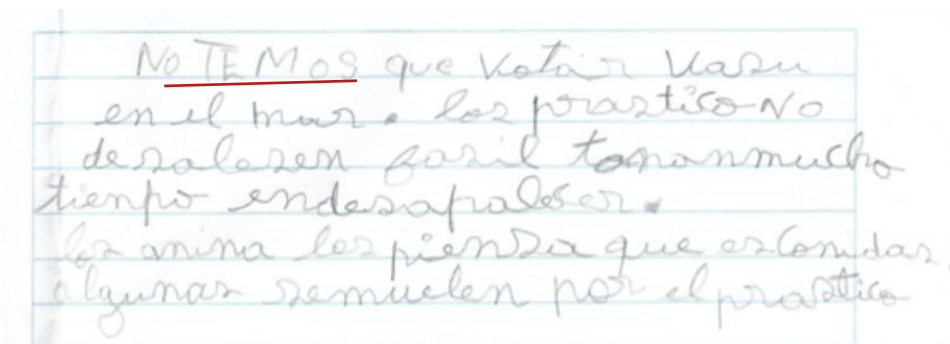
- **Sustitución:** se cambia una letra por otra.

Ejemplo 8: “animales”, “practicos”



- **Omisión:** se omite una o más letras.

Ejemplo 9: “temos” (tenemos)



También existen casos en que se añaden letras que no corresponden (adición), pero son menos frecuentes. Como se puede apreciar en los ejemplos anteriores, cuando un/a estudiante no domina completamente el código de escritura es frecuente que produzca textos con problemas de codificación de más de un tipo: se trata de un problema sistemático, más allá de falta de revisión o de aprendizaje de palabras nuevas.

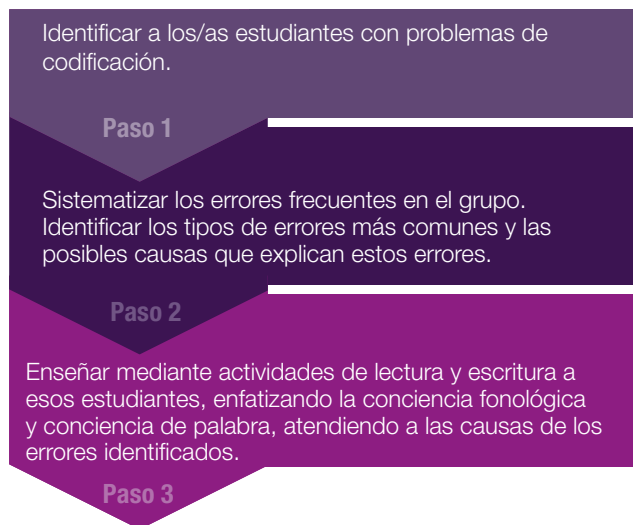
¿QUÉ HACER FRENTE A LOS PROBLEMAS DE CODIFICACIÓN QUE PERSISTEN MÁS ALLÁ DE 2º BÁSICO? ENSEÑAR DESDE UN MODELO EQUILIBRADO DE LA LECTOESCRITURA

Un impulso frecuente en el aula cuando algunos estudiantes no dominan el código escrito es abordar este problema a través de la escritura de oraciones y palabras aisladas. Sin embargo, esta forma

de enseñar es desmotivadora, poco desafiante –porque transmite bajas expectativas– y no permite desarrollar las habilidades más complejas de lectura y escritura. De acuerdo con el enfoque comunicativo presente en el currículum nacional (Mineduc, 2012) y con el modelo equilibrado de la enseñanza de la lectoescritura (Swartz, 2010), el conocimiento del código escrito debe desarrollarse en el marco de actividades auténticas de comprensión y producción de textos, en las que los/as estudiantes ejercitan leyendo y produciendo textos completos y pertinentes a su edad y contexto.

Como en los cursos superiores a 2º básico es probable que una minoría de estudiantes requieran de este apoyo, una primera recomendación es trabajar estos aprendizajes en grupos pequeños conformados por estos/as estudiantes, pero siempre vinculando las tareas de lectura y escritura con las actividades que se desarrollan con el grupo completo.

PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA



Para realizar la enseñanza (paso 3) se propone seguir los principios del modelo equilibrado de enseñanza de la lectura y la escritura, adaptados para segundo ciclo. El modelo equilibrado propone trabajar las habilidades de codificación y decodificación junto con la comprensión de lectura y la producción de textos significativos. En este modelo se plantea que la enseñanza debe seguir una modalidad de transferencia progresiva de la responsabilidad, tal como se muestra en la figura:



Figura 1. Basado en Solís, Suzuki y Baeza (2016)

ES IMPORTANTE CONSIDERAR:

- No hay que asumir que los/as alumnos/as pueden resolver los problemas de codificación de manera independiente, ya que este aprendizaje no se desarrolla de manera natural, sino que requiere apoyo explícito y sistemático.
- Para los problemas de codificación asociados a una sobrecarga en la memoria de trabajo –que son los más frecuentes en segundo ciclo y que se observan en erratas no sistemáticas en los textos escritos– se sugiere, más que reforzar el conocimiento del código, enseñar estrategias de revisión, como la lectura en voz alta o la revisión entre pares.

A continuación, se presenta una secuencia de enseñanza de la codificación, apropiada para abordar los problemas derivados de una falta de dominio del código, falta de desarrollo de la conciencia fonológica o aprendizaje de un nuevo idioma. Este ciclo se puede repetir, variando las lecturas y actividades, hasta que los/as estudiantes hayan superado las dificultades de codificación.

SECUENCIA PARA LA ENSEÑANZA DE LA CODIFICACIÓN EN SEGUNDO CICLO



1° SELECCIÓN DEL TEXTO:

se selecciona un texto apropiado para la edad, completo y significativo, en el que existan palabras similares o iguales a aquellas en que los/as estudiantes demuestran tener problemas de codificación. Puede usarse el mismo texto de lectura común de todo el curso, así como aprovechar las lecturas del Texto Escolar.



2° LECTURA MODELADA:

el/la docente proyecta el texto en el pizarrón y lo lee en voz alta. Se detiene en aquellas palabras que ha identificado como difíciles y explica cómo están escritas.



3° LECTURA COMPARTIDA:

los/as estudiantes leen el texto en conjunto con el/la docente. Este les pide que se detengan en las palabras difíciles.



4° LECTURA INDEPENDIENTE:

los/as estudiantes realizan individualmente la lectura del texto en voz alta. Puede ser por turnos.



5° TRABAJO DE COMPRENSIÓN: se realiza una discusión sobre el tema de la lectura.



6° ESCRITURA COMPARTIDA:

el/la docente escribe, junto con los/as estudiantes, un texto completo que permita incluir palabras con las combinaciones que estén trabajando. Se detiene para enfatizar cómo se escriben esas palabras, verbalizando la elección de letras y la separación de palabras. Según el nivel de los/as estudiantes, ellos/as pueden dictar o tomar el plumón y escribir colaborativamente el texto con el/la docente y los/las compañeros/as.



7° ESCRITURA INDEPENDIENTE:

los/as estudiantes escriben, en parejas o individualmente, **textos completos y significativos**, en los que puedan incluir palabras como las que están trabajando. Conviene conectar la actividad de escritura con el tema de la lectura. Por ejemplo, escribir una opinión sobre el texto leído, un nuevo final, entre otras.



8° REVISIÓN COMPARTIDA:

esta instancia puede variar según los propósitos específicos que se quieran trabajar. En algunas oportunidades, el/la docente revisa, en conjunto con los/as estudiantes, los textos producidos, haciendo énfasis en aquellas palabras y/o aspectos de la codificación que se quieren trabajar. En otros momentos, los/as estudiantes pueden leer en voz alta o revisar el escrito de un par, para que ellos mismos aprendan a detectar las dificultades de codificación.

NOTA DE LAS AUTORAS

Cuando recolectamos los datos de esta investigación, en 2019, nos sorprendió la persistencia de esta problemática en segundo ciclo y los enormes desafíos que plantea para la enseñanza de la escritura con el propósito de construir el aprendizaje y la participación social plena de niñas y niños. Nos propusimos entonces escribir un documento para la serie “Prácticas” con el fin de orientar a la comunidad sobre cómo hacerse cargo de este urgente desafío de equidad que, en gran medida, puede deberse a aprendizajes no consolidados al inicio de la escolaridad.

Estas líneas se publican en 2021, año en que los desafíos educativos de la pandemia y postpandemia se centran en recuperar la educación para la generación afectada por el COVID-19 (Unesco, 2021), especialmente en un aprendizaje tan relevante como la alfabetización. Esperamos que esta breve propuesta didáctica para la enseñanza de la codificación en segundo ciclo básico aporte a reducir la brecha de conocimiento que la pandemia puede haber generado en los estudiantes a quienes correspondía adquirir y consolidar habilidades de lectoescritura inicial. Más aún, nos permitimos insistir a las comunidades educativas sobre la importancia de practicar frecuentemente la producción de textos para afianzar la codificación y con ello lograr una escritura situada mediante diferentes propósitos y situaciones comunicativas. Actualmente, la escritura se encuentra relegada a un segundo plano, en desmedro frente a la lectura que privilegia la decodificación. Deseamos que este sea un aporte oportuno para la recuperación de la importante habilidad de la escritura en la postpandemia.

REFERENCIAS

- **Bazerman, C. (2013).** Understanding the lifelong journey of writing development/ Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura. *Infancia y Aprendizaje*, 36(4), 421-441.
- **Berman, R. (2016).** Linguistic Literacy and Later Language Development. En J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.), *Written and spoken language development across the lifespan. Essays in honor of Liliana Tolchinsky* (pp. 181–200). New York, NY: Springer.
- **Berninger, V. W., & Winn, W. D. (2006).** Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. En C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (p. 96–114). New York, NY: The Guilford Press.
- **Espinosa Aguirre, M. J., Figueroa Miralles, J., & Ávila Reyes, N. (En prensa).** Escribir en L2 en la escuela chilena: una caracterización de la escritura en español de estudiantes de origen haitiano en 5° básico. *Signos*.
- **García, J. & Fidalgo, R. (2003).** Diferencias en la conciencia de los procesos psicológicos de la escritura: mecánicos frente a sustantivos y otros. *Psicothema*, 15(1), 41-48.
- **Ferreiro, E. García, I., Pontecorvo, C. & Ribeiro, N. (1996).** Caperucita roja aprende a escribir. *Estudios psicolingüísticos comparativos en tres lenguas*. Barcelona: Gedisa.
- **McCutchen, D. (2011).** From novice to expert: Implications of language skills and writing- relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51- 68.
- **Ministerio De Educación. (2012).** *Bases curriculares. Primero a Sexto Básico*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-22394_bases.pdf
- **Navarro, F., & Revel Chion, A. (2013).** *Escribir para aprender. Disciplinas y escritura en la escuela secundaria*. Buenos Aires: Paidós.
- **Limpo, T., Alves, R. A. & Connelly, V. (2017).** Examining the transcription-writing link: effects of handwriting fluency and spelling accuracy on writing performance via planning and translating in middle grades. *Learning and Individual Differences*, 53, 26–36.
- **Solís, M., Suzuki, E. & Baeza, P. (2016).** *Enseñar a Leer y Escribir en Educación Inicial*. Santiago: Ediciones UC.
- **Swartz, S. (2010).** *Cada niño un lector. Estrategias innovadoras para enseñar a leer y escribir*. Santiago: Ediciones UC.
- **Tolchinsky, A. & Simó, R. (2001).** *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- **Unesco (2021).** Recuperar la educación para la generación COVID-19. Disponible en <https://es.unesco.org/news/recuperar-educacion-generacion-covid-19>



www.centrojusticiaeducacional.cl