ESCRIBIR TODAVÍA

Aprender a escribir es aprender a pensar

ESCRIBIR TODAVÍA

Aprender a escribir es aprender a pensar

ÓSCAR JOSÉ MARTÍN SÁNCHEZ

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA

SALAMANCA
2026

Esta Editorial es miembro de la Unión de Editoriales Universitarias Españolas (UNE), lo que garantiza la difusión y comercialización nacional e internacional de sus publicaciones.

Unión de Editoriales Universitarias Españolas

Martín Sánchez, Óscar José, autor

Escribir todavía : aprender a escribir es aprender a pensar / Óscar José Martín Sánchez. – Salamanca : Universidad Pontificia de Salamanca, 2026

150 páginas

Bibliografía: páginas 147-149

DL: S 268-2026. – ISBN: 979-13-87569-45-7

1. Comunicación escrita – Estudio y enseñanza. 2. Análisis del discurso narrativo – Estudio y enseñanza. 3. Arte de escribir – Estudio y enseñanza

316.774:003:37.02

808.1:37.02

808.1:82:37.02

© Servicio de Publicaciones

Universidad Pontificia de Salamanca

Compañía, 5 • Teléf. 923 27 71 28

publicaciones@upsa.es • www.publicaciones.upsa.es

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com <http://www.conlicencia.com>; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

I.S.B.N.: 979-13-87569-45-7

Depósito Legal: S 268-2026

Imagen de cubierta: Obra *Book House* (2018), de Hugo Alonso.

Para quien necesita escribir una idea
antes de creérsela del todo.

ÍNDICE

Introducción 15

Por qué este libro, y por qué ahora 15

La irrupción de la IA: un matiz necesario 16

Una defensa de la creatividad (y de leer mucho) 18

Escribir a mano, escribir despacio 20

A quién va dirigido (y a quién no) 21

Cómo está pensado este libro 23

1. Lo que el cole nos enseñó mal sobre escribir 25

1.1. Falsedad n.º 1: escribir es ortografía 26

1.2. Falsedad n.º 2: la escritura es un don 28

1.3. Falsedad n.º 3: el folio en blanco es el inicio 29

Para llevarse al aula 31

2. ¿A quién le hablas cuando escribes? Registro y adecuación en clase 33

2.1. Adecuación: la propiedad no nombrada 34

2.2. Las dos grandes familias: formal e informal 36

2.3. Los rasgos delatores del registro inadecuado 37

2.4. La pregunta definitiva: ¿para quién escribo? 38

Para llevarse al aula 40

3. Las seis cosas que el lenguaje hace (y por qué importan para enseñar) 41

3.1. Por qué mirar un texto desde sus funciones.....41

3.2. Las seis funciones, contadas sin mucha solemnidad.....42

3.3. Por qué esto importa para enseñar 46

Para llevarse al aula.....48

4. Narrar: contar para que alguien escuche.....49

4.1. Qué significa narrar (y qué no) 50

4.2. Los cuatro engranajes: narrador, personajes, espacio y tiempo.....50

4.3. La forma de la lengua narrativa 55

4.4. Cómo se trabajan los diálogos en la narración.....56

Para llevarse al aula.....58

5. Describir: hacer ver con palabras.....59

5.1. Qué es (y qué no es) una descripción.....60

5.2. Objetivas y subjetivas, o el cuento de las dos descripciones 61

5.3. Los nombres difíciles que conviene conocer 62

5.4. Estáticas, dinámicas, exhaustivas, selectivas 64

5.5. La lengua de la descripción 65

Para llevarse al aula.....67

6. Dialogar: simular la conversación por escrito 69

6.1. Qué es y para qué sirve un diálogo 70

6.2. Los dos grandes ejes: forma y contenido 71

6.3. La gramática secreta de la oralidad 72

6.4. Las tres formas de incorporar una voz en un texto 73

6.5. Diálogo y enseñanza: dos usos más 76

Para llevarse al aula 77

7. Exponer y argumentar: la frontera más malentendida del aula 79

7.1. Lo que tienen en común (y lo que las separa) 80

7.2. Los textos expositivos: lo que se presupone 82

7.3. Los textos argumentativos: lo que casi nunca se enseña bien 83

7.4. Los rasgos lingüísticos de cada uno 85

7.5. La trampa del texto expositivo-argumentativo 87

Para llevarse al aula 88

8. Antes de escribir: documentarse y pensar 89

8.1. La trampa del folio en blanco 90

8.2. Documentarse: contra la página vacía 91

8.3. Generar ideas: la fase divertida (y la peor tratada) 93

8.4. Del racimo al esquema: ordenar lo encontrado.....97

8.5. El borrador: cuando el esquema cobra cuerpo.....100

Para llevarse al aula.....101

9. El borrador: ese gran ausente en las aulas 103

9.1. Qué es un borrador (y qué no) 104

9.2. Por qué la escuela aniquiló el borrador 106

9.3. Las tres operaciones sobre un borrador.....107

9.4. La revisión entre iguales: el recurso más infrautilizado.....109

Para llevarse al aula.....111

10. Coser el texto: marcadores, recurrencias y otros hilos invisibles 113

10.1. Qué significa que un texto sea cohesionado 114

10.2. Los marcadores discursivos: el GPS lector.....115

10.3. La recurrencia léxica: cuando hay que repetir y cuando no.....117

10.4. Los paralelismos: la simetría que el lector agradece.....119

10.5. La cohesión vista desde la enseñanza.....121

Para llevarse al aula.....122

11. Resumir: la tarea más difícil disfrazada de la más fácil 125

11.1. Qué es (de verdad) un resumen 126

11.2. Las cuatro reglas (que sí se enseñan) 127

11.3. Los errores típicos (y lo que enseñan) 129

11.4. Resumen, paráfrasis y comentario: la trinidad despistada 131

Para llevarse al aula 133

12. El *look* de los textos: manual mínimo para escribientes 135

12.1. Cursivas, negritas y otros aspavientos 136

12.2. Los números en los textos 138

12.3. Citar a otros sin parecer un fusilador 139

12.4. La bibliografía mínima decente 141

Para llevarse al aula 143

Coda. Volver al aula 145

Bibliografía de consulta 147

Nota sobre las citas de apertura 149

INTRODUCCIÓN

Por qué este libro, y por qué ahora

Un alumno entrega un trabajo de fin de asignatura sobre la importancia de la lectura en la primera infancia. Está bien escrito. Demasiado bien escrito. La sintaxis fluye, los conectores discursivos aparecen en el sitio justo, las citas están integradas con elegancia. El profesor lo lee y siente, sin poder decir exactamente por qué, que algo no encaja. Lo pasa por un detector de inteligencia artificial. Aparece un noventa y dos por ciento de probabilidad. El profesor llama al alumno. El alumno reconoce, sin demasiada vergüenza, que sí, que ha usado ChatGPT, pero «solo para redactar, las ideas son mías».

Esta escena, o una muy parecida, lleva ocurriendo en facultades de toda España desde hace unos cursos. No es una anécdota sino el síntoma de un cambio profundo en cómo se entiende, se enseña y se evalúa la escritura. Y es, a la vez, una oportunidad. Porque obliga a hacernos una pregunta que llevábamos décadas evitando: ¿qué estamos enseñando exactamente cuando enseñamos a escribir?

Este libro nace de una sospecha y de una convicción.

La sospecha es que en la formación de maestros y educadores hemos confundido durante demasiado tiempo *escribir* con *no cometer faltas de ortografía*. Hemos puesto el foco en la superficie del texto (tildes, comas, mayúsculas) y hemos

descuidado lo que ocurre debajo, que es el pensamiento que organiza la información, la conciencia del lector, la elección del tono, la arquitectura de las ideas. Esto explica, en parte, por qué tantos egresados llegan al aula sintiéndose incómodos al tener que escribir un informe, una programación o, simplemente, un correo a una familia.

Partimos de la profunda convicción de que la escritura es, antes que cualquier otra cosa, *una herramienta para pensar*. Y que un maestro que no escribe es un maestro que enseña a pensar a medias. No estamos exagerando. La escritura es la tecnología cognitiva más potente que ha inventado nuestra especie para ordenar la mente, comparar ideas, discutirnos a nosotros mismos. Renunciar a enseñarla bien, o delegarla en una máquina, es renunciar a algo más grande de lo que parece.

La irrupción de la IA: un matiz necesario

Hablemos de la IA. No tiene sentido escribir hoy un libro sobre escritura y educación sin abordarlo de frente. Hay dos discursos en circulación, ambos perezosos. El primero es apocalíptico: la IA mata la escritura, los alumnos no volverán a redactar un párrafo propio, hay que prohibirla en el aula y resistir como Numancia. El segundo es ingenuo: la IA es solo una herramienta más, como antes lo fueron el corrector ortográfico o Wikipedia, y los profesores que se asustan son los mismos que se asustaron del bolígrafo.

Ninguno de los dos sirve. Y por la misma razón, ambos eluden lo único que importa, que es preguntarse qué se está perdiendo y qué se podría ganar.

Lo que se está perdiendo es identificable. Cuando un alumno delega en una IA la redacción de un texto, no delega solamente la tarea sino también la fase más importante del aprendizaje, que es el proceso mediante el cual sus ideas, al pasar por las palabras, se aclaran, se corrigen, se contradicen, se transforman. Escribir es descubrir lo que se piensa. Si nunca escribes, nunca lo descubres. Y un futuro maestro que no ha descubierto nunca lo que piensa va a tener serios problemas para enseñarles a sus alumnos a descubrir lo que piensan ellos. Lo que se podría ganar también es identificable, siempre que dejemos de fingir que la IA no existe. Una IA bien utilizada puede ser un excelente compañero de revisión, un proveedor inagotable de ejemplos, un generador rápido de variantes que ayudan a comparar opciones, un evaluador de cohesión textual o un simulador de lectores diversos. Bien utilizada. Esto significa: después del esfuerzo propio, no en lugar del esfuerzo propio. Como apoyo, no como atajo.

La diferencia entre una cosa y otra no es retórica. Es operativa, y se enseña. Pero solo puede enseñarla quien sabe escribir y, sobre todo, quien sabe distinguir las fases del proceso de escritura para reconocer en cuáles la IA ayuda y en cuáles aniquila. Este libro va, en buena medida, de eso.

Conviene, llegados a este punto, nombrar las cosas: lo que necesitamos en el aula no es ni prohibición ni entusiasmo, es

uso responsable. Y uso responsable significa cosas concretas. Significa declarar cuándo y cómo se ha usado, igual que un investigador declara sus fuentes. Significa no entregar nunca como propio un texto que no se ha pensado. Significa no delegar las fases del proceso en las que se forma el criterio (la generación de ideas, la planificación, la primera escritura) porque esas son precisamente las fases en las que se aprende. Significa, también, entender que cada vez que se le pide a una máquina lo que uno podría hacer con esfuerzo propio, se renuncia a un pequeño tramo de pensamiento que ya no se recorrerá. La IA no es neutra. Lo que hace por nosotros, deja de hacerlo nuestra cabeza. Educar en su uso responsable es, antes que cualquier otra cosa, hacer visible ese coste para que la decisión sea consciente.

Una defensa de la creatividad (y de leer mucho)

Hay una idea que conviene defender abiertamente desde el principio, porque está discretamente bajo asedio: la escritura es, también, un acto creativo. Y la creatividad no es un lujo decorativo que se añade cuando ya están aprendidas las reglas. Es la dimensión que da sentido a las reglas. Sin libertad creativa, las reglas son cárceles; con libertad creativa, son trampolines. Esta distinción importa especialmente en un momento en que es muy fácil normalizar la idea de que escribir es un trámite que conviene resolver rápido, que cuanto más predecible sea un texto mejor cumple su función y que toda variación personal es un riesgo. Es exactamente al revés. La voz

propia, la elección inesperada, el adjetivo que nadie habría puesto, el ritmo que solo se le ha ocurrido a este autor son los hallazgos con los que un texto se vuelve memorable. Y eso, lo memorable, no lo va a producir nunca un sistema entrenado para devolverle al usuario lo que estadísticamente espera.

Defender la libertad creativa en el aula no es animar a sus alumnos a hacer lo que les dé la gana. Es darles permiso para que, dentro de las reglas que dominen, prueben caminos propios. Es premiar la frase que se aleja del tópico, no penalizarla. Es leer un texto buscando primero qué tiene de suyo y solo después qué tiene de defectuoso. Es enseñarles que escribir es, entre otras cosas, una manera de no parecerse a nadie y, sobre todo, de no parecerse a una máquina.

Y aquí hay que decir algo que se ha vuelto incómodo de decir, no se sabe muy bien por qué: para escribir bien hay que leer. Mucho. Y no cualquier cosa. Hay que leer literatura. La que sea, según el gusto y la edad, pero literatura. Los manuales de redacción no enseñan a escribir bien sino que enseñan a no escribir mal, que es otra cosa. Quien escribe bien casi siempre es alguien que ha leído mucho y, sobre todo, ha leído a autores cuya prosa le ha enseñado, sin que se diera cuenta, dónde está el ritmo de una frase, cómo se construye un párrafo, cómo se ata un final. La literatura es el único taller de escritura realmente eficaz, porque enseña como enseña la inmersión en una lengua extranjera: sin reglas explícitas, por exposición prolongada. Cervantes, Galdós, Borges, Umbral,

Millás, Martín Gaite, Vila-Matas, etc., el listado da igual, lo que no da igual es que haya listado. Un educador que aspire a enseñar a escribir y no lea no tiene un déficit profesional menor sino que tiene un déficit profesional central. Y esta exigencia, en lo que respecta a sus alumnos, hay que predicarla dando el ejemplo, para que así se contagie, se haga visible. Si en su clase ven a su profesor leer, leen. Si no, también aprenden, pero otra cosa.

Escribir a mano, escribir despacio

Una pequeña confesión final antes de empezar. Este libro tiene una debilidad declarada por la escritura a mano. No por nostalgia ni por desconfianza hacia los teclados: por convicción didáctica. Cuando uno escribe a mano, el ritmo de la mano es más lento que el ritmo del pensamiento, y esa diferencia, que parece una desventaja, es exactamente lo que convierte la escritura manual en una herramienta cognitiva tan potente. Mientras la mano avanza, la cabeza tiene tiempo de escoger. La palabra que se pone en el papel no es la primera que aparece, sino la que ha sobrevivido a una breve negociación interior. Eso, traducido al aula, significa textos más pensados, frases más ajustadas, errores menos repetidos.

La investigación de las últimas décadas en neurociencia cognitiva ha venido a confirmar lo que muchos maestros sabían por oficio: escribir a mano activa redes cerebrales que el teclado no llega a movilizar del mismo modo, mejora la memorización de lo escrito, refuerza la atención sostenida y

consolida el aprendizaje. Pero, más allá de la evidencia experimental, hay una razón sencilla y observable, y es que escribir a mano obliga a una pausa entre el pensamiento y la marca, y en esa pausa cabe la corrección, el matiz, la elección. La escritura mecanografiada permite teclear sin pensar; la escritura manual lo dificulta. Y por eso es educativamente valiosa, porque pone un freno cognitivo donde la velocidad sería contraproducente.

Hay, además, una dimensión que conviene reivindicar sin pudor: la belleza de la letra. Escribir bonito (una letra cuidada, una página limpia, unos márgenes respetados) no es una manía decimonónica. Es una forma de respeto por el contenido, por el lector y por uno mismo. Un texto cuya forma se ha cuidado declara, antes de leerse, que su autor lo tomó en serio. Y un alumno que ha aprendido a cuidar la forma ha aprendido, por el camino, algo más profundo: que lo que escribe merece la pena ser visto. Forma y contenido, en buena escritura, no se oponen; se sostienen el uno al otro. La caligrafía no es ortografía caprichosa, es la primera gramática que aprende el cuerpo. Conviene, por todo esto, defenderla todavía. Y enseñarla, todavía.

A quién va dirigido (y a quién no)

Este no es un libro para correctores de estilo. Tampoco para lingüistas. No encontrará usted aquí un tratado sobre cuándo lleva tilde el adverbio *solo* ni una clasificación exhaustiva de las funciones del lenguaje según Jakobson. Hay buenos

libros para eso, escritos por gente que sabe muchísimo más que yo sobre este asunto. Eso es completamente indudable. Este libro está pensado para cuatro tipos de lectores muy concretos:

- El maestro o profesor en ejercicio que tiene la sensación (siempre vaga, siempre molesta) de que sus alumnos escriben peor cada curso y no sabe muy bien qué hacer al respecto.

- El estudiante de Educación que va a pisar un aula dentro de poco y al que nadie le ha contado, todavía, cómo se enseña a escribir más allá de «que hagan redacciones».

- El educador en sentido amplio (orientador, monitor, formador) que escribe a familias, redacta proyectos, prepara materiales y necesita comprender qué hace que un texto funcione o se caiga.

- Y, junto a los tres anteriores, cualquiera que ame escribir. El lector que disfruta sentándose a poner sus ideas en un papel, el aficionado a escribir cartas, diarios, cuentos o relatos para el cajón, el escritor inédito o el que ya publica, quienquiera que sienta que la escritura es un sitio donde le gusta estar.

Este libro nació pensando en la formación del profesorado, pero las páginas que siguen no son territorio exclusivo de los docentes: el proceso de escritura, la conciencia del lector, la planificación, el borrador, la cohesión, son asuntos que importan a cualquiera que escriba. Quien

escriba por gusto encontrará aquí, con suerte, algunas herramientas para escribir todavía mejor.

A los cuatro se les habla aquí en el mismo tono cómplice, directo, sin condescendencia y, en la medida de lo posible, sin ánimo de aburrirles.

Cómo está pensado este libro

Lo que sigue son doce capítulos breves, agrupados en cuatro partes. No están organizados como un manual sino como un recorrido. Empezamos cuestionando algunas ideas heredadas sobre lo que es escribir; seguimos por las grandes familias de textos y los malentendidos que generan en el aula; entramos después en el proceso de escritura (documentación, planificación, redacción, revisión); y cerramos con lo mínimo que un educador debe saber sobre el aspecto formal del texto.

Cada capítulo se cierra con una sección titulada «Para llevarse al aula», con dos o tres ideas accionables al día siguiente. No son recomendaciones generales sino cosas concretas que puede usted probar en la próxima clase.

A lo largo del libro aparecerán cuatro tipos de cajas informativas y recurrentes que conviene presentar:

- «Escena de aula»: una situación realista (no de manual) donde el fenómeno explicado cobra cuerpo. Sustituye a los ejemplos sueltos típicos de los manuales.

- «El error favorito del alumnado»: lo que probablemente verá usted el lunes en los cuadernos, con su pequeño diagnóstico.
- «Una pausa para corregir su propio relato»: un alto reflexivo dirigido al educador. Porque enseñar a escribir empieza por revisar cómo escribe usted.
- «Para llevarse al aula»: el cierre operativo de cada capítulo, del que habíamos hablado unas líneas más arriba.

Una última advertencia antes de empezar. Este libro tiene una cierta posición. Cree que enseñar a escribir es algo más importante de lo que parece. Cree que se enseña mal y que se puede enseñar mejor. Cree que un alumno que entrega un texto generado por una IA no ha cometido un delito académico sino que ha tenido un mal día en una asignatura donde nadie le explicó nunca para qué servía hacerlo solo. Y cree que la responsabilidad de cambiar esto (al menos en parte) recae en quien usted está a punto de convertirse, o en quien usted ya es.

Bienvenido. Pase, siéntese. Hablemos y verá cómo merece la pena *Escribir todavía.*