

Hablar para escribir

Oriol Guasch

El diálogo de los alumnos con los maestros y de los alumnos entre sí es importante en el uso de la lengua escrita para su aprendizaje. Esto es así porque este diálogo es la base de una actividad reflexiva imprescindible para que los escolares aprendan a asumir el control de los procesos de composición escrita.

Las capacidades de uso de la lengua adquiridas de manera natural por el solo hecho de nacer y crecer en una sociedad determinada están en la base del desarrollo de las habilidades de escritura. Pero el dominio progresivo de estas habilidades exige que se modifiquen las capacidades de procesar el uso de la lengua y que se reordenen y se amplíen los conocimientos lingüísticos de los aprendices. La complejidad y la profundidad de estos cambios hacen imposible que los niños los lleven a cabo por sí solos. La enseñanza formal, la institución escolar, se hace en este caso imprescindible.

¿Qué características debe cumplir la actividad de enseñanza de la composición escrita promovida desde la escolaridad obligatoria? Hay un acuerdo bastante generalizado en que esta actividad debe promover, por una parte, el uso de la escritura y, por otra, el aprendizaje de este uso. La promoción simultánea de estos dos objetivos es posible si se cumplen dos condiciones:

.Se parte de situaciones de escritura reales o verosímiles, porque es más fácil implicar en ellas a los escolares y porque les sitúan ante la complejidad real de los problemas de la composición escrita.

.Se construyen dispositivos de ayuda para la superación de las dificultades que plantean la resolución de la tareas-problema que se proponen.

La atención a los problemas que plantea la resolución de las tareas comunicativas conduce a la interrogación sobre las características del instrumento lingüístico que se utiliza (la lengua escrita) y sobre su utilización. Estos interrogantes pueden ser el punto de partida de aprendizajes si las estrategias de enseñanza dispuestas por el profesorado dirigen las tareas para responder a ellos, y también a la solución de problemas comunicativos, a la redefinición de los conocimientos de los escolares. La actividad reflexiva inherente al uso se nos aparece, así, como el puente que relaciona las actividades de uso lingüístico y el aprendizaje de este uso.

Una estrategia contrastada para que se desarrolle una actividad reflexiva que cumpla estas condiciones es la de plantear tareas de escritura que favorezcan el diálogo sobre la actividad de composición escrita en el mismo momento en el que esta actividad se desarrolla. Se trata, pues, de conducir a los aprendices a hablar de lo que están haciendo, y de condicionar este diálogo de un modo determinado para que aprendan a hacerlo. Veamos cómo.

¿Hablar con quién?

Dado que nos situamos en la escuela y nos estamos refiriendo a la enseñanza y el aprendizaje del uso de la lengua, parece obvio que el primer interlocutor ante las dificultades de las tareas de escritura de los aprendices será el profesor. Esto es así porque los enseñantes son los depositarios de la experiencia y del conocimiento y porque son ellos los que tienen la responsabilidad de organizar y de dinamizar las tareas que se llevan a cabo en las aulas. Pero para que este diálogo sea fructífero, la relación entre profesores y alumnos no debe ser unidireccional (el profesor habla y el alumno escucha), sino bidireccional (todo el mundo habla y todo el mundo escucha), porque concebimos el aprendizaje en la actualidad no como el resultado de la transmisión de conocimientos, sino como el resultado de la cooperación en su construcción por los agentes educativos.

Los estudios sobre los procesos de composición escrita nos muestran, además, que si el diálogo con el profesor es fundamental, no lo es menos el que se lleva a cabo con los compañeros y compañeras en el aula. En el primer caso, la virtualidad educativa del diálogo nace fundamentalmente de la colaboración de agentes con conocimientos asimétricos; en el segundo, de la colaboración de agentes con puntos de vista diferenciados respecto de la tarea que desarrollan. De ahí se desprende posiblemente la complementariedad de los dos tipos de interacción, que tienden a centrarse en objetivos distintos: en el primero tiende a primar la atención a la reflexión sobre el instrumento lingüístico en tanto que tal, y en el segundo la reflexión sobre los objetivos comunicativos que se persiguen con este instrumento.

¿Hablar de qué?

Las actividades de uso de la lengua reclaman de los usuarios la capacidad de atender de manera simultánea a una gran cantidad de factores. En la comunicación escrita, el hecho de que en la mayoría de casos los interlocutores no compartan el espacio ni el tiempo de la comunicación complica el control de estas variables. ¿Qué es lo que los productores deben

controlar? Una multitud de factores; entre otros posibles: la situación en la que escriben (¿pueden concentrarse en lo que hacen o el ruido del entorno les distrae?), el contexto comunicativo (¿qué rol social asumen como emisores?, ¿cuál es el rol social de su interlocutor?, ¿por qué y para qué se comunican con él?, el tema de qué hablan (¿qué información debe contener el escrito?, ¿cómo se ordenará esta información?), el género de texto más adecuado para hablar de un tema específico a unos interlocutores determinados para conseguir un objetivo comunicativo concreto (¿para plantear un problema determinado al alcalde de mi municipio es mejor mandarle una carta o cumplimentar una instancia?), la concatenación de actividades que deberán llevarse a cabo para producir el texto, el producto lingüístico que se va generando a medida que el proceso avanza o los conocimientos sobre el sistema lingüístico que se utiliza. Estos temas u otros que afectan igualmente los procesos de composición escrita son susceptibles de convertirse en temas de conversación cuando se produce un texto.

¿Hablar para qué?

Hemos comentado al inicio de nuestra exposición que postulamos el diálogo en los procesos de composición escrita como una manera de potenciar la reflexión sobre los distintos aspectos de la tarea que se desarrolla y, al mismo tiempo, como una manera de objetivar esta reflexión. Es importante velar para que este objetivo fundamental lleve aparejados algunos efectos de gran importancia. En primer lugar, la toma de conciencia por el profesorado de las dificultades específicas de sus alumnos en la realización de las tareas de composición escrita (éste es un requisito fundamental para que pueda acertar en las ayudas que los escolares necesitan) y la toma de conciencia por el alumnado de sus conocimientos y de sus lagunas (éste es el primer paso para avanzar en el control de la propia actividad). Dentro de esta toma de conciencia, ocupa un lugar fundamental el desarrollo del sentido de la audiencia por los aprendices, porque buena parte de las dificultades de la composición escrita derivan de la necesidad de adaptar aquello que queremos tratar al contexto discursivo en el que se sitúa. En segundo lugar, el fomento de la confianza de los escolares en sí mismos como aprendices que se responsabilizan de su propio aprendizaje y tratan de asumir su control, y como escritores que tienen algo que decir.

¿Hablar cuándo?

Hablar en todo momento, es decir, en cada una de las tres grandes operaciones que se llevan a cabo en los procesos de composición: la planificación, la textualización y la revisión, y en cada uno de los estadios de desarrollo del proceso de producción: antes de empezar propiamente la redacción del texto, cuando esta redacción se está llevando a cabo y cuando ya se ha realizado.

¿Hablar cómo?

Daremos tres tipos de respuesta a esta pregunta: una referida a los protagonistas del diálogo, otra referida al tipo de lenguaje y una tercera referida a la lengua.

El que hayamos comentado la conveniencia de "hablar en todo momento" no significa que propongamos que haya que "hablar continuamente". La consecución de la autonomía de los aprendices requerirá también que aprendan a hablar consigo mismos de la tarea que llevan a cabo. O lo que es lo mismo, no debemos perder de vista que la reflexión compartida debe ser un camino que nos acerque a la reflexión individual. De ahí la conveniencia de la alternancia de actividades en gran grupo, en pequeños grupos, e individuales en las tareas para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

El diálogo para la explicitación de los problemas comunicativos y de aprendizaje admite niveles distintos de precisión, que dependerán de variables diversas (la edad de los aprendices, sus conocimientos lingüísticos, el problema de qué se habla, el interlocutor con quien se habla, etc). Lo cierto es que los problemas por resolver son de índole muy diversa y que no exigen siempre una conceptualización estricta en términos propios de la lingüística o de la pragmática. Así pues, podrá hablarse de la composición escrita en algunos casos utilizando términos propios del lenguaje corriente, y se requerirá en otros el uso de un metalenguaje especializado.

La diversidad lingüística creciente de las aulas puede llevar a algunos escolares a dialogar en una lengua distinta a la del texto que están produciendo. Conviene analizar sin prejuicios en cada caso este fenómeno que ha sido tradicionalmente demonizado por el profesorado de lengua. Por ejemplo, la utilización del árabe por dos estudiantes inmigrantes que escriben un texto en castellano, cuando dialogan sobre un problema de planificación del contenido o cuando comparan el funcionamiento de las dos lenguas en una expresión determinada, puede tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de la escritura porque les permite un nivel de exigencia y de rigor que no podrían conseguir utilizando una lengua que conocen menos.

Conclusión

Los dispositivos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita pueden ser externamente muy diversos pero según nuestra opinión ninguno de ellos puede obviar la reflexión, es decir, el diálogo de los productores consigo mismos, con sus compañeros o con sus maestros.

Hemos hablado de:

Educación
Enseñanza
Ciencias de la educación
Pedagogía
Escritura
Lengua

Bibliografía

CAMPS, A. (1994): L'ensenyament de la composició escrita. Barcelona. Barcanova.

CASTELLÓ, M.; MILIAN, M. (1997): Enseñar y aprender estrategias en el proceso de composición escrita. En PÉREZ CABANÍ, M.^a L. (coord): La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículum. Barcelona. Horsori/Universitat de Girona, pp. 117-135.

GRAVES, D.H. (1991): Didáctica de la escritura. Madrid. MEC/Morata.

RIBAS, T. (1997b): "Evaluar en clase de lengua: cómo el alumno gestiona su proceso de escritura" en Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura, n. 11, pp. 53-65.

TOLCHINSKY, L. (1993): Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona. Anthropos.

Dirección de contacto

Oriol Guasch
Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.