

La finalidad de este artículo está centrada en aportar un marco de referencia útil y funcional que facilite la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en las instituciones educativas.

Enseñar y aprender a escribir con sentido es un derecho inalienable de las jóvenes generaciones y una obligación o compromiso de las instituciones educativas, si realmente aspiran a fomentar, fortalecer y enriquecer la emergencia del educando en el marco de una sociedad democrática, divergente y plural. Considerando las últimas aportaciones de la psicología socio-constructivista y la psicología discursiva sobre los procesos y las operaciones implicados en la composición escrita, este trabajo quiere resaltar que la conquista de la escritura como útil cultural es un proceso cognitivo –y, por tanto, dinámico y complejo– que no sólo requiere la implicación del sujeto en estrecha interacción con otros que ya lo han construido o están en vías de construcción, sino que demanda el dominio de múltiples operaciones y estrategias específicas de la escritura; este dominio ha de hacer posible mejorar la producción reflexiva de diferentes tipos de textos escritos, lo que permitirá comprender de qué modo los aprendices construyen su saber y su saber hacer acerca de la composición escrita.

Los continuos avances tecnológicos y cibernéticos proporcionan a la civilización actual potentes herramientas y medios de comunicación e investigación científica que no sólo están transformando radicalmente la forma de producir el conocimiento científico, social y cultural (lo cual afecta también a los conceptos de *saber*, *aprendizaje* y *cultura*), sino que también afectan a los hábitos, los gustos y las costumbres vitales de una ciudadanía cada vez más atrapada en un mundo globalizado y saturado de informaciones e imágenes que invitan al continuo consumo (que se suele disfrutar refugiado en lo privado). No se puede negar el monopolio de la imagen frente al contenido en la transmisión de la información¹. Precisamente por este motivo no está fuera de lugar reflexionar sobre la escritura y su enseñanza en las instituciones educativas, no para

contraponerla a la preponderancia del mundo visual –operación que, además de anacrónica, sería perjudicial para la finalidad que persigue esta obra (así como a los fines de la información misma)–. Aunque por el carácter complementario² de ambos medios [el escrito y el pictórico], merece la pena detenerse en su especificidad para no arriesgarnos a perder oportunidades de intercambio y comunicación en los procesos de enseñanza.

La palabra, hablada y escrita, y la imagen pueden –y deben– integrarse. Al hacerlo, facilitaremos, sin duda, una comunicación más completa y, sobre todo, accesible a un número más amplio de oyentes y lectores, pero considerando que la lengua escrita permite acceder a un conocimiento radicalmente distinto³ de al que se puede tener acceso a través de la lengua oral (sin olvidar que las cambiantes exigencias de la vida moderna demandan un dominio autónomo y crítico de la lengua escrita).

La escritura no es una actividad técnica, sino una actividad cognitiva y afectiva compleja

La escritura es una construcción cultural –y, por tanto, adquirida socialmente– muy útil para elaborar diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política, científica..., y para comunicar a los demás las propias fantasías e ilusiones, angustias, sentimientos, emociones... Aunque su uso requiere cierto dominio de las reglas del código escrito, la escritura no es sólo una actividad técnica de conocimiento del código y de los sistemas gráficos en todos sus aspectos para copiar o transcribir más o menos correctamente palabras o frases⁴, sino que es una actividad más profunda y estrechamente relacionada con la construcción de un dis-

La palabra, hablada y escrita, y la imagen pueden –y deben– integrarse. Al hacerlo, facilitaremos una comunicación más completa

La escritura es una construcción cultural –y, por tanto, adquirida socialmente– muy útil para elaborar diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política, científica..., y para comunicar a los demás las propias fantasías e ilusiones, angustias, sentimientos, emociones...

curso que exige al escritor implicarse en un proceso recursivo (no lineal), dialéctico y global para resolver los múltiples problemas que el escrito plantea. Esto quiere decir que en cualquier momento el proceso se puede reiniciar de nuevo para resolver un error, una duda, suprimir algo que sobra o añadir algo que falta... Por tanto y sin lugar a duda, siguiendo a Flower y Hayes (1991, 1996), se puede afirmar que la escritura es un proceso cognitivo constructivo que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar la información para construir (o reconstruir) nuevos significados en una operación que podríamos calificar como una ardua negociación⁵ entre las diferentes fuerzas (los objetivos, las expectativas, el lenguaje disponible, el conocimiento del tema y del discurso...) que entran en conflicto y condicionan, de alguna manera, el proceso global de escritura. La continua búsqueda de sentido y significado a lo que se quiere expresar por escrito empuja al escritor a implicarse en un proceso interno (lleno de dudas e incertidumbres, búsqueda de nuevas informaciones, correcciones, revisiones, reescritura) en el que nuestras ideas y concepciones se enriquecen, se organizan y se reestructuran para adquirir un mayor grado de complejidad:

[...] escribir no consiste sólo en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura puede tener una función epistémica, puede contribuir a la elaboración del pensamiento. (Camps, 1990)

Precisamente esta función epistémica de la escritura para resolver los problemas que surgen para construir los significados que comunicar a otros impide que podamos definir el acto de escribir como un proceso cognitivo neutral (demanda del escritor saber moverse entre un conjunto de convenciones a veces contradictorias entre sí), sino que más bien habría que definirlo como una actividad

cognitiva compleja que exige al escritor reflexionar previamente sobre qué quiere decir y cómo quiere decirlo considerando a los potenciales lectores. No cabe duda de que escribir no es sólo enfrentarse y encontrar solución a una serie de problemas ortográficos, sintácticos, léxicos, de puntuación..., sino que, básicamente, es iniciar un proceso dialéctico (Giroux, 1990), interdisciplinario y epistemológico, con capacidad para generar conocimiento crítico sobre una materia, para desarrollar el pensamiento lógico y, en general, para favorecer los procesos de aprendizaje.

También es preciso apuntar cómo en otras ocasiones la escritura puede adquirir dimensiones vitales, propias de una necesidad vital que empuja a expresar por escrito (a socializar) los fantasmas, las angustias y las reflexiones sobre la vida, la sociedad y el ser humano (éste sería el caso de algunos escritores y poetas). Esta dimensión vital de la escritura es expuesta con suma claridad por Eduardo Galeano (1996, p. 22):

Escribir es como respirar. Lo sé porque me ahoga cuando paso unos días sin hacerlo. Pero eso sí, no puedo darme la orden; cada vez que me ordeno escribir, la mano me hace huelga; como yo escribo a mano, no puedo. Escribo a mano y después paso a máquina. Corrijo. Muchas veces. Quedan los originales todos acribillados, como después de una guerra. Y algo de esto tiene escribir, algo de guerra, como respirando pelea uno contra la muerte...

A modo de síntesis podríamos afirmar que la escritura, como mediación entre el escritor y el mundo, es una herramienta cultural (dependiente de las exigencias del contexto social y de los motivos que orientan el proceso de escritura para construir activamente ideas que comunicar a otros) dotada de un considerable valor cognitivo que funciona «al mismo tiempo como un medio estructurado para generar conocimiento y como un medio para construir el pensamiento lógico» (Giroux, 1990, p. 101).

A escribir se aprende a medida que vamos escribiendo reflexivamente

Aunque pueda parecer lo contrario, escribir no es una actividad fácil, sino que, por su propia complejidad, entraña cierta dificultad, intrínseca, debido a los múltiples problemas que el escritor debe resolver hasta dar sentido, coherencia y legibilidad a su texto. Escribir supone resolver una serie de problemas relacionados con el sentido de la tarea (¿para qué?, ¿a quién va dirigido?...), el conocimiento del tema y del discurso...; escribir supone coordinar las distintas operaciones y subprocesos que conforman la escritura (planificación, textualización y revisión) para conseguir los objetivos marcados, que varían en función del contexto, de la tarea y el receptor. Ahora bien, es necesario precisar que este proceso no es lineal ni rígido, sino recursivo y flexible, ya que los distintos subprocesos y operaciones implicados en el proceso de escritura están estrechamente interrelacionados, de modo que en cualquier momento el escritor puede interrumpir y reiniciar el proceso debido a la conquista de un nuevo dato, información, conocimiento... que aporte una nueva perspectiva o visión al tema que lo ocupa. Esta dimensión recursiva y dinámica del proceso de aprehensión del código escrito permite establecer múltiples y dinámicas relaciones entre el escritor, el texto y el lector: el escritor y la temática del escrito, el escritor y el lector, y el lector y la temática del escrito.

La mayoría de las producciones escritas tienen una finalidad comunicativa⁶, se escribe para comunicar algo a otros; sin embargo, en la escuela, la lengua escrita ha perdido su dimensión comunicativa y cognitiva (transformadora del conocimiento⁷) para adquirir, en la mayoría de las ocasiones, el carácter de una actividad lineal y carente de sentido para el aprendiz, que trata de adaptarse a unas normas ortográficas y gramaticales, que olvida casi siempre porque no comprende muy bien y, lo que es más grave, que no tiene en cuenta que el acto de escritura supone implicarse en un proceso recursivo y dialéctico. Desgraciadamente, en la mayoría de los casos, la produc-

ción de un texto escrito se convierte en una actividad obligatoria para cumplir el currículo, para demostrar los conocimientos que se poseen o para contentar las demandas del profesorado; en estas situaciones, carentes de significatividad y funcionalidad para el productor del texto escrito, la escritura carece de cualquier de valor cognitivo, como se puede observar en las producciones escritas más frecuentes en nuestras escuelas (copiados, dictados, toma de notas, redacciones libres⁸, cuentos...). Sin embargo, es preciso resaltar que cada vez, afortunadamente, existen más docentes implicados en ofrecer situaciones funcionales y significativas.

Pese a los denodados esfuerzos del profesorado en promover la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos externos y visibles del código escrito (como la caligrafía, la ortografía, el léxico, la puntuación...), un análisis crítico de las producciones escolares pone de manifiesto no sólo una serie de errores sintácticos, ortográficos, gráficos (que se repiten de una manera reiterativa en la gran mayoría de las producciones), sino, y lo que es peor, graves carencias y déficit en el dominio de la lengua escrita. Así, junto a errores ortográficos, fallos de concordancia, uso reiterativo de muletillas, escasez y pobreza de vocabulario, inversiones, grafía poco legible..., podemos detectar otros errores más específicos de una enseñanza que ignora el carácter cognitivo, comunicativo y recursivo de la escritura: errores y alteraciones en el orden lógico de los elementos de la oración, escasa utilización del lenguaje escrito como medio de comunicación, inadecuada organización del discurso escrito, poca diferenciación entre ideas principales y secundarias, pobreza léxica, escasa creatividad, dificultades para expresar opiniones personales e intenciones comunicativas a través del lenguaje escrito, escaso uso de habilidades metacognitivas⁹ –planificación, supervisión y evaluación–...

Entre el profesorado está muy extendida la idea de que se aprende a escribir escribiendo, pero ésta es una verdad a medias e insuficiente porque se logra sin prisas y con

sentido. Es decir, escribiendo de verdad, desde el principio del aprendizaje y no copiando frases como «mi mamá me mima». A escribir se aprende escribiendo (Tolchinsky, 1993) diferentes tipos de textos, para lo cual es necesario que el aprendiz se familiarice con ellos, desde su uso real y a través del análisis de sus características por medio de diferentes estrategias didácticas: lectura individual y grupal y comentario compartido para ver cómo y por qué se escribe así; y luego compartir con los otros los procesos de reescritura y de invención.

Es indispensable convertir a alumnas y alumnos en lectores reflexivos y críticos si realmente se está interesado en que aprendan a escribir diferentes tipos de textos porque sólo leyendo y reflexionando (individual y colectivamente) sobre lo leído se pueden descubrir las particularidades y características propias de la escritura. Esta toma de conciencia progresiva de los niños y de las niñas en el dominio del código escrito sólo es posible si se estimula y favorece una lectura atenta, una lectura que encuentre en la búsqueda continua de significados su razón de ser. Una lectura que contribuya a la búsqueda de conocimiento, de este modo, en un primer momento, la escritura podrá ser una reescritura de lo que ha escuchado o leído, de lo que se conoce. Pero no basta con leer o/y con reflexionar y dialogar sobre lo leído, es necesario que el alumnado se implique en múltiples y diversas situaciones en las que sea necesario escribir¹⁰. Hay que implicar al alumnado en múltiples actos de escritura, significativos y funcionales, con distintos tipos de textos y con diversas funciones y posiciones en la escritura, fomentando, además, el empleo de estrategias similares a las utilizadas por los sujetos alfabetizados fuera del ámbito escolar para expresar y comunicar ideas por escrito. Sin embargo, para aprender la complejidad de los usos escritos no basta sólo con ofrecer la posibilidad real de experimentar con la escritura, de poner a prueba las propias hipótesis tratando de buscar coherencia a sus escritos; además, es necesario, como muy bien expone Anna

Camps (2000), «planificar situaciones y actividades de enseñanza y aprendizaje que prevean la toma de conciencia (progresiva) de la existencia de conocimientos específicos ligados a las particularidades de los géneros escritos».

Enseñar a escribir con sentido

La abundancia de carteles, anuncios, letreros luminosos..., rótulos de nuestras calles y avenidas, así como los diferentes textos de los productos que consumimos o almacenamos en nuestras casas o pisos, impide que el niño o la niña no escolarizado pueda permanecer ajeno a algunos de los usos sociales de la escritura «y, por lo tanto, construyen conocimiento acerca de ella aun antes de que algún adulto haya decidido enseñarles sistemáticamente» (Tolchinsky, 1993, p. 12). A la vez, diferentes estudios (Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1992) han puesto de manifiesto que la alfabetización del alumnado comienza mucho antes de su escolarización:

Estamos tan acostumbrados a considerar el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso de aprendizaje que tiene lugar en la escuela, que es difícil llegar a reconocer que el desarrollo de la lectoescritura comienza mucho antes de la instrucción escolar. (Ferreiro, 1998, p. 123)

Pese a que el aprendizaje de la lengua escrita exige mucho más que dominar el código escrito, no se puede olvidar que su conquista supone la construcción de un nuevo dominio de conocimiento¹¹ básicamente por su carácter recursivo y dialéctico. Sin embargo, la institución escolar enmarca su enseñanza y, por tanto, la actividad escrita dentro de unos objetivos y unas prácticas que limitan y cercenan la posibilidad de aprender la complejidad del proceso global de escritura. Es frecuente observar cómo en la mayoría de las instituciones educativas –aunque existen honrosas excepciones– el interés está enfocado básicamente a los aspectos superficiales del texto como la or-

tografía, la caligrafía, la morfología y el léxico; mostrando, en cambio, escaso o nulo interés por otros aspectos, más relevantes en el proceso de escritura, como la cohesión textual, la estructura textual y la modulización, cuando desde la psicología cognitiva, sociocultural y ciencias del lenguaje y de la comunicación resaltan que el aprendizaje de la escritura no está aislado de otros componentes de la escritura; por el contrario, actúa recíprocamente con ellos (como destacan Garbraith y Rijlaardam, 2003) y, además, está muy influenciado por el nivel o grado de atención prestada por el alumnado a esta destreza dentro del proceso total. Por este motivo, si la escuela está realmente interesada en promover el aprendizaje de la composición escrita, debe organizar su enseñanza «de manera que la escritura sea necesaria para algo... La escritura debe ser significativa para los niños... La escritura se debe incorporar a una tarea que sea necesaria y pertinente para la vida» (Vigotsky, 1978, pp. 117-118, citado por Wells, 2001, p. 292).

Algunas claves para mejorar la producción de textos escritos

Somos conscientes de las muchas dificultades y obstáculos que el profesorado y el alumnado encuentran en las instituciones educativas para promover y conquistar un dominio autónomo y crítico del código escrito, unas por la propia estructura organizativa y metodológica dominantes y otras por la complejidad intrínseca que entraña su dominio.

Es importante que el profesorado comprenda de qué modo los aprendices construyen su saber y su saber hacer acerca de la composición escrita, así como las claves que favorecen la conquista de la escritura como útil cultural: es un proceso cognitivo –y, por tanto, dinámico y complejo– que no sólo requiere la implicación del sujeto en estrecha interacción con otros que ya lo han construido o/y están en vías de construcción, sino que demanda el dominio de múltiples operaciones y estrategias

específicas de la escritura que haga posible mejorar la producción reflexiva de diferentes tipos de textos escritos.

En este intento de ofrecer un marco de referencia, analizaré brevemente algunas de las claves que permiten comprender y transformar la práctica cotidiana de enseñanza de la composición escrita.

La escritura como herramienta cultural

En la mayoría de los países occidentales predomina la cultura posmoderna audiovisual y es frecuente encontrar un auge de analfabetismo funcional, una realidad cada vez más asentada en las aulas de la educación obligatoria donde, además, se hace un uso afuncional y reducido a lo escolar del lenguaje escrito. Pablo del Río (2003) señala dos probables focos causales de este hecho dominante en nuestras instituciones educativas: una orientación didáctica hacia la alfabetización instrumental despojada de corazón narrativo y retórico, y una orientación centrada en la propia actividad escolar y ajena a las actividades significativas de la vida cotidiana.

Aprendizaje de estrategias implicadas en la escritura

La enseñanza de la lengua escrita implica promover el aprendizaje de las distintas estrategias y operaciones implicadas en la escritura y aprender a coordinarlas para conseguir determinados objetivos que variarán en función del contexto, la tarea y el receptor. Considerando la complejidad de los procesos y de las operaciones implicadas en la composición de textos escritos, resultará relevante que el docente en su diseño didáctico contemple diferentes situaciones funcionales de escritura, sobre todo en los primeros niveles de la enseñanza, que permitan al alumnado comprender y asimilar las claves de las operaciones implicadas en el proceso de planificación. La perspectiva que orienta estas consideraciones enlaza con un diseño didáctico en el cual los contenidos deben plantearse de forma precoz y en situaciones funcionales de escritura. Tam-

poco podemos obviar los diferentes contextos que intervienen en el acto de escribir (Milián, 2003):

1. El del emisor, o alumno, con su trayectoria personal como usuario del lenguaje dentro y fuera de la escuela, con sus conocimientos y representaciones de lo que es escribir, de lo que se escribe y de cómo se hace;
2. El del destinatario, en tanto que objetivo del texto que se escribe y del acto mismo de composición escrita, en el marco de unas normas sociales que regulan el uso de la escritura y contribuyen asimismo a su representación social (los géneros discursivos).
3. El del proceso de escritura en el ámbito escolar: cómo, con qué ayudas, con qué conocimientos, con qué objetivos, con quién...

El docente como mediador y ayuda

En este proceso de ayudar al alumnado para que aumente su nivel de comprensión y su dominio de los procesos implicados en la composición escrita, el docente desempeña un papel primordial que requiere cambiar la orientación de la propia actividad profesional para que ésta no quede reducida a un simple proceso de instrucción y transmisión de información con el fin de lograr unos objetivos previamente establecidos, sino que, más bien, se dirija a ofrecer las ayudas, guías, orientaciones y apoyos pertinentes para facilitar un aprendizaje autónomo y crítico entre sus alumnos. Entender la escritura no como una actividad técnica, sino como un proceso cognitivo y afectivo complejo, que permite reorganizar y transformar el propio conocimiento, exige al profesorado desempeñar nuevas funciones como coordinar, ayudar, organizar, sugerir, apoyar, matizar, observar, indicar, orientar, escuchar..., recoger y sistematizar las intervenciones del alumnado para abrir nuevas opciones, interrogantes y dudas que promuevan en el alumnado el desarrollo de las habilidades de planificación, producción y revisión, así como la explicitación de los objetivos que se persiguen con la escritura. Será, por tanto, función del docente el construir o crear en el aula un contexto próximo a un club de escri-

tores (Smith, 1994) que ofrece motivos (es decir, un sentido, un propósito y una funcionalidad comprensible) significativos y relevantes para escribir diferentes textos escritos sin miedo al error y a reflexionar con los otros (en pequeño y gran grupo) sobre lo que se está haciendo o se está tratando de hacer. Igualmente corresponderá al docente guiar, modelar, preparar, proyectar y ofrecer los instrumentos y las ayudas pertinentes para que el alumnado se implique en procesos escritos orientados a la búsqueda de significados. Ahora bien, estas ayudas y orientaciones ofrecidas al alumnado serán, en la mayoría de las ocasiones, indirectas¹², es decir, no orientadas a dar las respuestas o soluciones concretas, sino más bien dirigidas a ofrecer las pistas o sugerencias oportunas que ayuden a superar las dificultades surgidas. Este papel de mediador que proporciona la ayuda, el apoyo y la guía que demandan sus alumnos exige al docente atender más a los procesos, pero sin que ello suponga olvidar los resultados, para comprender e interpretar realmente lo que está haciendo y lo que está tratando de hacer el alumno. Esta comprensión de los procesos en los que está implicado el alumnado será difícil de lograr sin una sólida formación teórica-práctica, requisito indispensable que permita una mínima comprensión de la evolución de las ideas que el alumnado construye sobre el proceso de escritura.

La importancia del habla en el desarrollo de la alfabetización

La enseñanza y el aprendizaje del código escrito deben apoyarse en el habla exploratoria sobre los textos y sobre los procesos mentales por los que se crean y se interpretan. El diálogo y la conversación sobre lo que están escribiendo y sobre los textos en los que están implicados ayuda al alumnado a replantearse y a revisar sus propósitos, sus textos y sus ideas. La actividad de escribir, como una tarea que requiere planificación y reflexión, plantea la necesidad de la interacción oral para acompañar y guiar su aprendizaje apoyado en actividades colectivas como la elaboración de

instrumentos de escritura, la lectura y discusión mutua de textos y la redacción colectiva (Wells, 2001). Las interacciones durante la escritura de diversos tipos de textos permiten al alumnado concentrarse en los problemas de escritura, producir diferentes tipos de textos utilizando actividades metalingüísticas diferentes según las edades y aprender las claves de la planificación de la producción escrita.

La observación de cómo otros escritores escriben, la participación en diálogos colectivos con el profesor y compañeros sobre lo que se hace o se quiere hacer mejora la capacidad expresiva, porque aumenta la comprensión del proceso y la implicación y participación activa del alumnado. En este sentido, si la interacción verbal entre iguales regula y enriquece los procesos de escritura porque favorece la comprensión de los procesos implicados en la escritura, la escuela deberá ofrecer múltiples situaciones en las que sea necesario hablar del discurso que se construye y compartir dudas con los compañeros de clase.

La evaluación

Evaluar es una actividad intrínseca al acto educativo más preocupado por los resultados que por los procesos y por las condiciones en las que ésta se desarrolla. En la cotidianidad de sus prácticas, el profesorado está más interesado en comprobar los conocimientos adquiridos por el alumnado que en cuestionar y verificar la validez de sus acciones y concepciones sobre la enseñanza y la educación. Sustituir estas prácticas de corte tecnocrático por otras inspiradas en valores democráticos es una manera de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de alcanzar un mayor desarrollo profesional y personal. Esta orientación de la actividad evaluadora ayuda al profesorado no sólo a valorar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje realizados en el aula, sino también a diagnosticar las situaciones con rigor para tomar decisiones sobre ellas de una manera reflexiva (Porlán, 1993, p. 72), permitiendo analizar críticamente los valores y las creencias que sustentan la actividad para afinar y modificar la comprensión de tales ac-

ciones y hechos. La evaluación puede ser una herramienta útil para generar una reflexión rigurosa y crítica para comprender lo que ocurre en las aulas y en el centro, aspectos fundamentales para nuestro desarrollo y mejora profesional. Por tanto, es necesario tomar conciencia de los principios y las prácticas que regulan la práctica sobre cómo se evalúa, por qué se hace y cómo se manifiestan las distintas formas de evaluar en el aula, teniendo en cuenta siempre al alumnado como sujeto activo que construye sus conocimientos. En este sentido, la evaluación formativa y la autoevaluación (Ribas, 2003) son recursos básicos e imprescindibles para facilitar la reflexión y el análisis del alumnado-escritor sobre los procesos de composición escrita en los que está implicado, todo ello para promover la gestión autónoma del alumnado.

Sintetizando

Si aprender a escribir supone aprender a diferenciar los distintos componentes del proceso de escritura, es necesario motivar al alumnado a participar en múltiples y ricas actividades que le ofrezcan la posibilidad de reflexionar sobre las distintas estrategias y operaciones que intervienen en el proceso de escritura. Sólo así el alumnado podrá descubrir el valor de la planificación, generalización, textualización y revisión en el proceso de escritura; podrá aprender a coordinar sus esfuerzos y a ajustarse a las distintas convenciones (las propias de cada género discursivo) para construir un texto inteligible para los demás. Sin olvidar que en este proceso también inciden diferentes factores como los conocimientos previos sobre el proceso de escribir, las experiencias escolares previas relacionadas con las tareas de escribir, el contexto del aula y, sobre todo, las finalidades o motivos de escribir (para quién se escribe o qué motivos guían el proceso de escritura). Es muy importante que

Es muy importante que la escritura tenga siempre una intención comunicativa

la escritura tenga siempre una intención comunicativa, la escuela no puede olvidar que la construcción de significado o sentido no es una empresa individual o aislada, sino compartida con otros (iguales y adultos letrados) que ya lo han construido o están en vías de hacerlo porque esta construcción no sólo implica la elaboración de múltiples representaciones sobre el código escrito, sino el saberlas usar y poder participar con ellas en una comunidad de práctica.

HEMOS HABLADO DE:

- Escritura.
- Didáctica de la lengua.

Notas

1. La mayoría de las veces manipulada y desvirtuada interesadamente.
2. Son muy conocidas las diferencias y las peculiaridades de los medios citados: La lengua es un medio secuencial (alineado el pensamiento). En el habla, las secuencias lingüísticas se suceden en una linealidad temporal y en la escritura en una linealidad espacial; mientras la imagen presenta un mensaje cuyos elementos están sincrónicamente presentes y, por tanto, se presta a comunicar situaciones de las que hace falta poder recoger al mismo tiempo todos sus elementos para leer con facilidad sus relaciones e interconexiones.
3. Lo cual no quiere decir que uno sea superior al otro, sólo precisar que son esencialmente diferentes. El primero, el conocimiento que proviene del lenguaje oral, es más dinámico, inmediato, directo y vivencial; mientras el segundo, el que proviene del lenguaje escrito, es más reflexivo, estructurado, inferido y mediatizado.
4. Ésta es la posición dominante entre un profesorado fuertemente influenciado, aún, por los enfoques positivista y formalista.
5. «Todo acto de comunicación humana es un acto de comunicación y producción» (Galeano, 1996, p. 22).
6. La escritura promueve una interacción indirecta entre el escritor y el lector.
7. En un excelente trabajo, Scardamalia y Bereiter (1992) contraponen este modelo de abordar el proceso de composición escrita con el modelo de decir el conocimiento, analizando las claves de cada uno de ellos.
8. Pero marcando el tema, la orientación, el estilo y la extensión.

9. El lector interesado podrá encontrar en el libro coordinado por Milián y Camps (2000) ricas e interesantes reflexiones al respecto.

10. Anna Camps (1999) las define como «espacios de interrelación específica de la institución escolar».

11. El uso de la lengua escrita en las diferentes áreas curriculares no lingüísticas (matemáticas, sociales, naturaleza...) implica la importancia de enseñar los usos escritos propios de cada ámbito científico.

12. Dirigida a activar los conocimientos situados en lo que Vigotsky (1985) denomina «zona de desarrollo próximo».

Referencias bibliográficas

- CAMPS, A. (1990): «Modelos de procesos de redacción: Algunas implicaciones para su enseñanza». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 49, pp. 3-21.
- (2000): «Motivos para escribir». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 23, pp. 69-78.
- DEL RÍO, P. (2003): «El cambio cultural en el medio y en el mensaje. Nuevas perspectivas para la enseñanza de las escrituras», en RAMOS, J. (2003): *Escribir sin prisas... pero con sentido*. Morón. Cooperación Educativa.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- FERREIRO, E. (1998). *Alfabetización. Teoría y práctica*. México. Siglo XXI.
- FLOWER, L.; HAYES, J. (1991). *Collaboration and the construction of meaning*. Berkeley. Center for the Study of Writing.
- FLOWER, L.; HAYES, J. (1996): *La teoría de la redacción como proceso cognitivo*. Buenos Aires. Lectura y Vida (Textos en Contextos; 1), pp. 75-110.
- GALEANO, E. (1999): *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Barcelona. Siglo XXI.
- (1996): «Escribir». *Legend*, núm. 2, pp. 22-23.
- GARBRAITH, D.; RIJLAARDAM, G. (2003): «Estrategias efectivas en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura», en RAMOS, J. (coord.): *Escribir sin prisas... pero con sentido*. Morón. Cooperación Educativa.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Barcelona. Paidós.
- GOODMAN, Y.M. (1992): «Las raíces de la alfabetización». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 29-42.
- MILIÁN, M.; CAMPS, A. (coords.) (2000): *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Santa Fe (Argentina). Homo Sapiens.
- MILIÁN, M. (2003): «La importancia del contexto en la producción de los textos escritos en la es-

cuela», en RAMOS GARCÍA, J. (coord.): *Escribir sin prisas... pero con sentido*. Morón. Cooperación Educativa.

PORLÁN, R. (1993): *Constructivismo y escuela*. Sevilla. Diada.

RIBAS, T. (2003): «El rol docente en la conquista de la lengua escrita. La función de la evaluación formativa y de la diversificación de la enseñanza», en RAMOS, J. (coord.): *Escribir sin prisa... pero con sentido*. Morón. Cooperación Educativa.

SCARDAMALIA, M.; BEREITER, C. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita». *Infancia y Aprendizaje*, núm. 58, pp. 43-64.

SMITH, F. (1994): *De cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Buenos Aires. Aiqué.

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

WELLS, G. (2001): *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona. Paidós.

VIGOTSKY, L.S. (1985): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.

Joaquín Ramos

IES Fuente Nueva.

Morón de la Frontera (Sevilla)

joaquin1@arrakis.es

Este artículo fue recibido por AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA en octubre de 2007 y aceptado para su publicación en mayo de 2009.
