

APRENDIZAJE

Desde la radicalidad de algunos planteamientos teóricos las aportaciones provenientes de la psicología cognitiva y las que provienen de la consideración de la lengua como actividad social se plantean a menudo

como irreconciliables.

Sin embargo, cuando nos situamos en el terreno de la enseñanza y el objetivo es planificar, experimentar e investigar propuestas para el aula, constatamos que las distintas aportaciones inciden decisivamente en la forma de concebir la enseñanza de la composición escrita en el momento actual. En este artículo comentaremos algunas ideas que subyacen a muchas de las actuales propuestas de enseñanza.

ESCRIBIR

La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita*

ANNA CAMPS **

E

l uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros.

1. La actividad de escribir

A nuestro modo de ver, la consideración de la actividad de escribir como fundamentalmente social puede enriquecerse con algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva sobre los procesos mentales implicados en dicha actividad. La investigación sobre las interacciones verbales entre estudiantes en el proceso de composición textual y sobre los pensamientos verbalizados de escritores de distintas edades ponen de manifiesto la diversidad de caminos que estos siguen para escribir un texto y también de cuán diversas maneras abordan las tareas encomendadas, dependiendo de la forma como interpretan el contexto en que se inscribe el discurso que producen. Dicha interpretación está condicionada por factores culturales (que van desde las diferencias culturales del entorno en que viven, hasta las específicamente escolares), sociales (usos lingüísticos en el entorno social, incluido también el escolar) y personales (relaciones con el lenguaje escrito, éxito o fracaso en su aprendizaje escolar, etc.).

1.1. Escribir como actividad social y cultural

Los estudios más recientes sobre la composición escrita se inscriben en el paradigma común de los estudios lingüísticos y literarios, que en los últimos años han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua. Baste recordar el amplio desarrollo de campos de estudio relativamente recientes como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, etc., de los estudios psicológicos en su orientación socio-cultural y de los socio-pedagógicos que ponen énfasis en los aspectos comunicativos de las relaciones de enseñanza y aprendizaje (véase la síntesis sobre los estudios de composición escrita de Nystrand et al., 1993).

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Han sido principalmente las aportaciones de Vigotsky y Bajtín, las contribuciones de la teoría de la enunciación, de la pragmática y de la lingüística funcional las que de modo más determinante han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural.

Desde esta perspectiva y con el punto de mira en la enseñanza de la lengua escrita y específicamente de la composición escrita es necesario destacar algunos aspectos, complementarios unos de otros:

1. El lenguaje escrito es el resultado de un doble proceso. Por una parte, su uso se hace más autónomo respecto del contexto material de producción, puede apelar a destinatarios que no comparten el mismo espacio y tiempo que el locutor-escritor. Vigotsky denomina a este proceso "descontextualización". Por otra parte, los signos se ven sometidos a un proceso de "contextualización", de interrelación con otros signos, de forma que el lenguaje se hace más explícito. Por este motivo Luria hablaba de sintaxis explícita al hacer referencia a las estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito. Este doble proceso se origina como reestructuración de los usos de la lengua en la interacción oral tanto en el desarrollo filogenético del lenguaje escrito como en el desarrollo del individuo en una sociedad alfabetizada. Así pues, el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás.

En este enfoque la producción de textos monolingües, es decir aquellos que se producen sin la intervención directa, inmediata, del interlocutor, entre los cuales destacan los escritos, presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral de la conversación, que se diversifica y se hace más complejo por las exigencias de situaciones comunicativas en que el destinatario no contribuye directamente a la producción del discurso. Sin embargo, propiamente no podemos decir que el lenguaje escrito sea descontextualizado, sino que su uso representa la inserción del lenguaje en un nuevo contexto en que locutor y destinatario no comparten la situación material de la enunciación (el mismo lugar y tiempo) (Schneuwly, 1985; Camps, 1994; Camps y Castelló, 1996).

2. De lo que acabamos de decir se desprende que el lenguaje escrito no es sólo social por su origen en la interacción oral, sino que lo es por su naturaleza interactiva o, en palabras de Bajtín (1982), dialógica. El concepto de diálogo de este autor ruso se adelantó a muchas de las formulaciones actuales sobre la consideración del origen y la función social de la lengua escrita. Según Bajtín, el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico por dos motivos fundamentales: (1) Ningún texto (o enunciado si usamos el término de Bajtín) no es nunca un primer texto ni independiente de los demás sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores, es decir está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación, que le da sentido. De este postulado se desprende que, cuando alguien escribe, "dialoga" con lo que han dicho otros e imagina sus respuestas, que anticipa en el propio texto. (2) Esta idea lleva a otra de una gran riqueza conceptual: el escritor no "inventa" en solitario su texto sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el

contexto en que ha surgido. El escritor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia **experiencia discursiva** "se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros" (Silvestri y Blanck, 1993). Cualquier texto es, pues, polifónico.

Los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el **entramado comunicativo** humano. Escribir es también una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del ordenador sugieren una actividad independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la **producción** del discurso. Sin embargo el texto que produce el escritor tendrá unos lectores; y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la **comunicación** escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros. El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un **entorno socio-cultural** dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc. son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita.

En resumen, cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un **proceso de comunicación** entre un locutor/ escritor y unos destinatarios con los cuales aquél dialoga en la misma actividad de **producción textual** a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando a través de todas sus prácticas comunicativas. Los **destinatarios** del texto pueden ser más o menos próximos, más o menos conocidos del escritor por lo cual el cálculo de los conocimientos compartidos, de las implicaciones que puede suponer que harán ser distinto, pero en cualquier caso el **contexto sociocultural** compartido es el que permite la interacción y hace posible la comunicación.

3. Este enfoque aleja del panorama de estudio de la lengua la **dicotomía** que se hizo común hace pocos años entre la caracterización de la lengua oral y la escrita, que además se basó en **usos extremos** (conversación informal, escritos académicos) de lo que habría que considerar más bien como un continúum. Las diferencias no se producirían principalmente por el **canal de comunicación** sino por otra serie de factores interrelacionados de formas muy diversas en la complejidad de la comunicación humana (Chafe y Danielewicz, 1987).

"Cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/ escritor y unos destinatarios con los cuales aquél dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando"



Recientemente, los estudios de tipo transcultural ponen de manifiesto que algunas funciones que se consideraban características de la lengua escrita, como por ejemplo su capacidad **autoreflexiva**, se encuentran también en muchos usos orales de algunas comunidades sin escritura (Fleisher Feldman, 1991). Además de esto, los estudios sobre las características de los **intercambios sociales** en las sociedades que poseen lengua escrita, especialmente las occidentales, muestran que en ellas incluso los **analfabetos** se ven inmersos en intercambios verbales que sólo son posibles con la existencia de los usos escritos de la lengua.

Desde los estudios lingüísticos se aborda el conocimiento, no ya del sistema de la lengua como algo subyacente, común a todos los usos, sino de las **características** específicas de dichos usos. El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de tipificarlos¹, el reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio de lo que se denominan **géneros discursivos** (Bajtín, 1987; Freedman, 1994), es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera usamos la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la **enseñanza de la composición** escrita, que no se entiende ya únicamente como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el **conocimiento** de los usos adecuados a cada situación, que habrá que conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es únicamente el lenguaje académico. Cada uno de los usos requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto **adecuado** a su función social y comunicativa, a su contexto.

Así pues, las formas del lenguaje, a través de las cuales se expresan los significados, están subordinadas al **contexto de uso**, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación.

1.2. Escribir como actividad cognitiva

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surgen en los Estados Unidos a finales de los 70 y se desarrollan en la década de los 80, en el marco de la **psicología cognitiva**. Los primeros trabajos, que culminan con la publicación en 1980 del modelo del proceso de Hayes y Flower, tienen en común el intento de caracterizar las operaciones mentales que

se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre se manifiestan en las conductas exteriores de producción textual ni en el mismo texto. Los primeros trabajos partieron de la caracterización de los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje. Las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subprocesos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en que realizaban ambas operaciones.

El modelo de Hayes y Flower es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso², aunque los componentes fundamentales del modelo aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe³.

Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980). Este origen en la enseñanza llevó a que muy pronto la investigación se orientara preferentemente al estudio de los procesos de composición de los estudiantes.

Especialmente relevantes son el conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) que a partir de investigaciones de tipo experimental identificaron procesos de composición escrita diferentes, que formularon en los modelos que denominaron de “decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento”. Según estos autores el primer modelo es de tipo secuencial. El escritor planifica contenido y escribe sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El escritor se limita a decir los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente. El modelo “transformar el conocimiento”, por el contrario, corresponde a la conducta del escritor que interrelaciona los contenidos temáticos sobre los que escribe con el espacio retórico, lo cual le lleva a reelaborar dichos



© QUINO

“El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera usamos la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la composición escrita”

contenidos y a transformarlos para adecuarse a la situación. La necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dieron lugar a que Bereiter y Scardamalia desarrollaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir.

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género textual que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un concurso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para pedir trabajo.

La extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones implicados en la producción escrita ha generado hasta el momento tantos estudios que es difícil sintetizarlos brevemente. Además existen ya numerosos trabajos que ofrecen síntesis de sus aportaciones y evolución. Queremos destacar únicamente que en esta evolución, y aún dentro del marco de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores. Este interés se ha mostrado en dos aspectos. Por un lado, se reconoce el lugar central que las situaciones comunicativas que desencadenan y dan razón de ser a la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso y en su diversificación. Algunos trabajos de Linda Flower (1995) atienden a la influencia que ejerce en todo el trabajo de composición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta orientación, que tiene importantes precedentes en trabajos como los de Bizzell

"La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva"

(1982) y Shaughnessy (1977) entre otros, se ha denominado sociocognitiva.

1.3. Aspectos afectivos y motivacionales de la actividad de escribir

Hasta el momento actual la investigación se ha ocupado escasamente de los aspectos afectivos y valorativos que la actividad de escribir lleva aparejados. En cierto modo, al hablar de los aspectos sociales y culturales se prefigura ya la importancia de estos factores. Si escribir es una actividad de tipo social, comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido, parece claro que escribir adquirirá valor para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para él y para los lectores. La "motivación" para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio.

La valoración que se dé al uso de la lengua escrita en un entorno socio-cultural determinado tendrá, como parece natural, incidencia en el valor que le otorgarán sus miembros. No se han hecho suficientes estudios para conocer la influencia de estos factores en el aprendizaje de la lengua escrita. Bernstein atribuía a características del código o de la variedad lingüística hablada por niños y niñas de distintas clases socio-económicas la causa del fracaso escolar o la integración fluída en un sistema escolar que favorecía los usos elaborados de la lengua. Podríamos preguntarnos, sin embargo, si no son también o por encima de todo factores valorativos o afectivos los que tienen mayor incidencia en el alejamiento de la cultura escrita. Este planteamiento, que podría desprenderse de muchos estudios sociológicos sobre la educación, ha tenido poca repercusión en la investigación específica en didáctica de la lengua.

2. La enseñanza de la composición escrita

La renovación de la enseñanza de la composición escrita ha experimentado un gran impulso y ha visto renovada su orientación a raíz de las investigaciones citadas en el apartado anterior. En este apartado vamos a sintetizar brevemente algunas de las implicaciones que, desde nuestro punto de vista, son más relevantes para la innovación en la enseñanza de la lengua. Cada uno de los aspectos que destacaremos han sido ya objeto de algunas investigaciones; sin embargo el campo es tan amplio y complejo que se necesita investigar con mayor extensión y profundidad en todos ellos.

2.1. En primer lugar, el hecho de haber puesto el acento en el proceso y en la diversidad de las operaciones que implica la actividad escritora ha hecho posible concebir situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten incidir en dicho proceso de construcción del discurso escrito. Las correcciones en los textos finales de los alumnos se habían mostrado altamente ineficaces. La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado, ofrecer ayudas para la mejora del texto antes de que éste esté finalizado; por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir permite modelizar la conducta de los estudiantes para que conciban que escribir es planificar, escribir y reescribir, que ningún escritor redacta su texto de una sola vez. Así pues permite que los aprendices se inicien en operaciones de planificación, que aprendan a escribir reconsiderando sus planes y que aprendan a revisar a todos los niveles. Por último, la atención al proceso ofrece situaciones propicias para un aprendizaje de la lengua y sobre la lengua integrado en las necesidades de la producción escrita.

2.2. La evolución de los estudios sobre la lengua y en especial sobre la composición escrita ha mostrado el lugar central que los aspectos socio-culturales tienen en la construcción del lenguaje escrito. Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Si abordamos el tema desde el aspecto del sujeto que escribe, parece evidente que la representación de la actividad (de la tarea) que elabore y reelabore a lo largo del proceso



© ARMIN HOFFMAN

de producción será fundamental en la adecuación de dicho proceso y del producto final a las finalidades de la tarea de escritura que lleva a cabo. Para que ello sea posible será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita "reales" que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. Este es uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua en el momento actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir.

El trabajo realizado en este sentido por algunos profesores e investigadores es ya considerable en nuestro país. Baste recordar trabajos como los de Fort y Ribas (1994), Colomer, Ribas y Utset (1993), Milian (1993), Santamaría (1992), entre muchos otros, y los planteamientos generales en Camps (1989, 1992, 1994a, 1996) y Milian (1995).

2.3. Como consecuencia, el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto. Bien al contrario, aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas (Tolchinsky, 1990; Freedman, 1995). Esta es una de las aportaciones fundamentales de los trabajos del equipo de J.P. Bronckart de la Universidad de Ginebra. Los trabajos sobre el análisis del discurso llevaron a estos investigadores a constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionadas justamente con las distintas funciones que tienen en la comunicación. La situación discursiva se halla en la base de esta diversidad. Los trabajos de Dolz (1994), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993), entre muchos otros son exponente de las repercusiones que esta orientación del análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la composición escrita. Según estos autores, cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos. Así pues habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos de discurso tendrá concreciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico y otra muy distinta un chiste, un hecho vivido o un cuento fantástico, sólo por poner unos ejemplos.

2.4. Tanto desde el punto de vista de los estudios de la lengua, como desde la aproximación vigotskiana al origen comunicativo de los procesos psicológicos superiores, adquiere una importancia decisiva la función de la interacción verbal en el proceso de construcción de la lengua escrita, especialmente en el proceso de aprendizaje. Mucho se ha escrito e investigado sobre la interacción verbal en la enseñanza de la composición escrita⁴. El acuerdo generalizado sobre los beneficios de hablar para escribir y para aprender a escribir no impide que haya todavía muchas preguntas formuladas sobre el tipo de interacción que favorece el progreso en el aprendizaje. La intervención individualizada del adulto si se ajusta a algunas condiciones puede llegar a ser contingente con las necesidades del aprendiz; sin embargo se plantea el problema de cómo hacer contingentes las interacciones cuando se habla no ya a un único alumno sino a un grupo de ellos o a toda una clase. Por otro lado, sigue abierta la discusión sobre los beneficios del trabajo en grupo, o en la revisión o en el mismo proceso de escritura del texto. Desde el punto

de vista teórico los diversos autores parecen inclinarse por considerar esta interacción verbal beneficiosa por cuanto permite repartir la carga cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se plantean -lo cual permite hacerlos conscientes y buscar conjuntamente caminos para resolverlos- y, por último, y en relación con esto último, favorece la capacidad de hablar "sobre" la lengua que se está produciendo, la actividad metalingüística, que parece imprescindible para el control de los procesos complejos de producción discursivo-textual.

A pesar del acuerdo casi general sobre los beneficios cognitivos de la interacción oral durante el proceso de composición escrita es necesario fomentar la investigación sobre este aspecto. En ella deberán basarse en gran parte las propuestas de evaluación formativa, entendida como regulación social del proceso de composición que permitirá el aprendizaje y llevará a la interiorización de estos mecanismos regulativos, es decir a la autorregulación.

3. Género discursivo y contexto de la actividad de composición escrita en situación escolar

El concepto género que diversos autores utilizan al referirse a distintos modos de organizar el discurso



© ARMIN HOFFMAN

dependiendo del *contexto de uso* es en la actualidad centro de investigaciones y aún de controversias. No hay unanimidad en su definición ni tampoco en cuáles son las características que hacen que un discurso determinado pertenezca a uno u otro género, ni tampoco sobre cuáles son las *condiciones sociales* de interacción que dan lugar a un determinado género.

Aviva Freedman (1994) revisa el concepto de género siguiendo principalmente el trabajo de Miller (1984) y distingue dos fuentes de caracterización de los *géneros discursivos*: a) la situación, y b) el contenido temático. Esta autora utiliza la distinción que establece Willard, en los escritos de comunidades disciplinarias, entre *argumentos* que sirven a propósitos instrumentales y argumentos cuyo objetivo es el conocimiento como un fin en sí mismo, que tienen *función epistémica*. Sus investigaciones muestran de qué forma las situaciones de simulación en los centros de enseñanza dan lugar a textos de características diferentes de los que producen los profesionales del mismo campo científico en la vida real. Muchos otros autores analizan la diversidad discursiva. Por ejemplo Toulmin en sus trabajos sobre *filosofía de la argumentación* ha ilustrado cómo los standards para establecer qué es persuasivo varían según las comunidades.

En el momento actual la incidencia del concepto de género discursivo que propuso Bajtín en sus trabajos (Bajtín, 1982; Voloshinov, 1994) tiene una gran influencia en la conceptualización de los *géneros discursivos* como concreciones de los usos verbales en situaciones interactivas determinadas socialmente. En resumen, se concibe que los géneros discursivos están estrechamente relacionados con las *situaciones comunicativas* en que se usa la lengua.

Estas constataciones pueden tener una gran trascendencia en la conceptualización de la enseñanza de la composición escrita. Efectivamente, frente a propuestas basadas únicamente en la enseñanza de las características formales de *distintos tipos* de texto (o de discurso), otras aproximaciones proponen crear en la escuela situaciones de comunicación que permitan a los alumnos y alumnas escribir textos que deban ajustarse a *situaciones comunicativas* reales o simuladas. Parece claro, desde este enfoque, que sólo se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo, que no basta con aprender unas formas

“La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado, ofrecer ayudas para la mejora del texto, por otro, mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual”

para saber escribir un determinado tipo de texto.

En ocasiones las situaciones de uso de la lengua surgen de la propia vida de la escuela o la clase como *institución*, la cual genera, desde este punto de vista sus propios géneros. En otras, las situaciones se crean o se simulan para introducir a los aprendices en los *géneros escritos* que son propios de la interacción escrita en la vida social exterior a la escuela.

Sin embargo parece también claro que las situaciones que se dan en la vida social de los adultos no son las mismas que se dan en la escuela. Por lo tanto ¿habrá que simular situaciones? Por otro lado, y esto es lo más importante a nuestro modo de ver, la escuela constituye un *contexto específico* y al mismo tiempo complejo. Imaginemos en el mejor de los casos una situación real de comunicación escrita que surge de la vida social de los alumnos: tienen que escribir una carta al alcalde de la localidad para pedirle que los camiones de gran tonelaje no aparquen delante de la escuela. Aún en este caso en que *el problema es real* y la carta será mandada efectivamente al alcalde, en el texto que escriban los alumnos y en el proceso que seguirán no sólo incidirán el problema planteado y la *situación de comunicación*, también tendrá influencia en la representación de la tarea que elaboran los aprendices el hecho de que es el profesor quien lo pide como actividad que se lleva a cabo en la escuela y que de un modo u otro será evaluada.

Los factores que inciden en dicha representación y en las *interacciones* entre las diversas posibles representaciones del grupo, incluido el profesor, son múltiples, diversas y complejas. Sin ánimo de simplificar y con el convencimiento de que constituyen un todo indivisible vamos, sin embargo, a intentar poner de relieve algunos de los posibles elementos o componentes del contexto en que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita cuando ésta se basa en proyectos de escritura “real”.

En trabajos anteriores (Camps, 1994) habíamos distinguido dos planos en dicho contexto. Por un lado el *contexto de la actividad de escritura* que se llevará a cabo, para el cual hay que establecer los parámetros de la *situación discursiva*: ¿Quién escribe? Los alumnos como tales (por ejemplo en el caso de la carta al alcalde mencionada



© QUINO

anteriormente), como jóvenes preocupados por los problemas ecológicos, como chicas, como chicos, como **ciudadanos** en general, como personas particulares cada uno de ellos, como grupo, etc. ¿Para qué escriben? ¿Cuál es el propósito del texto: convencer, informar, etc? ¿A quién se dirigen, quienes (o quién) serán los lectores, los destinatarios del texto? Estos parámetros no son entidades físicas que se impongan de modo determinante al escritor, sino que son entidades sociales de las cuales el escritor elabora una representación a través de las interacciones verbales en una sociedad alfabetizada. Como tales están cargadas de **valores** que podríamos denominar, siguiendo a Bajtín, ideológicos. Las palabras, los enunciados, los géneros discursivos no son neutros, sino que vehiculan modos de ver, de organizar el mundo y **el pensamiento**. Además están connotados socialmente: determinados géneros escritos son más o menos adecuados a determinadas situaciones y no lo son en otras. Como hemos dicho, el escritor elabora una representación mental de dichas situaciones sociales; **representación** que guía su actividad al mismo tiempo que se ve influída por ella. Como fruto de las diversas situaciones que se dan surgen los distintos géneros discursivos. No entraremos ahora en la profundización de estos conceptos. Baste esta simple presentación para establecer uno de los planos **contextuales** que inciden en las actividades de aprendizaje de la escritura en la escuela cuando estas se basan en proyectos.

El segundo plano lo constituye el que denominamos **contexto escolar**. La escuela como institución tiene sus funciones propias, entre las cuales la de instruir a los alumnos en determinadas **habilidades**, por ejemplo escribir. Así pues los alumnos, desde que ingresan en la escuela, saben que es el lugar donde aprenderán. Saben además cuál es la **función** que corresponde al profesor, enseñar, y cuál les corresponde a ellos, aprender. En esta clave, pues, interpretarán todas las actividades que desarrollarán en los años de escolaridad. Por más que las actividades tengan añadidos otros objetivos, este fin de la escuela subyace a todos los demás.

En las situaciones de enseñanza de la **composición escrita** ambos planos contextuales no se mantienen, o pueden no mantenerse, separados sino que, al contrario, se interrelacionan y se hacen más complejos.



© QUINO

"Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción"

Por un lado la forma específica de organización de la tarea es creadora de contextos y no es neutra respecto de las concepciones pedagógicas **subyacentes** lo cual tiene como consecuencia determinadas formas de interacción en el aula. Así los distintos modelos de enseñanza a que nos hemos referido anteriormente suponen modos diferentes de concebir la **interactividad** en el aula⁵. En la enseñanza por proyectos en que se basa nuestro trabajo, el profesor no es únicamente el organizador de la tarea, el que sabe e imparte los conocimientos y el que evalúa su adquisición, sino que sus **funciones** le acercan a los procesos, tanto al de escritura, al convertirse en lector crítico de los textos de los alumnos, como al de enseñanza y aprendizaje a través de las **situaciones** de regulación que se dan a lo largo de él. Los otros miembros del grupo no son únicamente individuos que aprenden, sino compañeros, colaboradores en un **trabajo compartido**. En las situaciones de escritura o de revisión en colaboración la función de los compañeros (y también aunque de modo distinto la del profesor) es la de destinatarios intermedios, que pueden ofrecer al escritor una **respuesta** que anticipa en cierto modo la de los destinatarios últimos de los textos⁶.

Esta aproximación al análisis de los contextos podría profundizarse si tenemos en cuenta que los elementos de que hemos hablado: profesor, alumnos y géneros discursivos escritos (que son el objeto de enseñanza) no constituyen aisladamente los ángulos del **triángulo didáctico**, sino que a su vez aportan contextos propios que inciden en las situaciones didácticas al mismo tiempo que todos ellos se ven inmersos en un contexto común político (refiriéndonos en este caso a la política educativa) y cultural. Nos hemos referido a la **concepción** general de las funciones de la escuela. Podríamos hablar también de los valores atribuidos por la sociedad a la lengua escrita y los valores distintos que le atribuyen los distintos grupos sociales. O a las **creencias** personales sobre los distintos temas y problemas que se plantean en los textos que se han de escribir. O a los problemas de relación interpersonal que influyen en el trabajo **en colaboración** y que en ocasiones dan lugar a situaciones conflictivas. ¿Cómo se relaciona cada alumno con los demás? ¿Cómo se ve a sí mismo respecto del grupo? etc. etc.

En una visión **unidireccional** de la enseñanza de la lengua, el profesor enseña o facilita

"Las palabras, los enunciados, los géneros discursivos no son neutros, sino que vehiculan modos de ver, de organizar el mundo y el pensamiento. Además están connotados socialmente: determinados géneros escritos son más o menos adecuados a determinadas situaciones y no lo son en otras"

unos contenidos de enseñanza a unos alumnos que los aprenderán (en mayor o menor grado); la complejidad de estos contextos se hace opaca. Ahora bien, una concepción socio-constructiva de la enseñanza de la lengua debe acercarse a la comprensión de los mecanismos que inciden en el modo como cada individuo en relación con los demás construye su competencia comunicativa. En este caso aparecen en toda su complejidad los distintos factores contextuales que inciden en dicha construcción.

En las investigaciones que atienden a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los de composición escrita y a la relación entre ambos, la complejidad de contextos aparece en toda su variedad y riqueza. Si tuviéramos que utilizar una sola palabra para referirnos a ellos tendríamos que hablar de diversidad. Esta diversidad puede ser interpretada en términos de preeminencia de uno u otro contexto a través de las aportaciones de los distintos miembros que participan en las secuencias de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos elementos contextuales actúan de forma explícita, pero en muchas ocasiones intervienen a través de las creencias implícitas bien del profesor, bien de los alumnos. En este último caso son frecuentes los malentendidos o las interpretaciones de la tarea que el profesor puede considerar erróneas. Estas situaciones explicarían también muchas situaciones de fracaso en el aprendizaje escolar de la lengua por ejemplo por los diferentes valores atribuidos a determinados usos, o a problemas de relación entre los participantes, a diferencias ideológicas, sociales, etc.

A modo de conclusión

La actividad de escribir es de una gran complejidad. Por esto no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan cómo hay que llevarla a cabo su enseñanza. Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo que es aprender y en qué puede consistir enseñar, pueden llevarnos a resumir unos conceptos que podrían guiar la enseñanza de la composición escrita⁷:

1. La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso

2. Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social..

3. La operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecúan a las situaciones de comunicación.

4. La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita.

Estas concepciones inciden en los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita:

1. Se concibe que aprender a escribir sólo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos, etc.

2. Las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno secuencias didácticas complejas a través de las cuales los aprendices puedan llevar a cabo actividades tendentes, por un lado a escribir el texto teniendo en cuenta que el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro actividades tendentes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja.

3. Las secuencias didáctica preveen situaciones interactivas muy diversas. El diálogo oral con el profesor/a y con los compañeros/as permite a los aprendices construir su conocimiento de los usos monologales que exigen tener en cuenta contextos en que los posibles destinatarios no están presentes o no son directamente conocidos por el escritor.

4. Las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales tiene puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir.

5. Los conocimientos específicos: gramaticales, léxicos, etc. se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo, le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática cobre sentido para los aprendices desde el momento en que se convierte en instrumento para la mejor compresión y producción de textos.

Notas

(1) Para una visión de diversas tipologías discursivas y textuales y su repercusión en la enseñanza, véase MILIAN, M. (1990)

(2) GIL Y SANTANA (1984), CASSANY (1987), CAMPS (1989 y 1994) resumen los componentes esenciales de este modelo.

(3) Para una síntesis de estos trabajos, véase CAMPS (1989, 1994).
(4) Ver por ejemplo los trabajos de FREEDMAN (1987), MILIAN (1994), CAMPS (1994) y SCHNEUWLY (1995), en todos los cuales se hallarán múltiples referencias a otros trabajos sobre el tema.

(5) Véase por ejemplo el resumen de las modalidades de enseñanza elaborado a partir del trabajo de Hillocks (1986).

(6) MILIAN (1994) profundiza en el análisis del contexto y específicamente de la función de los destinatarios en las situaciones de producción textual en la escuela.

(7) Véase también CAMPS y DOLZ (1986).

(*) Este artículo está basado en el informe que recoge el trabajo de investigación dirigido por A.CAMPS y T.RIBAS titulado *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, que se llevó a cabo con una ayuda del CIDE del Ministerio de Educación y Cultura durante los cursos 1994-95 y 1995-96.

(**) Anna Camps es profesora del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. (Teléfono de contacto: 93-581 18 78).

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M.M. (1982): "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp. 248-293.
- BREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Lengage et classes sociales*. París: Minuit.
- BIZZELL, P. (1982): "Cognition, Convention and Certainty: What We Need to Know about Writing". En *PRETEXT*, 3, pp. 213-243.
- BRONCKART, J.-P. et al (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1992): *Théories de l'action, langage naturelles et discours*. Ponencia presentada en la I Conference for Socio-Cultural Research. Madrid (texto multicopiado).
- CAMPS, A. (1989): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- CAMPS, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 65-81.
- CAMPS, A. (1994a): *L'ensenyanament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994): "Contextos per aprender a escriure". En CAMPS, A. (coord.) (1994): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 17-29.
- CAMPS, A. (1996): "Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica". En *Cultura y Educación*, 2, pp. 43-57.
- CAMPS, A. y CASSANY, D. (1995): "Ensenyar a escriure avui". En *Articles*, 5, pp. 5-12.
- CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. (1996): "Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita". En C. MONEREO y I. SOLÉ (eds): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAMPS, A. y DOLZ, (1986). "Presentación: Enseñar a escribir". *Cultura y Educación*, 2, 27-30.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (1996): "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión". En PÉREZ PEREIRA, M. (ed): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp. 655-669.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'apren a escriure*. Barcelona: Empúries. Traducción al castellano: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona, 1989.

CHAFFE, W.L., DANIELEWICZ, J. (1987): *Properties of spoken and written language*. Technical Report, 5. CSWL. Berkeley, CA: University of California / Pittsburgh: Carnegie Mellon University.

COLOMER, T., RIBAS, T. y UTSET, M. (1993): "La escritura por proyectos: 'Tú eres el autor'". *Aula*, 14, 23-28.

DOLZ, J. (1992): "¿Cómo enseñar a escribir un texto histórico?" *Aula*, 2, pp. 23-29.

DOLZ (1995): "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, pp. 65-77.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. (1993): "L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?" *Études de Linguistique Appliquée*, 89

DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (1996): "Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières?" *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pp. 73-86.

FLEISHER FELDMAN, C. (1995): "Metalenguaje oral". En D.R. OLSON y N. TORRANCE (eds): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: GEDISA, pp. 71-94.

FLOWER, L. (1995). "Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs". *Articles*, 5, 81-101.

FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints". En GREGG, L.W. y STEINBERG, E.R. (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

FORT, R. y RIBAS, T. (1994): "Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga". *Aula*, 26, 21-26.

FREEDMAN, A. (1994): "New Views of Genre and Their Implications for Education". En A.FREEDMAN y P. MEDWAY (eds): *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton-Cook.

GIL ESCUDERO, G. y SANTANA ROSALES, B. (1984): "Los modelos del proceso de la escritura". *Estudios de Psicología*, 19-20, pp. 77-86.

HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HAYES, J. y FLOWER, L. (1980): "Identifying the organization of writing process". En L.W. GREGG y E.R. STEINBERG (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.

MILIAN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexión per a l'ensenyament". En A. CAMPS et al.: *Text i ensenyament: una perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona:

MILIAN, M. (1993): "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas". *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp. 34-39.

MILLER, C. (1984): "Genre as Social Action". *Quarterly Journal of Speech*, 70, pp. 151-167.

NYSTRAND, M. et al. (1993): "Where did compositions studies come from?" *Written Communication*, 10 (3), 267-333.

SANTAMARÍA, J. (1992): "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica". *Aula*, 2, pp. 33-40.

SCHNEUWLY, B. (1985): "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant". En B.SCHNEUWLY, y J.-P.BRONCKART: *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

SHAUGHNESSY, M. (1977): *Errors and Expectations*. New York: Oxford University Press.

SILVESTRI, A., BLANCK, G. (1993): *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

STEINBERG, E.R. (1980): "A garden of opportunities and a thicket of dangers". En L.W.GREGG y E.R. STEINBERG (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 155-167.

TOLCHINSKY (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de 'alfabetismo'". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp. 53-62.

VYGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

VOLOSHINOV (1994): *El marxismo y la psicología del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

WILLARD, C.A. (1982): "Argument fields". En J.R. COX y C.A. WILLARD (eds): *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 24-77.