

Documentos

Ideas para desarrollar los procesos de redacción

Publicado en *Cuadernos de pedagogía*, 216, p. 82-84. Barcelona: 1993. ISSN: 0210-0630. Monográfico *Leer y escribir*. Versión mexicana -sin autorización del autor!- en Ynclán, G (comp.): *Una historia sin fin. Crear y recrear el texto*. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. México DF, 1997. p. 163-172. ISBN: 970080077-6.

Maestros y alumnos estamos acostumbrados a enseñar / aprender contenidos objetivos. Sea la ortografía de las palabras, las capitales de provincia o las valencias de los elementos químicos, se trata de conocimientos fijos, concretos y referenciales, iguales para todos. El libro de texto los expone con sistematicidad, el maestro los explica, y los alumnos los pueden estudiar, memorizar y, al fin y al cabo, *saber o poseer*.

Después se evalúan con una nota numérica, y a empezar de nuevo.

En esta secuencia típica de enseñanza, el aprendizaje se basa sobre todo en una transmisión verbal de información, que ofrece pocas posibilidades de individualización del aprendizaje o de construcción activa y personal del conocimiento. Éste se entiende -de forma más o menos velada- como algo "previo al alumno, independiente de él o ella y que existe también al margen suyo" (Postman y Weingartner 1981). Los contenidos son los mismos para todo el alumnado, al margen de sus características, necesidades e intereses.

Pero todo cambia radicalmente cuando nos planteamos desarrollar los *procesos cognitivos* de la redacción. Abandonamos el ámbito del *saber* para situarnos en los del *saber hacer* (habilidades, destrezas, procedimientos) y del *opinar* o *sentir* (actitudes, valores, normas, sentimientos). No se trata de acumular datos o de comprenderlos, sino de desarrollar procesos personales de redacción: aprender a buscar y ordenar ideas, a pensar en la audiencia del texto, a releer, evaluar y revisar la prosa. También se trata de establecer una relación estimulante y enriquecedora con la escritura: escribir para aprender, pasarlo bien, sentirse a gusto, sacar provecho de la herramienta epistemológica que es la letra escrita.

Los contenidos no son absolutos, objetivos ni fijos. No hay una única manera o método para escribir, del mismo modo que la relación emotiva que cada uno establece con la letra es personal e intransferible. Los procesos de redacción dependen del estilo cognitivo individual y de la personalidad de cada uno (Jensen y DiTiberio 1984). Es cierto que los buenos redactores comparten un perfil general de redacción (énfasis en la construcción del significado, elaboración de borradores, recursividad, conciencia y reflexión sobre la situación de comunicación, etc.), que no poseen los aprendices; pero cada uno utiliza unas técnicas propias de escritura y las combina a su manera. En definitiva, no hay contenidos previos e independientes al alumno: cada uno, a partir de la experiencia

propia, debe desarrollar sus propias estrategias cognitivas.

Esta situación plantea un reto nuevo, apasionante -y también difícil!- para los docentes. Es evidente que el modelo didáctico tradicional de transmisión verbal de la información, que citaba más arriba, no tiene ninguna eficacia para estos objetivos. El maestro no posee lo que los alumnos deben aprender, estos no tienen porque reaccionar del mismo modo, ni trabajar todos al mismo ritmo, ni adoptar siempre un rol pasivo o sumiso siguiendo las órdenes del maestro. Necesitamos una nueva organización del aula, una nueva interacción maestro-alumno y alumno-alumno, nuevas actividades y ejercicios que permitan que el escritor que cada persona lleva dentro pueda emerger y crecer hasta hacerse adulto.

A continuación expongo algunas características generales que, a mi parecer, debería tener este nuevo enfoque de la enseñanza de la escritura, y la consiguiente organización del aula. Se trata de describir las condiciones óptimas para que niños y niñas en edad escolar tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas con la escritura. Además de enunciar cada principio teórico y general, he intentado ofrecer sugerencias e ideas concretas que puedan servir de ejemplo. La lista no pretende ser exhaustiva ni definitiva.

1. La concepción de la escritura

Si preguntáramos a los alumnos "qué es la escritura", muy probablemente responderían con palabras como "ortografía, gramática, corrección", que tienen poco o ningún atractivo para una niña o un joven. Quizás asociarían a la pregunta el libro de texto de gramática o de lengua, o el diccionario. ¡Que idea tan alejada de la realidad! Usamos las reglas de gramática, pero la escritura es mucho más. Se trata de un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad. Podemos compararla a una lupa, a un binóculo o a un telescopio, que permiten explorar objetos, paisajes o estrellas con más detalle y precisión; nos permiten observar todo lo que deseamos y mejor, más a fondo: darnos cuenta de los detalles, aprender, imaginar, reflexionar y gozar de belleza de la realidad (¡o de la invención!). La escritura puede ser comunicativa, creativa, pedagógica o terapéutica.

Sólo si conseguimos cambiar esta percepción pobre y limitada de la escritura, podremos motivar a los alumnos. Sólo si éstos experimentan por sí mismos el provecho, las funciones y el placer derivados de la letra, estarán realmente interesados en escribir y en desarrollar los procesos necesarios para hacerlo. A mi entender, sólo hay un camino posible para conseguirlo: buscar experiencias que impliquen emocionalmente a las personas de los alumnos; usar lo escrito para explorar su mundo personal: lo que les gusta, interesa o preocupa.

La escritura *extensiva* (diarios íntimos, libros de notas o cuadernos de reflexión y aprendizaje...) es la mejor actividad para este fin. Se trata de llevar un cuaderno en el que el alumno anota periódicamente, a iniciativa propia y sin intervención del maestro, las experiencias diarias que más le interesen (sensaciones, ideas, intereses...). Se valora la *cantidad* de

escritura (más que la *calidad*), su valor *epistemológico* (por encima del *comunicativo*); y se propone desarrollar buenas actitudes hacia la escritura: crear confianza, consolidar hábitos, formar buenas opiniones, etc. Además, el cuaderno constituye una materia prima de primera calidad para elaborar después otros textos.

2. Roles de maestro y de alumno

Los maestros detentamos la autoridad absoluta en el aula. Lo decidimos todo: qué tiene que escribir el alumno, sobre qué tema, cuándo, de qué forma, en cuánto tiempo, cuándo tiene que entregarlo, cómo lo corregiremos, qué nota le pondremos, etc. El alumno tiene el deber de obedecer todas las instrucciones y sólo el derecho de pedir aclaraciones. Trabaja como si fuera un secretario o un escriba a las órdenes de un jefe autoritario. ¿Puede realmente sentirse interesado por la escritura, en estas circunstancias? ¿Tendríamos nosotros mismos ganas de escribir en su posición?

Para que el alumno pueda experimentar en profundidad la escritura, debe gozar de más libertad. Los maestros tenemos que ceder parte de nuestra autoridad para que los alumnos puedan asumir los derechos y las obligaciones derivadas de la tarea de autor. Como el artista que trabaja solo en su estudio, amo y señor de sus lienzos, así mismo el alumno debe poder elegir el tema, el tipo de texto, la manera de trabajar, el estilo, etc. El maestro no puede usurpar el protagonismo del autor en su obra. Debemos convertirnos en asesores o críticos de la tarea: leer, comprender el texto, contrastar nuestra interpretación con las intenciones del autor. Tenemos que actuar como un guía de montaña que marca el camino a seguir y ofrece recursos y técnicas para escalar mejor. Debemos reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en que maestros y alumnos negociemos la actividad del aula.

3. Desarrollar autonomía y responsabilidad en el alumno

Un aula más democrática y humanista es la base para potenciar la autonomía y la responsabilidad del alumno. La clase debe ser un espacio libre para que la individualidad de cada escritor se muestre en todas sus características. Cuando pretendemos desarrollar la autonomía del proceso de redacción, nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, con las mismas técnicas, el mismo texto, disponiendo del mismo tiempo, recibiendo una misma corrección, interactuando del mismo modo con el maestro. Si cada uno debe encontrar su propio camino de redacción, es lógico que los alumnos discrepen en las técnicas y métodos preferidos de escritura. Unos alumnos se sentirán a gusto con los mapas conceptuales y demás esquemas para clasificar ideas, mientras que otros escogerán la escritura automática o a chorro; y unos terceros, el torbellino de ideas o las técnicas de formulación de preguntas. Habrá quien necesite la guía constante del maestro; y otros que se lanzarán a escribir a su aire, sin problemas, etc.

Nuestro deber como maestros consiste no sólo en respetar los rasgos

individuales de cada alumno, sino en potenciar su autonomía y su responsabilidad, de acuerdo con su personalidad. Debemos presentar una variada y completa gama de técnicas, recursos y ejercicios para que los alumnos puedan elegir sus herramientas preferidas para escribir, las más apropiadas a su estilo cognitivo y su carácter. También tendremos que adaptarnos a las necesidades de cada uno: respetar los ritmos y los estilos distintos, dejar más tiempo para los más lentos, etc. Sólo a partir del contacto personal con cada alumno podremos ayudarle a superar sus dificultades.

4. Énfasis en el proceso de escritura

Deberes corrientes de escritura: *"Para la semana que viene, escribe una redacción de doscientas palabras sobre el tema de si te gusta más bañarte o ducharte."* Especificamos los detalles del producto final que debe presentarse: tipo de texto, extensión y tema. No decimos nada del modo como se puede conseguir, del método de trabajo o de los procesos de composición. El alumno deberá espabilarse solo. Nadie le ha contado qué hacer ni cómo actuar. Entonces, es lógico que empiece a anotar lo primero que se le ocurra sobre el tema y que dé por concluida la tarea cuando llegue al final de la hoja, sin ningún tipo de elaboración del significado ni revisión.

Imaginemos -ipor desgracia no me parece nada descabellado!- que todos los ejercicios del curso y de cada año tengan las mismas características. El alumno finalizará su escolarización habiendo consolidado estos hábitos, sin haber desarrollado sus estrategias de buscar y ordenar ideas, formularlas por escrito o revisarlas. Muy probablemente habrá consolidado los tópicos prejuicios sociales de creer que la revisión es innecesaria, que los errores son perniciosos y síntomas de incapacidad, o que el significado del texto llega con la "inspiración". Entonces ya será muy tarde -y más difícil- enderezar esta situación.

Muy al contrario, las instrucciones y los deberes de redacción deben poner más énfasis en el proceso de redacción que en el producto. Deberíamos decir: *¿Cuándo te bañaste por última vez? ¿Qué recuerdas? ¿Qué es lo que más te gusta de bañarte? Apúntalo en una lista. Diez minutos más tarde: ¿Y ducharte? Qué es lo que te gusta más de ducharte? Haz otra lista de ideas. Después: Lee en voz alta lo que has escrito a dos compañeros, compáralo con lo que han escrito ellos. Y después: ¿Prefieres ducharte o bañarte? ¿Por qué? Escribe una pequeña justificación de tu opinión. Y no acabamos aquí: ¿Cuántos párrafos has escrito? Agrupa las ideas en apartados o párrafos. Etc.* De esta manera ayudamos los alumnos a construir el significado del texto, damos pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo. En definitiva, colaboramos realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición.

5. Énfasis en los borradores

Aunque el proceso de escritura sea largo y requiera numerosos borradores,

pruebas y ensayos, nuestra cultura escrita sólo valora, publica o difunde el producto terminado. Sólo podemos ver libros, periódicos, propaganda o escritos en su versión final: perfectos, correctos, sin errores. [Aunque sea entre corchetes, es curioso constatar que no ocurre lo mismo con otras actividades como las artes plásticas o la arquitectura, en que es corriente e incluso normal que se expongan y comenten en público bocetos, croquis o planos de las obras que se están elaborando.] Cuando leemos algo acabado, nada hace sospechar que el texto haya tenido formulaciones previas con errores, lagunas y todo tipo de imperfecciones. Los alumnos acaban pensando que el texto "nace" directamente en su versión final.

Por otra parte, uno de los valores importantes de la escuela ha sido tradicionalmente la presentación pulida y limpia de los escritos -y me parece muy aceptable. Pero al castigarse tan a menudo las tachaduras y correcciones, como si fueran una señal de torpeza o dejadez, ¿no estamos fomentando indirectamente que los alumnos escriban sin reformular y que sólo den valor a las versiones acabadas y pasadas en limpio? Los alumnos tiran los borradores, se resisten a mostrarlos al maestro y a sus compañeros, incluso sienten vergüenza.

Al contrario, creo que maestros y alumnos deberíamos desarrollar sensibilidad respecto a los borradores. Deberíamos tratarlos como si fueran bocetos o ensayos de pinturas: guardarlos siempre, archivarlos, leerlos, corregirlos, exponerlos en público, comentarlos. Por ejemplo, ¿no sería bonito colgar en la pared del aula el conjunto de esquemas, borradores y escritos que haya elaborado un alumno o un maestro -io un escritor famoso!- para ver así el proceso de redacción que ha seguido?

6. El maestro debe escribir con los alumnos

Los alumnos escriben poco en el aula (quizás porque los maestros pensamos que es un derroche innecesario de tiempo). Suelen trabajar más en su casa, haciendo deberes, solos, sin nadie que les guíe o que les muestre como hacerlo. De este modo, se acostumbran a escribir sin haber visto antes a nadie haciéndolo, sin tener modelos de, por ejemplo, como buscar ideas, trazar un mapa, revisar, reformular una frase, etc. Carecen absolutamente de modelos a seguir o imitar. Me pregunto, ¿es posible aprender a conducir sin modelos a seguir?

Creo que como maestros tenemos el deber de dar ejemplo y ponernos a escribir en clase con nuestros alumnos. Podemos hacerlo de muchas maneras: en la pizarra (haciendo esquemas, mapas, torbellinos de ideas, verbalizando en voz alta nuestros pensamientos, etc.), en los cuadernos (reformulando frases, apuntando ideas nuevas), reescribiendo una redacción de un alumno (para mostrar cómo puede revisarse), trayendo a clase nuestros propios escritos y borradores y contando cómo hemos trabajado, etc. Lo importante es que el alumno tenga modelos a imitar y que se dé cuenta de los pasos que debe o puede seguir para escribir.

En conjunto, estos seis puntos básicos y generales proponen una nueva didáctica para la escritura. No sólo modifican los objetivos de aprendizaje,

sino también la concepción de lo que es escribir (y, en consecuencia, de lo que es la lengua y la gramática), la distribución de la autoridad en el aula (quién decide qué hacer, cómo y cuándo), los roles que deben ejercer maestro y alumno (o tutor y autor) y sus responsabilidades, y las actividades más provechosas para el futuro escritor. No podemos olvidar otros aspectos también importantes, aunque posiblemente más difundidos, como la tipología de textos, de ejercicios, la organización de la corrección, etc. Pero quizás los puntos más básicos, las auténticas raíces de la planta, sean los puntos anteriores.

Daniel Cassany

Bibliografía

Booth Olson, C. ed. (1987) *Practical Ideas for Teaching Writing as a Process*. California Writing Project / California State Department of Education.

Camps, A. (1990a) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.

Camps, A. ed. (1990b) *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.

Camps, A. (1992) "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes" *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.

Cassany, D. (1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona. Paidós.

Cassany, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, p. 63-80.

Cassany, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona. Biblioteca del aula. Graó.

Jensen, G. H. y DiTiberio, J. K. (1984) "Personality and Individual Writing Processes" *College Composition and Communication*, vol. 35, n^o 3, octubre, p. 285-300.

Postman, N.; Weingartner, C. (1981) *Teaching as a Subversive Activity* Penguin Education.

Tolchinsky, L; Teberosky, A. coord. (1992) *Más allá de la alfabetización* Número extraordinario de *Infancia y Aprendizaje*, 58.

Disponible en la sección DOCUMENTOS de la PÁGINA PERSONAL de Daniel Cassany

En http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/ideases.htm

En

http://www.geiuma-oax.net/sam/ListaTextosaLeer_CursoEscritura_marzo2004.pdf