

DANIEL CASSANY

Describir el **ESCRIBIR**

Cómo se aprende a escribir

de



Lectulandia

Al sentarnos a la mesa y enfrentarnos al desafío de una hoja de papel en blanco, todos nos hemos preguntado alguna vez: ¿Cómo escriben los escritores expertos? ¿Cómo se aprende a escribir?

Este libro nos ofrece las herramientas imprescindibles para adquirir las habilidades básicas de todo buen escritor.

Lectulandia

Daniel Cassany

Describir el escribir

Cómo se aprende a escribir

ePub r1.0

Titivillus 21.12.16

Título original: *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*
Daniel Cassany, 1987
Traducción: Pepa Comas
Diseño de la portada: Idee
Imagen de la portada: Archivo Idee

Editor digital: Titivillus
ePub base r1.2

más libros en lectulandia.com

Agradecimientos

Este libro no hubiera sido posible sin la desinteresada colaboración de muchas personas. En primer lugar, de no haber conocido a John McDowell probablemente nunca me hubiera sentido interesado por el aprendizaje de lenguas. John me hizo descubrir esta perspectiva de la expresión escrita y me ha proporcionado algunas fuentes bibliográficas fundamentales para este trabajo. Durante estos últimos tres años, con Octavi Roca, Quico Ferran, Glòria Sanz, Jordi Faulí y el resto de colegas del Gabinete de Didáctica, así como de las otras secciones de la Dirección General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, hemos estado estudiando cuestiones como las que plantea este libro y otros aspectos de didáctica de la lengua. Muchas de las ideas que aquí firmo yo han surgido de interminables reuniones de trabajo con ellos. Además, mi concepción de la lengua e incluso mi forma de escribir deben mucho a Isidor Marí y a sus escritos; él me ha contagiado una extraña sensibilidad por la lengua. Todos ellos han leído el texto completo de este libro, o algunos fragmentos, haciéndome valiosas sugerencias que, sin duda, lo han mejorado.

Asimismo lo han leído Carme Corominas y Joan Mestres, quien incluso pudo transmitirme su pasión por los ordenadores; Artur Duart me ayudó a analizar las características dialectales de la carta de *El Temps* y el Patronat d'Estudis Osonencs me concedió la beca Plana de Vic para realizar una parte de este trabajo.

Finalmente, doy las gracias a Joan Solà, Jesús Tusón y Joaquim Rafel por sus comentarios, que han contribuido a pulir notablemente el texto. Sobre todo, le agradezco a Joan Solà la paciencia que ha tenido escuchándome y su minuciosidad al leer el libro. Él es quien me ha animado a presentarlo como tesis de licenciatura en la Universidad de Barcelona.

DANIEL CASSANY

Junio de 1987

Presentación de la edición castellana

La traducción es una forma de escritura. Si, como se dice más adelante, el escribir consiste en construir significados con palabras, el traducir no se limita simplemente a cambiar el color o la materia de los ladrillos. Los significados cambian de una lengua a otra, de una cultura a otra, y lo que se construyó para unos no sirve del mismo modo para otros. No creo en la exportación de modelos culturales. Cuando se traduce, se tienen que hacer reformas.

Para esta edición castellana de *Descriure escriure* hemos derruido todo lo necesario y lo hemos construido de nuevo. He cambiado la mayoría de los ejemplos —tan importantes cuando hablamos de teorías— e incluso he reescrito un capítulo completo: el de las reglas de gramática. Se han eliminado las referencias a la situación sociolingüística de las tierras catalanas y, en algunos casos, han sido sustituidas por equivalencias. La bibliografía se ha actualizado y adaptado al nuevo ámbito de difusión; pero no he podido incorporar en mi discurso las muchas e interesantes aportaciones que se han publicado durante los últimos dos años.

Para hacer estas reformas me han ayudado muchas personas. He contado con la ayuda inestimable de Mari Paz Battaner. Ella escuchó y resolvió todas las dudas que le planteé. Además, Mari Paz me ha proporcionado ejemplos adecuados para el ámbito lingüístico hispano y me ayudó a preparar el cuestionario sobre gramática. También ha colaborado en la traducción Octavi Roca, que ha leído y pulido con paciencia el texto final, y Juanjo Caballero de *La Vanguardia*, que me ayudó con mucho entusiasmo a recoger los datos de la encuesta. Finalmente, también debo dar las gracias a la traductora, a Pepa Comas, que ha trabajado sobre el original catalán con esmero y constancia, más allá de lo que sus teóricas funciones le pedían.

Todos estos amigos han hecho posible este libro con su colaboración pero — como se suele decir en estos casos— no son responsables de los errores que el lector pueda encontrar.

DANIEL CASSANY

Hago estas referencias pensando en los jóvenes que se dedican a la literatura creyendo que escribir es fácil. Opinar con la pluma en la mano puede hacerlo casi todo el mundo más o menos confusamente. Describir, con cierta precisión, con claridad o inteligibilidad cualquier cosa —un árbol, un pájaro, un hombre con bigote— es mucho más difícil.

JOSEP PLA

No sería demasiado difícil escribir si no se tuviera que pensar tanto antes.

PUIG I FERRETER

Introducción

¡Cómo ha progresado el conocimiento del código escrito y del proceso de composición del texto en los últimos años!

VIGNER (1982)

Una de las cosas que he tenido que explicar más veces y que me ha resultado más difícil, durante los dos años de preparación de este libro, es decir de qué trata. Cuando en una cena o un encuentro casual con amigos o colegas, alguien me preguntaba sobre qué estaba escribiendo, me sentaba cómodamente y, con tranquilidad, explicaba que escribía sobre *escribir*, sobre lo que hacemos cuando escribimos, sobre cómo hemos aprendido y cómo se aprende a escribir. «Ah —decía mi interlocutor, animándose—, estudias el estilo de los escritores, ¿cómo escriben los novelistas y los poetas!». Y así se iniciaba un largo y productivo diálogo. Yo respondía: «Bueno, no trata tanto de literatura, o de escritos de creación, como de los textos cotidianos que todos escribimos habitualmente: de cartas, postales, notas, apuntes, exámenes, etc. No pretendo analizar cómo escribe un buen narrador y mucho menos lo que tiene que hacer para llegar a serlo». Mi amigo me miraba con curiosidad y me replicaba: «¡Vamos, que es un trabajo de pedagogía! Seguramente trata de los problemas de escritura que tienen los niños, de la ortografía, de la sintaxis, de los ejercicios que tienen que hacer...». Vaciando mi vaso de vino con deleite, proseguía: «¡No exactamente! No estudia los métodos de lectoescritura para niños y tampoco los libros de gramática o de redacción que enseñan a escribir. En realidad, habla sobre todo de jóvenes y adultos y muy poco de niños». «¿Y no dice nada de retórica? ¿De juegos de palabras, de metáforas, de poesía?». Yo me apresuraba a responder: «No, mi libro se centra en los procesos mentales de la escritura, en lo que ocurre en el interior de nuestra mente cuando escribimos...». Y así durante un buen rato.

Si es tan difícil explicar de qué trata este libro es porque las cuestiones que en él se plantean se escapan de los temas habituales de discusión. Si bien el hecho de escribir se ha estudiado desde distintos puntos de vista (crítica literaria, pedagogía, etc.), aquí se enfoca de un modo relativamente nuevo y desconocido. Se podría denominar enfoque psicolingüístico porque abarca terrenos de la psicología y de la lingüística aplicada. Se basa en un conjunto de investigaciones experimentales y teorías elaboradas sobre todo por psicólogos, pedagogos y profesores de lengua norteamericanos (aunque la aportación de la lingüística europea no es menos preciable). El campo de estudio es la *expresión escrita* y, más concretamente, *de qué manera se aprende a escribir*. En el libro se investigan temas como el de los conocimientos que poseen los escritores competentes sobre la lengua escrita, cómo los han adquirido, las estrategias que utilizan para redactar un texto determinado, la

utilidad de la gramática para escribir, etc.

En definitiva, el libro pretende responder a las siguientes preguntas:

- ¿Qué sabe un escritor sobre la lengua escrita y sobre el acto de escribir? ¿Qué tiene que saber y qué tiene que saber hacer un individuo cualquiera para ser un buen escritor?
- ¿En qué se diferencian los escritores competentes de los incompetentes?
- ¿Cómo ha aprendido un escritor competente todo lo que sabe sobre la lengua escrita? ¿Cómo ha aprendido o desarrollado las estrategias de redacción que utiliza?
- ¿Cómo podemos ayudar a los escritores novatos? ¿Cómo pueden aprender a escribir?

Finalmente, hay que tener en cuenta que el libro se refiere, sobre todo, a los llamados *procesos mentales superiores*. Gimeno y otros (1984) y Alonso y Mateos (1985) establecen una distinción entre los procesos implicados en las habilidades lingüísticas (concretamente la de *leer*). Distinguen los procesos más básicos y mecánicos, como el reconocimiento de los signos gráficos o la segmentación de palabras y frases, del resto de operaciones más complejas e intelectuales, como la discriminación entre informaciones relevantes e irrelevantes, o la organización de estos datos en una estructura ordenada y comprensible. Este segundo grupo de operaciones cognitivas se denomina *procesos mentales superiores*. Éste es el grupo de procesos y estrategias menos estudiado, el más desconocido y, también, el que recientemente ha despertado el entusiasmo de los expertos.

Creo que también se puede establecer esta distinción entre los procesos implicados en la habilidad de la expresión escrita. Por un lado, tenemos operaciones simples y mecánicas, que afectan a la producción física del texto: hacer la caligrafía clara, dejar los espacios necesarios entre palabra y palabra, aplicar correctamente las reglas gramaticales, etc. Por otro lado, en el acto de la expresión escrita intervienen, además, procesos más complejos que requieren reflexión, memoria y creatividad: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc. En este trabajo me he centrado sobre todo en este segundo grupo de procesos, sin olvidar por completo los primeros.

El código escrito y la composición del texto

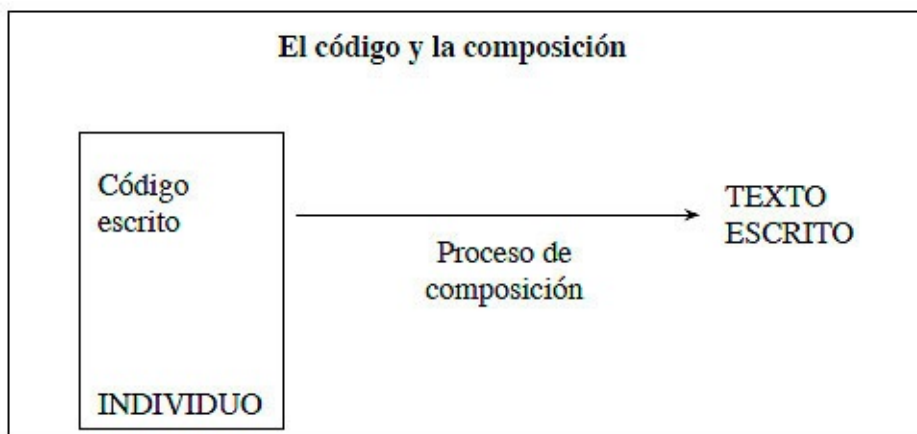
Noam Chomsky formuló a mediados del siglo xx una distinción clásica en el campo de la lingüística teórica: la oposición entre *competencia* y *actuación*. Según este lingüista, hay que distinguir el conocimiento implícito de la lengua —la competencia— de la utilización que hacemos de ella en cada situación real y concreta —la actuación—. La competencia es el conjunto abstracto de reglas gramaticales que comparten los miembros de una comunidad lingüística; la actuación, en cambio, es el conjunto de reglas que usa un miembro de esa comunidad en un acto lingüístico determinado.

En nuestro ámbito, dicha distinción tiene una correlación muy precisa, que ha sido planteada por Krashen (1984). Según él, la competencia es el *código escrito*, es el conjunto de conocimientos de *gramática* y de *lengua* que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la *composición del texto*, es el conjunto de estrategias comunicativas que son utilizadas por los autores para producir un escrito. La competencia es el *saber* y la actuación es el *saber hacer*. De esta forma se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de estos dos aspectos. Un escritor debe conocer y saber utilizar ambos componentes si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción.

Por un lado, conocer el código significa conocer las reglas lingüísticas de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.), los mecanismos de cohesión del texto (enlaces, puntuación, referencias...), las diversas formas de coherencia según el tipo de texto (la estructura global, las informaciones relevantes...), la variedad y el registro adecuados (la diversidad sociolingüística de la lengua) o, incluso, las sutiles convenciones sobre la disposición espacial del texto (los márgenes, los espacios en blanco...). Cuando un individuo ha adquirido todos estos conocimientos decimos que ha adquirido satisfactoriamente el *código escrito*. Por otro lado, para componer un texto comunicativo el autor debe dominar un variado conjunto de estrategias, que le permitan aplicar los conocimientos del código, generales y abstractos, en cada situación concreta. Primeramente, tiene que ser consciente del contexto comunicativo en el que actuará el texto: tiene que pensar cómo serán los lectores, cuándo leerán el escrito, dónde, qué saben del tema en cuestión, etc. Luego, debe ser capaz de generar y ordenar ideas sobre este tema para planificar la estructura global del texto. Además, para alcanzar la versión definitiva del escrito deberá redactar varios borradores y los tendrá que revisar y corregir más de una vez. Para hacer esto tiene que estar acostumbrado a releer y a repasar cada fragmento que escribe. Resumiendo, el autor debe desarrollar un buen *proceso de composición* que le permita producir textos con los signos y reglas del código escrito.

El código escrito y el proceso de composición tienen características y funciones

distintas dentro de la habilidad de la expresión escrita. El siguiente gráfico sitúa estos dos aspectos en el acto de escritura:



Así pues, el código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro. En general, no somos demasiado conscientes de su presencia. Se aprenden por distintos caminos: la lectura (por obligación, por placer...), la memorización de textos escritos (leyendas, cuentos...), el estudio de las reglas de gramática, la copia de fragmentos de textos que nos gustan (citas, poemas...), etc. Utilizamos estos conocimientos para procesar textos, ya sea codificando o descodificando: leyendo o escribiendo.

Contrariamente, el proceso de composición está formado por el conjunto de estrategias que utilizamos para producir un texto escrito. Estas estrategias son la suma de las acciones realizadas desde que decidimos escribir algo hasta que damos el visto bueno a la última versión del texto. Una buena parte de estas acciones o estrategias pueden observarse externamente y, por lo tanto, el escritor es más consciente de su existencia.

Tipología de escritores

Podemos elaborar una clasificación de los escritores a partir del tipo de deficiencias que presentan sus escritos. Estas deficiencias pueden afectar a cada uno de los dos componentes que he descrito anteriormente, es decir, el código y la composición:

1. Ausencia total o parcial de adquisición del código escrito. Son síntomas de ello las lagunas en el conocimiento del código: faltas de ortografía, de gramática, falta de cohesión textual, etc.
2. Procesos deficientes de composición del texto (o ausencia de estrategias para la actuación en una situación concreta). Sus síntomas son la presencia de ideas subdesarrolladas, de palabras con significados no compartidos entre emisor y receptor, estructuración poco ordenada, anacolutos, etc.

Combinando estos dos puntos, podemos establecer cuatro tipos básicos de escritores. El siguiente esquema los agrupa según las deficiencias que presentan:

Tipología de escritores

| | A <i>Escritor competente</i> | B <i>Escritor sin código</i> | C <i>Escritor bloqueado</i> | D <i>Escritor no iniciado</i> |
|---------------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| Adquisición del código (competencia): | + | - | + | - |
| Procesos de composición (actuación): | + | + | - | - |

Desarrollado a partir de Krashen (1984)

Primero, cabe decir que en este esquema, así como en todo el libro, utilizo el término *escritor* con un significado un tanto distinto del habitual. En la vida corriente, cuando decimos *es un buen / mal escritor* nos referimos exclusivamente a un poeta, un novelista o un literato.^[1] En cambio, cuando en este estudio aparece el concepto un *escritor competente / bloqueado* me refiero siempre a un individuo alfabetizado cualquiera, que es más o menos competente en las situaciones de comunicación escrita más usuales: correspondencia, notas, agenda, instancias, apuntes, resúmenes, ocasionales ejercicios de creación (dedicatorias, felicitaciones, diario personal o —¿por qué no?— pequeños poemas y cuentos), etc.

El *escritor competente* es el que ha adquirido satisfactoriamente el código y que,

además, ha desarrollado procesos eficientes de composición del texto. Estos conocimientos y estrategias le permiten resolver con éxito las situaciones de comunicación escrita en que participa. Contrariamente, el *escritor no iniciado* es aquel que no domina ninguno de estos dos aspectos: no tiene conocimientos del código ni utiliza los procesos característicos de composición. Difícilmente será capaz de producir algún texto gramatical, coherente y adecuado.

El *escritor bloqueado* es aquel que, aun habiendo adquirido el código, tiene problemas al escribir. No ha desarrollado las estrategias apropiadas para utilizar los conocimientos que posee de la lengua escrita en una situación concreta y, por ello, fracasa en la producción de textos. Conoce la fisonomía y la estructura de la prosa escrita, pero no tiene las estrategias necesarias para construirla. Un típico ejemplo de este tipo de escritor es el individuo que escribe tal como habla: escribe las cosas sólo una vez porque no sabe que puede corregirlas y rehacerlas tantas veces como sea necesario. Cree que los textos escritos se generan espontáneamente, como los textos orales.

Finalmente, el *escritor sin código* es el que tiene el problema contrario. Domina las estrategias de composición del texto, pero no ha adquirido el código. Krashen no menciona esta posibilidad en su tipología de problemas de escritura. Quizá no la cita por ser un caso poco frecuente en comparación con los demás. Ciertamente es que la mayoría de escritores deficientes pertenecen a los grupos C y D, pero podemos encontrar también bastantes ejemplos de B. Puede tratarse de personas que han desarrollado estrategias de composición de distintas maneras, sin intervención del código: con instrucción programada, trasladando habilidades de otros campos (dibujo, artes gráficas o elaboración de proyectos), con la práctica, etc. También pueden ser personas que escriben en una segunda o tercera lengua que todavía no han adquirido, y que poseen buenas estrategias de composición, desarrolladas en la práctica de la escritura en la primera lengua. Hay que tener en cuenta que, si bien la estructura del código varía de una lengua a otra, las estrategias de actuación son las mismas o parecidas y, por lo tanto, pueden aprovecharse. Algunos autores, como Bierwisch (1966), hablan incluso de estrategias de composición universales, válidas para la escritura en todas las lenguas.

Describir el escribir

Describir el escribir se divide en dos partes, correspondientes a los dos componentes básicos de la expresión escrita: el código escrito y la composición del texto.

El primer capítulo de la primera parte, «¿Qué es el código escrito?», ofrece una descripción necesariamente breve, pero bastante completa, del código escrito. Con esquemas globalizadores y ejemplos comentados, se hace un repaso al conjunto de conocimientos lingüísticos que necesita un escritor para trabajar. Se dedica especial atención a comparar las características del código escrito con las del código oral. En «¿Cómo se adquiere el código escrito?» se comparan los resultados de algunos experimentos sobre distintas formas de adquisición del código escrito. Los datos objetivos presentados ofrecen una buena base para comprender y valorar las hipótesis teóricas que se exponen en los capítulos siguientes. En «Teorías sobre la adquisición del código escrito» se comentan muy brevemente los estudios teóricos sobre esta cuestión y sirve de presentación a las dos teorías expuestas más detalladamente: «Leer como un escritor» e «*Input* comprensivo». Ambas sostienen que el código escrito se adquiere básicamente a través de la lectura por placer, aunque partan de puntos de vista muy diferentes. Finalmente, «El papel de la instrucción gramatical» y «¿Qué reglas de gramática?» estudian la función que tiene la enseñanza consciente y programada de las reglas de la lengua en la adquisición del código. El penúltimo capítulo comenta algunas aportaciones bibliográficas sobre el tema y el último presenta un pequeño experimento que investiga cuáles son las principales reglas de ortografía y de morfosintaxis del castellano que utilizan los escritores competentes para corregir sus textos. En conjunto esta primera parte se dedica sobre todo a estudiar cómo los escritores adquirimos el código escrito, dejando aparte el análisis exhaustivo del mismo. El código escrito ha sido objeto de muchos estudios y cuenta con una bibliografía extensísima.

La segunda parte del libro empieza con una detallada descripción del proceso de composición («¿Qué es el proceso de composición?») que presenta un conjunto de experimentos que comparan el comportamiento de los escritores competentes con el de los incompetentes en la redacción de textos. Esto permite elaborar el perfil ideal del buen escritor en lo que a composición se refiere. A continuación, «Teorías sobre el proceso de composición» ofrece una visión de conjunto de los modelos teóricos más conocidos del proceso de composición (incluye esquemas completos de las teorías que no son comentadas detalladamente), «Las prosas de escritor y de lector» y «Un proceso cognitivo» son dos de estos modelos, desarrollados a partir de la psicología cognitiva. El primero se basa en el análisis de los borradores producidos por el escritor y el segundo en el estudio de los procesos intelectuales de la escritura. Ambos sugieren que la composición del texto es un proceso recursivo en el que el autor genera, desarrolla, redacta, revisa y, finalmente, expresa unas ideas determinadas. Si bien estos dos capítulos son preferentemente teóricos y densos, el

titulado «Ejemplo» nos permite aplicar estos modelos hipotéticos a un caso concreto y real del proceso de composición. Partiendo del análisis contrastado de seis borradores que redactó un profesional de la escritura para elaborar un texto de unas veinte líneas, se puede observar detalladamente —¡y casi en vivo!— el proceso de composición. Globalmente, la segunda parte pone más énfasis en explicar qué es el proceso de producción del texto que en investigar cómo aprenden los escritores a realizarlo. En este punto la investigación sólo ha empezado y está claro que solamente podemos estudiar cómo se aprende o se adquiere un hecho determinado cuando sabemos perfectamente qué es y qué implica.

Ya se ha dicho que los capítulos «¿Cómo se adquiere el código escrito?» y «¿Qué es el proceso de composición?» presentan un amplio conjunto de datos empíricos. La mayor parte de los datos procede de experimentos que comparan el comportamiento de los buenos escritores y el de los malos. Los experimentos utilizan distintos métodos: la observación directa de los escritores mientras trabajan, el análisis de sus textos, encuestas de investigación de sus hábitos, comparaciones entre los currículums escolares que han seguido, entrevistas, estadísticas... El concepto de escritor bueno (eficiente, competente...) y malo (deficiente, mediocre...) varía de un estudio a otro, pero nunca es gratuito. En algunos casos se comparan escritores profesionales y estudiantes deficientes en expresión escrita, que siguen cursos especiales de recuperación. En otros trabajos se trata de grupos de alumnos de enseñanza primaria o secundaria que poseen una expresión escrita más o menos satisfactoria. En la mayoría de los artículos, los escritores buenos y los malos se clasifican según los resultados que obtienen en tests estándar de redacción y expresión. Asimismo, los sujetos de los experimentos varían según el caso (edad, nivel de formación, profesión...) y la mayor parte de artículos ofrecen pocos datos al respecto. En general, sólo mencionan el curso escolar que seguía el joven o adolescente en el momento de realizar el experimento, de acuerdo con el currículum norteamericano. En esta exposición, siempre que me es posible, doy la edad de los sujetos y, a veces, otras informaciones que considero interesantes. En algunos casos, la información sobre los experimentos y sobre los datos no se ha extraído directamente de los textos originales, sino de un artículo de Krashen (1984) en el que figuran exposiciones y comentarios de la mayoría de los experimentos. En estos casos cito el autor y el año del experimento sin dar la referencia bibliográfica completa.

El código escrito

—Juan, ¿cómo se escribe corrección?

—Con una r doble.

—No, ¿con dos oo?

—Y con tres cc.

—Sí, ¿y cuántas hh?

DIÁLOGO DE CADA DÍA ENTRE
APRENDICES DE ESCRITORES

¿Qué es el código escrito?

Es crucial reconocer que la misma lengua tiene la posibilidad de variar las normas (*patterns*) que se usan, según el código que la vehicula. Podemos reconocer personas que *hablan como un libro* y también personas que escriben *tal como hablan*; y solamente una breve reflexión nos permite comprender que hay cosas que podemos hacer cuando hablamos (por ej. expresar mediante el tono ironía, sarcasmo, rabia o intereses afectivos) para las que tenemos que buscar una manera distinta de expresarlas cuando escribimos, y viceversa [...]. Estas diferencias en el código pueden producir variaciones en la misma lengua.

GREGORY Y CARROLL (1978)

A menudo se ha presentado el código escrito como un sistema de signos que sirve para transcribir el código oral, como un medio para vehicular mediante letras la lengua oral. En el presente capítulo se analizan de manera sucinta las características propias del escrito y se compara este código con el oral, llegando a la conclusión de que no se trata de un simple sistema de transcripción, sino que constituye un código completo e independiente, un verdadero medio de comunicación. Esta afirmación tiene importantes consecuencias para la enseñanza de la lengua: adquirir el código escrito no significa solamente aprender la correspondencia entre el sonido y la grafía, sino aprender un código nuevo, sustancialmente distinto del oral.

¿Qué sabe un escritor del código?

Si consultamos las gramáticas más usuales (Bello, 1847; Real Academia, 1973; Seco, 1972, o Alcina y Blecua, 1975), veremos que el análisis de una lengua consta básicamente de tres partes: *fonética y ortografía, morfología y sintaxis y léxico*. Si consultamos los manuales de redacción y los libros de ejercicios que tienen como objetivo enseñar a escribir, nos daremos cuenta de que las explicaciones y los ejercicios que presentan la mayoría de ellos se pueden agrupar según la misma división. Esto puede llevar a pensar que el código escrito se reduce precisamente a estos tres grupos de conocimientos gramaticales (con excepción de la fonética). Y, efectivamente, ésta es la concepción más difundida del código escrito, la que lo reduce a la ortografía y a algunas reglas de morfosintaxis.

Pero los estudios de lingüística textual o de gramática del discurso han modificado notablemente este planteamiento. Según éstos, cuando hablamos o escribimos (y también cuando escuchamos o leemos) construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en un orden cronológico y comprensible, escoger las palabras adecuadas (por ejemplo, ¿*tú* o *usted?*; ¿*hacer* o *realizar?*; ¿*joder*, *molestar* o *perturbar?*), conectar las frases entre sí, construir un párrafo, etcétera. Las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas que permiten formar oraciones aceptables sólo son una parte del conjunto de conocimientos que domina el usuario de la lengua. La otra parte es la formada por las reglas que permiten elaborar textos: las reglas de *adecuación, coherencia y cohesión*.

A continuación se expone sucintamente cada uno de estos grupos de conocimientos que domina un hablante o un escritor. Además se explica qué es cada grupo y qué tipo de reglas incluye, ejemplificándose los puntos más importantes con un texto comentado.

ADECUACIÓN

Cualquier lengua presenta variaciones: todos los miembros de la comunidad lingüística no hablan ni escriben de la misma forma, ni tampoco utilizan la lengua del mismo modo en las diferentes situaciones comunicativas. Primeramente, cada persona puede escoger entre usar su variedad dialectal o el estándar. Por ejemplo, un argentino puede usar las formas americanas (*vos reís, frazada, de arriba*) o las peninsulares correspondientes (*tú ríes, manta, de gorra o gratis*). Esta elección tiene implicaciones importantes: las primeras formas sólo serán entendidas por algunos americanos de habla española, mientras que las segundas las entenderán todos los hispanohablantes. En segundo lugar, cada situación requiere el uso de un registro

particular que está determinado por el tema del que hablamos o escribimos (general o específico), por el canal de comunicación (oral o escrito), por el propósito perseguido (por ejemplo, informar o convencer) y por la relación entre los interlocutores (formal o informal). Por ejemplo, si hablamos con un amigo de temas generales, posiblemente le diremos que nos *duele la garganta*; mientras que, si vamos al médico, nos diagnosticará una *faringitis* o *laringitis*. No utilizaremos las mismas frases o palabras si escribimos una carta a alguien o si le telefoneamos para decirle lo mismo. Si queremos informar a alguien seremos objetivos e imparciales; sin embargo, si lo que pretendemos es convencerle, seremos subjetivos y parciales. Si hablamos coloquialmente con un hermano o un amigo podremos decir, con toda tranquilidad, palabras como *joder*, *¡mierda!* y *puta*, mientras que si hablamos con un desconocido será preferible decir *fastidiar*, *¡ostras!* o *¡caramba!* y *prostituta*. Estas elecciones tienen también implicaciones importantes: puede que algunas personas desconozcan qué es una *faringitis* o *laringitis* y los desconocidos podrían molestarse y pensar que somos unos maleducados si utilizamos expresiones vulgares.

La adecuación es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal / estándar) y el registro (general / específico, oral / escrito, objetivo / subjetivo y formal / informal) que hay que usar. Los escritores competentes son *adecuados* y conocen los recursos lingüísticos propios de cada situación. Saben cuándo hay que utilizar el estándar y también dominan los diferentes registros de la lengua (por lo menos los más usuales y los que tienen que usar más a menudo). Gregory y Carroll (1978) e Isidor Marí (1983, 1985 y 1986) han estudiado este tema a fondo.

COHERENCIA

El hecho de que haya personas que *se enrolen como una persiana* o que *se vayan por los cerros de Úbeda* (que dicen más cosas de las necesarias) y, el caso contrario, personas *lacónicas*, que *no explican suficientemente las cosas* (que no dicen todo lo necesario) nos conduce a pensar que para cada situación hay un número determinado de informaciones pertinentes. Dicho de otra manera, hay informaciones *relevantes*, que son apropiadas para el texto, y otras *irrelevantes*, que son superfluas e innecesarias. Cuando hablamos y escribimos debemos saber discriminar estos dos tipos de informaciones. Por ejemplo, en un *curriculum vitae* elaborado para solicitar un trabajo de traductor, hay que incluir informaciones sobre el conocimiento de idiomas, sobre la experiencia laboral adquirida en este campo y otros afines, las obras traducidas, etc., pero no hace falta mencionar otras actividades laborales (camarero, vendedor de enciclopedias, etc.). Asimismo, el hecho de que haya personas a las que *se les cruzan los cables* o que *no dicen las cosas en el momento que toca* (que no ordenan informaciones de manera lógica y comprensible) nos sugiere que hay que estructurar de una manera determinada las informaciones relevantes. Por ejemplo, en

el caso del *curriculum vitae* se suelen dar primero los datos personales (nombres, direcciones, edad, etc.), después los *títulos* y los *estudios* (carreras, cursillos, etc.), las *experiencias laborales*, las *publicaciones*, etc., y no sería coherente saltarse este orden, mezclando trabajos con estudios o publicaciones con títulos.

La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante / irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones, etc.). Teun A. Van Dijk (1977 y 1978) ha propuesto la noción de *macroestructura* para caracterizar estos dos aspectos. La macroestructura de un texto es la «*representación abstracta de la estructura global de su significado*». Es un tipo de esquema que contiene todas las informaciones del texto y las clasifica según su importancia y sus interrelaciones (gráficamente tiene forma de árbol con corchetes o flechas que se ramifican). Los escritores competentes dominan este tipo de estructuras y las utilizan para construir y organizar el significado del texto.

Además de Van Dijk, también han estudiado el tema Rigau (1981) y Bernárdez (1982).

COHESIÓN

Las diferentes frases que componen un texto se conectan entre sí formando una densa red de relaciones. Los mecanismos que se utilizan para conectarlas se denominan formas de cohesión y pueden ser de distintos tipos: repeticiones o anáforas (la aparición recurrente de un mismo elemento en el texto, a través de la sinonimia, la pronominalización o la elipsis), relaciones semánticas entre palabras (antonimia, hiponimia), enlaces o conectores (entonación y puntuación, conjunciones), etc. Por ejemplo, en el fragmento «*María fue a la tienda de animales y compró un ratón. En casa lo tiñó de color rosa. Por la noche se lo puso al hombro y se presentó en el último bar moderno*», podemos encontrar las siguientes formas de cohesión: repeticiones (*María*, que es el sujeto de todas las frases y *ratón*, que se pronominaliza en dos ocasiones), relaciones semánticas (*animal* y *ratón*) y enlaces (la conjunción y, signos de puntuación).

Así pues, la cohesión es la propiedad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión. Estos mecanismos tienen la función de asegurar la interpretación de cada frase en relación con las demás y, en definitiva, asegurar la comprensión del significado global del texto. Sin formas de cohesión, el texto sería una lista inconexa de frases y la comunicación tendría grandes posibilidades de fracasar, puesto que el receptor debería conectar las frases por sí solo, sin ninguna indicación del emisor y con un elevado margen de error.

Entre los autores que han estudiado esta cuestión, podemos destacar Halliday y Hasan (1976), Rigau y Bernárdez. Todos ellos ofrecen una lista exhaustiva de formas

de cohesión. Por otra parte, hay que tener en cuenta que los conceptos de coherencia y de cohesión varían según los estudios. Van Dijk clasifica de coherencia muchos puntos que aquí tratamos de cohesión. En este trabajo he seguido la distinción propuesta por diversos autores (citados por Bernárdez [1982] y Acosta [1982]), según la cual la coherencia es de naturaleza principalmente semántica y trata del significado del texto, de las informaciones que contiene, mientras que la cohesión es una propiedad superficial, de carácter básicamente sintáctico que trata de cómo se relacionan las frases entre sí.

CORRECCIÓN GRAMATICAL

En este apartado se incluyen los conocimientos gramaticales de fonética y ortografía, morfosintaxis y léxico de los que he hablado anteriormente. En relación con el código escrito, la ortografía establece que sólo la grafía *ratón* puede representar al animal roedor (y no otras formas como *retón*, *rarton* o *ratton*); la morfosintaxis, que únicamente la combinación *María compró un ratón* es aceptable (y no *Compró un María ratón* o *María ratón un compró*); y el léxico, que denominamos *ratón* a la especie *Mus musculus* (y no *mini-rata*, *comequesos* u *oca*). Estas convenciones sociales son imprescindibles para asegurar el éxito de la comunicación. Si cada persona utilizara grafías, estructuras sintácticas y palabras distintas, no habría forma de entendernos.

Finalmente, además de estas propiedades, algunos manuales y en especial los baremos de evaluación de la expresión escrita tienen en cuenta otro factor: *la disposición del texto* en el espacio del papel. En este apartado se incluyen aspectos como el saber separar la fecha, el destinatario o la firma del resto de la carta, guardar los márgenes oportunos a los lados de la hoja, etc. Se trata del conjunto de convenciones sociales que regulan la presentación de los escritos.

TEXTO COMENTADO

Carta aparecida en la sección «Quejas» del periódico *Clarín* (Buenos Aires, domingo 15 de enero de 1989):

IMPUESTOS

- Hasta hace 2 años recibía puntualmente en mi domicilio, y con la debida anticipación, las boletas correspondientes a los impuestos Inmobiliario y Automotor; luego comenzaron a llegar en forma alternada y finalmente dejé de recibirlos. Sigo con el mismo domicilio, código postal, etcétera, por lo que no entiendo el motivo.
- Esta situación me obliga a concurrir todos los meses a la Dirección Provincial de Rentas de la Pcia. de Bs. As. a solicitar las facturas. Entre viajes y colas (larguísimas en fecha anterior al vencimiento), pierdo medio día de trabajo, lo que me obliga a optar entre perder todo ese tiempo, o concurrir después del vencimiento para acortarlo, pero oblando por esta ventaja el recargo correspondiente.
- Me pregunto: ¿Soy culpable de la ineficiencia de la Dirección Provincial de Rentas, o de Encotel, o del cartero que atiende mi domicilio?
- Si es tan difícil entregar las boletas en término —cosa que no alcanzo a entender— por qué no se busca algún sistema para codificar las propiedades y automotores y publicar en periódicos o Bancos los importes correspondientes, para que el contribuyente que no haya recibido la boleta pueda llenar un formulario en la institución bancaria, y proceder a su cancelación antes del vencimiento o bien aplicar algún otro sistema más conveniente para facilitar el trámite.
- De no modificar esta situación, tengo que sospechar que hay interés en que las facturas se abonen con multa.
- JOSÉ OCCHIPINTI
José Ingenieros
(Pcia. Bs. As.)

Adecuación: se trata de un texto escrito en castellano estándar. En general, su autor prescinde de dialectalismos locales. Sólo utiliza léxico y giros americanos muy extendidos y comprensibles en todo el dominio lingüístico (*boletas* por *facturas*, *concurrir* por *ir*, *en término* por *a tiempo*). Quizás el único vocablo de comprensión problemática para hispanohablantes no argentinos sea *oblando* (por *abonando* o *pagando*). Según Godello (1975), esta palabra procede de la lengua genovesa y es un término jurídico.

Respecto al registro, el texto trata un asunto bastante específico (*impuestos Inmobiliario* y *Automotor*) y utiliza también bastante léxico técnico: *impuestos*, *vencimiento*, *recargo*, *propiedades*, *importe*, *contribuyente*, *cancelación*, etc. Por ejemplo, el término *vencimiento* se utiliza aquí con la acepción «acción de agotar un plazo, un pago, etc.», específica de temas económicos, y no con su significado más general de «acción de vencer o ser vencido». Asimismo, el canal es escrito (estructuras sintácticas complejas, uso de paréntesis y rayas), el propósito argumentativo (paso de interrogativas) y el nivel de formalidad alto (uso de los adverbios cultos *puntualmente* o *finalmente* en vez de las formas más coloquiales *en punto* o *en su momento* y *al final* o *para acabar*).

Coherencia: la carta contiene la información estrictamente necesaria: los hechos

objetivos y las opiniones del autor al respecto. Los cuatro párrafos establecen las cuatro unidades temáticas del texto: 1.º, el autor deja de recibir las facturas sin ningún motivo; 2.º, esto supone un perjuicio importante; 3.º, el autor no es culpable; 4.º, el autor propone una solución y expone sus sospechas. El tercer párrafo marca una inflexión en el escrito: se trata de un párrafo notablemente más corto que el resto, y además, el autor introduce una interrogación que coincide con el inicio de la exposición de las opiniones.

Cohesión: el texto posee los mecanismos de cohesión más usuales: la puntuación, las conjunciones, las pronominalizaciones, etc. Por ejemplo, las comas marcan las intercalaciones en las oraciones (en la línea 2; *y con la debida anticipación*), la enumeración de elementos (líneas 9-10; 26-28), las inversiones de orden sintáctico (16) o la introducción de una subordinada (19 y 37). Las conjunciones de coordinación (*y, o, pero...*) y de subordinación (*si, para que*), así como algunos relativos (*lo que*), conectan las frases entre ellas. También encontramos pronominalizaciones (22; *lo* referido a *tiempo*).

Finalmente, la red de cohesión del texto sufre un lapsus en la línea 8: el pronombre masculino de *dejé de recibirlos* tiene un referente femenino: *las boletas*. Pero el texto no pierde significado porque la anáfora se refiere a *las boletas de los impuestos*.

Corrección gramatical: el texto respeta las reglas ortográficas (acentos, consonantismo, etc.), sintácticas (concordancia, orden de las palabras, etc.) y léxicas (significados precisos, genuinos, etc.), establecidas.

En resumen, los conocimientos del código escrito que tiene un escritor competente no se limitan a los contenidos tradicionales de corrección gramatical relativos a la construcción de las frases, sino que también incluyen reglas de formación de textos, tan importantes como el primer tipo de conocimientos. Sin nociones de adecuación, de coherencia, de cohesión e, incluso, de disposición en el espacio, un escritor es incapaz de componer un texto comunicativo.

Diferencias entre oral y escrito

Un individuo que quiera dominar el código escrito de su lengua no tiene que adquirir todos los conocimientos que hemos mencionado anteriormente. Una gran parte de los mismos ya los conoce porque domina el código oral de la misma lengua. Los que no conoce y necesita, o sea, los que tiene que aprender, son solamente los específicos del código escrito: las reglas que rigen el escrito y que no se utilizan en el código oral. Para averiguar cuáles son estas reglas, podemos comparar las dos modalidades: las reglas del código oral y las del escrito.

La comparación entre los códigos puede hacerse desde dos puntos de vista. Primero, podemos comparar las situaciones de comunicación oral y las escritas para identificar las características propias de cada grupo. Por ejemplo, podemos comprobar que la comunicación oral es *inmediata* en el tiempo (el receptor comprende el mensaje al mismo tiempo que lo dice el emisor), mientras que la escrita es *diferida* (el lector tarda bastante hasta que lee el escrito que ha hecho el autor). Este primer tipo de características se denominan *contextuales*, porque se refieren al contexto (espacio, tiempo, relación entre los interlocutores, etc.) de la comunicación. En segundo lugar, podemos comparar las características gramaticales (adecuación, coherencia, etc.) de los textos orales y de los escritos. Por ejemplo, podemos comparar las estructuras sintácticas que se utilizan en cada código: las que se usan y las que no, su grado de complejidad, la longitud, el orden de las palabras, etc. Este segundo grupo de características las denominamos *textuales*, porque hacen referencia al mensaje (el texto) de la comunicación.

En relación con las características contextuales, lo primero que hay que decir es que no existen situaciones de comunicación exclusivas del código oral y del escrito. Si bien antiguamente existían unas comunicaciones propias del oral (diálogo cara a cara, discursos en público, etc.) y otras distintas, propias del escrito (correspondencia, biografía e historia escrita, etc.), en la actualidad el desarrollo tecnológico de los últimos años ha equiparado ambos códigos. De esta forma, por ejemplo, el teléfono ha permitido que lo oral adquiera una de las ventajas propias de lo escrito: la posibilidad de comunicarse a distancia; y el télex o el telegrama han permitido que el texto escrito, que en su origen es un mensaje diferido, sea también inmediato.

El cuadro de la página siguiente clasifica los diferentes tipos de comunicación según el tiempo y el espacio de emisión y de recepción del mensaje (la línea diagonal indica que la comunicación exige tecnología avanzada).

La frecuencia con que se dan estas comunicaciones es

| Situaciones orales y escritas | | | |
|-------------------------------|--|---|---|
| <i>En el mismo tiempo</i> | | <i>En tiempo distinto</i> | |
| <i>En el mismo sitio</i> | ORAL 1 • diálogos cara a cara • conferencias | ESCRITO 2 • escrito en la pizarra por el profesor • nota para el participante en un debate | ORAL 3 • dictáfono • casete |
| | | | ESCRITO 4 • nota en soporte fijo no desplazado (pizarra, papel), leída al cabo de un tiempo de haber sido escrita |
| <i>En sitio distinto</i> | ORAL 5 • teléfono • radio • emisión de TV en directo | ESCRITO 6 • escrito en la TV • télex, telegrama, etc. | ORAL 7 • emisión de TV en diferido • contestador automático |
| | | | ESCRITO 8 • una carta • una postal |

Martins-Baltar (1979)

muy variable. Las situaciones más usuales siguen siendo las mismas que antes (la 1 para lo oral y la 8 para lo escrito), aunque cada vez sean más utilizados e imprescindibles medios como el teléfono o la televisión. El esquema de la página siguiente contrasta las principales diferencias contextuales entre lo oral y lo escrito, partiendo de la base de estas comunicaciones (1 y 8):

Diferencias contextuales

Canal oral

Canal escrito

1. Canal *auditivo*. El receptor comprende el texto mediante el oído.

Canal *visual*. El receptor lee el texto con la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo (Escarpit, 1973).

2. El receptor percibe los distintos signos del texto *sucesivamente* (uno tras otro).

El receptor los percibe *simultáneamente* (todos a la vez). Este hecho implica diferencias en las estrategias de comprensión de los dos canales.

3. Comunicación *espontánea*. El emisor puede rectificar, pero no *borrar*, lo que ya ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.

Comunicación *elaborada*. El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto (en qué orden, la velocidad, etc.).

4. Comunicación *inmediata* en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.

Comunicación *diferida* en el tiempo y en el espacio.

5. Comunicación *efímera* (*verba volant*). Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.

Comunicación *duradera* (*scripta manent*). Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.

6. Utiliza mucho los *códigos no verbales*: la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje,^[2] el espacio de la situación, etc. En una conversación normal, el significado social de los códigos no-verbales es del 65%, contra el 35% de los verbales (Knapp, 1980).

Los utiliza poco: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.

7. Hay *interacción* durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según sea ésta. El lenguaje oral es *negociable* entre los interlocutores (McDowell, 1981).

No hay *interacción* durante la composición. El escritor no puede saber cuál es la reacción real del lector.

8. El *contexto extralingüístico* posee un papel muy importante. Lo oral se apoya en él: códigos no-verbales, deixis, etc.

El *contexto* es poco importante. El escrito es autónomo respecto al contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto (Byrne, 1979)

En relación con las características textuales, la bibliografía existente sobre el tema se ha concentrado sobre todo en una pequeña parte del campo: la fonética y la ortografía o, más precisamente, el análisis de la correspondencia entre sonido y grafía. Esta cuestión ha preocupado intensamente a los lingüistas y a los maestros, quienes la han tratado desde distintos puntos de vista (véase la bibliografía del grupo b) en la página 69). Estos trabajos, en cambio, prescinden del estudio de otros aspectos —tan importantes como el anterior, o incluso más— como la morfosintaxis, el léxico o las reglas de adecuación o de coherencia. El siguiente esquema presenta algunas de las características textuales de los dos códigos en lo que a estos aspectos se refiere:

Diferencias textuales

| <i>Código oral</i> | <i>Código escrito</i> |
|---|---|
| <i>Adecuación</i> | |
| <ul style="list-style-type: none">• Tendencia a marcar la procedencia dialectal (geográfica, social y generacional) del emisor. Uso más frecuente de las <i>variedades dialectales</i>.• Asociado a temas generales, bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos (usos privados). | <ul style="list-style-type: none">• Tendencia a neutralizar las señales de procedencia del emisor. Uso más frecuente del <i>estándar</i>.• Asociado a temas específicos, alto grado de formalidad y propósitos objetivos (usos públicos) (Marí, 1983). |
| <i>Coherencia</i> | |
| <ul style="list-style-type: none">• Selección menos rigurosa de la información: presencia de digresiones, cambios de tema, | <ul style="list-style-type: none">• Selección muy precisa de la información: el texto contiene exactamente la información relevante. |

repeticiones, datos irrelevantes, etc.

- Más redundante.
- Estructura del texto abierta: hay interacción, el autor puede modificarla durante la emisión.
- Estructuras poco estereotipadas: el emisor tiene más libertad para elaborarlas como desee.

Cohesión

- *Menos gramatical*: utiliza sobre todo pausas y entonaciones, y algunos elementos gramaticales (pronombres, conjunciones, etc.).
- Utiliza muchos recursos *paralingüísticos*: cambios de ritmo y de velocidad, variación de tonos, etc.
- Utiliza bastantes códigos no verbales: movimientos oculares y corporales, gestos, etc.
- Alta frecuencia de referencias *exofóricas* (referidas al contexto, a la situación, etc.): *tú, yo, aquí, ahora*, etc.

Gramática: fonología y grafía

- Incorpora las formas propias de los usos espontáneos y rápidos: contracciones, elisiones, sonidos de apoyo...

Gramática: morfología

- Prefiere soluciones poco formales: relativos simples (*que*), participios analógicos (*elegido, imprimido*), perífrasis de futuro (*voy a ir*), etc.

Gramática: sintaxis

- Tendencia a usar estructuras sintácticas simples: oraciones simples y breves (más coordinadas y yuxtapuestas).
- Alta frecuencia de anacolutos y frases inacabadas.
- El orden de los elementos de la oración es muy variable.
- Elipsis frecuentes.

Gramática: léxico

- Menos redundante.
- Estructura cerrada: responde a un esquema previamente planificado por el autor.
- Estructuras estereotipadas: con convenciones sociales, fórmulas y frases hechas, etc.

- *Más gramatical*: signos de puntuación, pronominalizaciones, sinónimos, enlaces (conjunciones, relativos, etc.).
- Utiliza pocos recursos *paralingüísticos*: diversas tipografías (cursiva, negra, etc.) y otros códigos gráficos (corchetes, asteriscos, etc.).
- Utiliza pocos códigos no-verbales: distribución espacial del texto, otros signos visuales (esquemas, gráficos), etc.
- Alta frecuencia de referencias *endofóricas* (referidas al mismo texto): *él, aquél, mío, algunos*, etc. (Bernárdez, 1982).

- Casi no incorpora estas formas (Vanoye, 1973).

- También usa soluciones formales: relativo compuesto (*el cual*), participios latinos (*electo, impreso*), tiempo futuro (*iré*), etc.

- Uso frecuente de estructuras más complejas y desarrolladas: oraciones más largas, con más subordinadas relativas, oposiciones, con todo tipo de conjunciones, etc. (Luria, 1978, citado por Scinto).
- Ausencia casi absoluta de este tipo de estructuras (Vanoye, 1973).
- Orden más estable (sujeto / verbo / complementos) (Scinto, 1986).
- Elipsis menos frecuentes.

- refiere léxico no marcado formalmente: *deprisa*, *cosas*, etc.
 - Baja frecuencia de vocablos con significados específicos.
 - Uso de proformas e hiperónimos con función de comodines: *cosa*, «*d'esto*», *hacer*, *chisme*, *trasto*, etc.
 - Uso de proformas e hiperónimos con función de comodines: *cosa*, «*d'esto*», *hacer*, *chisme*, *trasto*, etc.
 - Uso de *tics lingüísticos* o *palabras parásito*: interjecciones o expresiones que se utilizan reiteradamente (con valor semántico: ¡*tú!*, ¿*sí?*, ¡*chaval!*, «*tío*»; sin valor semántico: eh..., *mmm*).
 - Uso de *muletillas*: palabras o expresiones usadas repetidamente que van acuñando el texto (*o sea*, *entonces*, *pues*, etc.).
 - Uso frecuente de *onomatopeyas*, *frases hechas*, *refranes*, etc.
 - Tendencia a usar léxico marcado formalmente: *rápidamente*, *elementos*.
 - Frecuencia muy alta.
 - Tendencia estilística a la eliminación de repeticiones léxicas mediante sinónimos.
 - Tendencia a usar los vocablos equivalentes y precisos.
 - Ausencia de estos elementos (Coromina i Pou, 1984).
 - Tendencia a eliminarlas.
 - Uso muy escaso.
-

En resumen, el código escrito presenta un conjunto de características contextuales y textuales propias que difieren de las del canal oral. Las comunicaciones escritas más corrientes son sustancialmente diferentes de las orales, de manera que el escritor debe utilizar recursos lingüísticos de adecuación, coherencias, cohesión y corrección gramatical específicos.

El estatus del escrito

La relación oral-escrito se ha concebido de formas muy distintas a lo largo de la historia. Para los medievales el texto escrito (latín) era mucho más importante que el oral (lenguas románicas), era el modelo normativo que se debía seguir para aprender gramática y retórica. En cambio, el único objeto de los estudios de la lingüística estructuralista y generativa del siglo xx es el código oral, mientras que el escrito es un simple medio de transcripción del habla. Para entender el papel real que desempeña lo oral en la producción y comprensión del escrito, hay que aclarar cuál es la relación que se establece entre ambos códigos. Entre los autores que han estudiado dicha relación, Gérard Vigner (1982) y Leonard F. M. Scinto (1986) ofrecen dos

visiones globales y complementarias.

El primero analiza la cuestión desde la óptica de la didáctica de la lengua presentando tres modelos de relación oral-escrito, que se corresponden con tres concepciones de la enseñanza de la lengua. El siguiente esquema las resume:

Estatus del escrito (Vigner)

| <i>El escrito tradicional</i> | <i>El escrito, código segundo</i> | <i>El escrito, o lengua</i> |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• El escrito es el objeto exclusivo de aprendizaje.• Se rechaza cualquier modelo oral.• Métodos gramatical y de traducción | <ul style="list-style-type: none">• El código oral es el objeto primero primordial.• Se aprende el escrito para transcribir el mensaje oral.• Métodos audiovisuales. | <ul style="list-style-type: none">• El código oral y el escrito son autónomos• Se aprende a procesar, comprender y producir textos y escritos.• Enfoque comunicativo. |

En la concepción tradicional, el escrito constituye el modelo normativo que hay que aprender y seguir. La gramática es oracional, prescriptiva y se basa exclusivamente en el código escrito. La lengua se presenta como monolítica y neutra, prescindiendo de las distintas variedades dialectales y también de los registros. Se proscriben los usos más funcionales de la lengua (cartas, instancias, etc.) y se utilizan textos descontextualizados y menos frecuentes como la redacción o el ensayo. Los estudiantes tienen modelos literarios clásicos y hacen ejercicios de traducción y transformación de textos. Vigner dice que esta concepción se corresponde con la utopía de la existencia de un lenguaje universal (el esperanto, el latín o el escrito académico) y, también, con aquella época en la que escribir era sólo patrimonio de una minoría.

El escrito, en calidad de código segundo, se fundamenta en los planteamientos de la lingüística moderna, según los cuales lo oral es primordial y lo escrito se le subordina: «Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos: la única razón de la existencia del segundo es la de representar al primero» (Saussure, 1915, citado por Vigner).

Los estudios gramaticales se basan en el análisis de las oraciones del código oral —aunque actualmente esto sea muy discutible— y los estudiantes adquieren prioritariamente el sistema fonológico y el lenguaje transaccional de los diálogos. La escritura se utiliza para transcribir estas conversaciones, de manera que se enseña el *código* escrito (la correspondencia sonido-grafía) pero no el *texto* o el *discurso* escrito (las reglas para construir textos).

Finalmente, la tercera concepción considera que el oral y el escrito son dos códigos diferentes y autónomos que vehiculan la misma lengua. Se basa en los estudios de la gramática del discurso que analizan los textos de la lengua y que, como hemos visto, han puesto de relieve las profundas diferencias textuales y contextuales

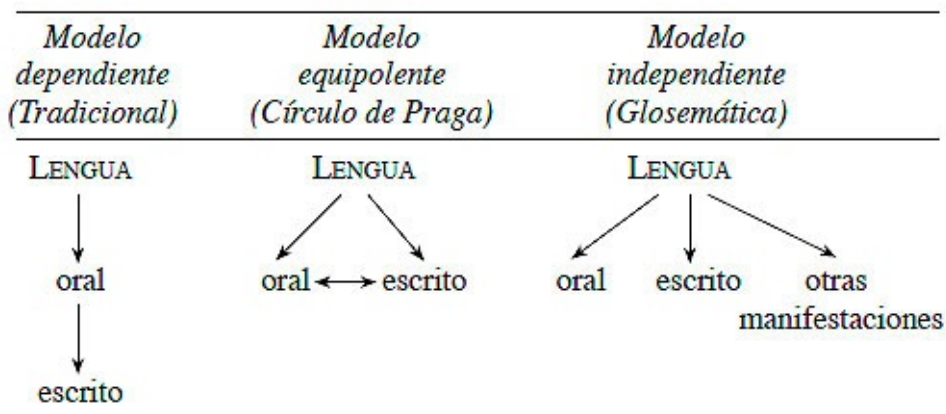
que separan ambos códigos. Está relacionada con el enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas, mediante el cual los alumnos aprenden a comunicarse efectivamente, oralmente y por escrito.

Vigner apoya esta última concepción porque sostiene que la producción y la comprensión del escrito no dependen del código oral. Primeramente afirma que, desde sus orígenes, el escrito fue concebido para almacenar información y no para grabar la palabra. Esta primitiva distinción de funciones entre ambos códigos todavía se mantiene: ciertos tipos de discursos, como por ejemplo el científico, son más propios del código escrito que del oral. Además, el autor recuerda que no existe una correspondencia unívoca entre sonidos y grafías que establezca un paralelismo exacto entre ambos canales y, también, que se han dado algunos casos de dislexias puramente gráficas (individuos que habiendo sufrido lesiones cerebrales presentan disfunciones ortográficas u otros tipos de alteraciones gráficas o gramaticales mientras que conservan íntegro el lenguaje oral). Según Vigner, estos argumentos justifican la autonomía de los dos códigos y la conveniencia de tratarlos de forma equitativa y por separado en el aprendizaje de lenguas.

Scinto analiza la cuestión desde una óptica psicolingüística presentando, también, tres modelos diferentes de relación oral-escrito.

En el modelo *dependiente* se considera lo oral como la manifestación primera y principal del lenguaje y lo escrito como su mera transcripción gráfica, que sólo puede ser utilizada

Estatus del escrito (Scinto)



a través de la correspondencia con lo oral. Los principales argumentos que sostienen esta tesis son el *filogenético* (el lenguaje oral apareció históricamente mucho antes que el escrito y actualmente se tiene noticia de civilizaciones primitivas que desconocen la escritura) y el *ontogenético* (los niños adquieren fácilmente y de forma natural el código oral, mientras que tienen que estudiar conscientemente para aprender a leer y a escribir). Siguiendo estos argumentos, los defensores de este modelo creen que el lenguaje oral es la manifestación *natural* del lenguaje y el escrito es un simple calco *cultural*. Scinto replica que de la histórica primacía del lenguaje

no se deduce lógicamente ninguna dependencia de uno respecto de otro. Afirma que tanto el código oral como el escrito necesitan un determinado contexto cultural para desarrollarse y ser aprendidos y por lo tanto los dos son, al mismo nivel, capacidades comunicativas potenciales de la persona. Además, si bien es cierto que un individuo tiene que haber adquirido antes el código oral para poder aprender el escrito, no es menos cierto que puede alcanzar un tal dominio de éste que le permita utilizarlo independientemente del oral. Por este motivo no se puede considerar que uno sea más natural o primordial que otro.

En el extremo opuesto, el modelo *independiente*, elaborado por los lingüistas de la glosemática, sostiene que el código oral y el escrito son absolutamente independientes y que sólo son dos de las posibles manifestaciones con las que se puede expresar el lenguaje (otras formas pueden ser la lógica o el lenguaje de las matemáticas). Para Scinto se trata de un modelo lógico y posible, pero difícil de defender por varios motivos. Por un lado, la historia de la escritura demuestra que el código escrito no se ha desarrollado al margen del oral, sino al contrario, especialmente en el caso de las escrituras alfabéticas, que relacionan los fonemas o las sílabas con las letras. Por otro lado, es obvio e indiscutible que el código oral y el escrito comparten características gramaticales y léxicas comunes (morfología, estructuras sintácticas, léxico, etc.).

Finalmente, el modelo *equipolente*, elaborado por el Círculo Lingüístico de Praga, postula que el código oral y el escrito tienen características estructurales comunes aun desarrollando funciones distintas y complementarias en la comunidad lingüística. Entre las características estructurales destaca la correspondencia entre sonido y grafía que permite transcribir el lenguaje de oral a escrito y viceversa (por ejemplo, en actividades como el dictado o, al revés, la lectura en voz alta). Entre las funciones destacan la preservabilidad y el grado de contextualización: como hemos visto en el apartado anterior, el lenguaje oral desaparece inmediatamente, no dura y depende del contexto situacional; mientras que el escrito perdura en el tiempo y es autónomo del contexto. Scinto defiende este modelo porque es el que mejor explica la relación oral-escrito desde todos los puntos de vista. Aporta como argumentos las críticas a otros modelos y algunas de las diferencias textuales y contextuales que se han presentado en el apartado anterior.

Resumiendo, tanto Vigner como Scinto defienden la autonomía del código escrito respecto al oral. El primero desde la óptica de la didáctica de la expresión escrita y el segundo desde el campo de la psicolingüística, sugieren que el escrito no necesita el lenguaje oral para expresar y comunicar ideas y que ambos códigos deben tratarse equilibrada e independientemente en el aprendizaje de la lengua.

Situaciones de escritura

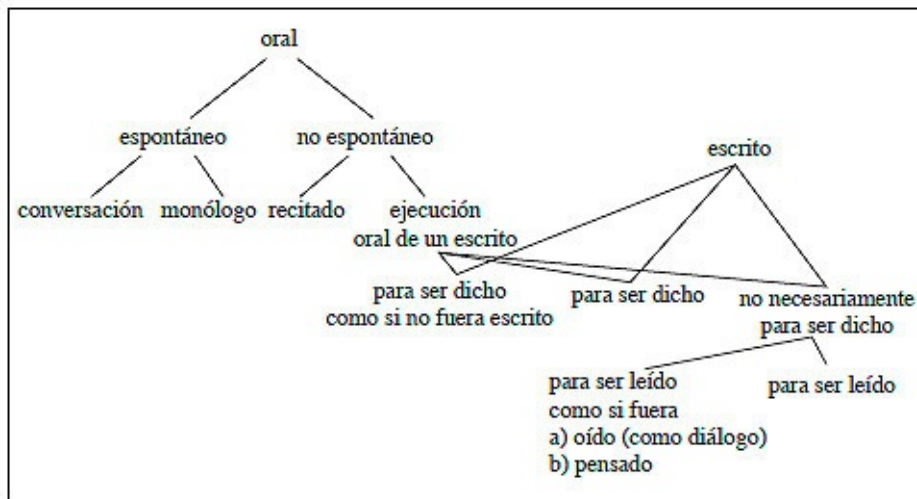
Hasta aquí se ha hablado del lenguaje escrito como si se tratara de un código homogéneo, con unas características específicas y constantes. Pero, en realidad, este código, como también el oral, actúa en un conjunto muy variado de situaciones de comunicación, en condiciones muy diversas, que hacen que se produzcan variaciones en sus características. Según el tipo de lector (familiar o desconocido, individual o colectivo, etc.) el escrito es más coloquial o más formal (utiliza el tratamiento de *tú* o el de *usted*) ; según el tipo de texto (descripciones, narraciones, argumentaciones, predicciones, etc.) el escrito tiene una u otra estructura, contiene un determinado tipo de informaciones y utiliza recursos lingüísticos específicos (en la descripción: adjetivos, tiempos verbales imperfectivos, etc.); según sea más general o más especializado el tema sobre el que se escribe, contendrá más léxico específico o no. Estas variaciones marcan las distintas formas del escrito, las clasifican según los usos que se hacen del mismo y, en definitiva, configuran un vasto repertorio de registros.

Además, el código escrito y el oral a menudo se interrelacionan creando situaciones de comunicación mixtas. A veces escribimos textos que serán escuchados (conferencias, discursos) y también hacemos intervenciones que serán leídas posteriormente (entrevistas grabadas y transcritas más tarde). Gregory clasifica este tipo de comunicaciones comentándonos sus características (véase la pág. siguiente).

La ejecución oral de un escrito presenta varias posibilidades que detallamos a continuación.

ESCRITO PARA SER DICHO COMO SI NO FUERA ESCRITO

Es la ejecución oral de un texto que se ha escrito, en el que es importante que el receptor no note que se ha escrito o, por lo menos, que reconozca en el texto alguna de las características del lenguaje oral espontáneo. Son ejemplos de este caso los guiones



de televisión o algunas obras de teatro. En este tipo de comunicación, el escritor, aunque escriba el texto, debe adecuarse a las características lingüísticas del código y utilizar recursos típicos de aquél: riquezas de entonaciones, inflexiones de la voz, frases inacabadas, tics, repeticiones, onomatopeyas, sintaxis simple (yuxtaposición y coordinación), etc. Pero esta simulación no es absoluta: ¿podemos imaginarnos una película o una obra de teatro en la que los protagonistas hablaran como en algunas situaciones de la vida real: con dificultades de expresión, falsas entradas, pobreza de léxico, incorrecciones gramaticales, interrupciones constantes...? ¡No sería una película demasiado interesante! En realidad, como dicen Gregory y Carroll, estos tipos de textos conservan algunas características del código escrito: una estructura ordenada y cerrada con principio y final, un grado de coherencia gramatical y semántica más elevado, una riqueza y precisión léxicas mayores, etc. Estos rasgos suelen afectar a la concepción y al carácter global del texto (la estructura profunda). Los rasgos orales, en cambio, sólo afectan al estilo y a la presentación (la superficie del texto). Por otra parte, en la mayoría de casos el espectador u oyente sabe que el texto que escucha, aparentemente oral, se ha escrito previamente. Lo sabe y lo acepta haciéndose cómplice junto con el autor de la situación de comunicación.

ESCRITO PARA SER DICHO

Es la ejecución oral de un texto que se ha escrito para ser dicho, en el que no importa que el receptor reconozca algún rasgo del código oral. Los discursos de los políticos, cuando no improvisan, pertenecen a este tipo de textos. Aquí el autor no renuncia a las características habituales del escrito, pero tiene que considerar la situación de comunicación. Puesto que el texto se escribe para ser escuchado, el autor se debe adaptar a las condiciones de recepción del mensaje oral, que son muy distintas de las del escrito. El oyente no utiliza las mismas estrategias de comprensión que el lector, que puede ir hacia atrás en el texto para comprobar una información o para releer un

fragmento que no ha entendido, o que antes de leer línea por línea, echa una ojeada general al escrito para hacerse una idea global del tema, de cada uno de los apartados, etc. El oyente sólo puede escuchar el texto una vez, está obligado a hacerlo en el orden y a la velocidad que se dice y sólo dispone del momento de su emisión para escucharlo. Por este motivo, el autor utiliza algunos recursos especiales para asegurar su comprensión. Primeramente, puede ser más redundante: puede repetir más de una vez las ideas principales, en momentos distintos y con otras palabras; puede incluir pequeños resúmenes de los capítulos importantes; puede variar el ritmo y la velocidad de la emisión según los oyentes... En segundo lugar, puede anticipar el tema, los distintos apartados y la estructura del texto, puede explicar sus intenciones, puede preparar al oyente para escuchar lo que vendrá después... En resumen, puede seguir la máxima clásica según la cual, en un discurso, primero se dice de qué se hablará, luego se habla de ello y, al final, se dice de qué se ha hablado. Ahora bien, la selección de estos recursos depende de las características de cada comunicación. Por ejemplo, los discursos de los políticos a menudo recurren a la redundancia y a la reiteración; los boletines de noticias, en cambio, suelen resumir al final de la edición los hechos más importantes.

ESCRITO NO NECESARIAMENTE PARA SER DICHO

Es la ejecución oral de un texto que se ha escrito para ser leído. Por ejemplo, la lectura en voz alta de un diario íntimo o de una carta que todavía no ha sido enviada (*texto propio del lector*) o la lectura de una noticia periodística o de una carta que se ha recibido (*texto no escrito por el lector*). Partiendo de la base de que el texto no se escribe especialmente para ser ejecutado oralmente, el escritor no tiene que ceñirse a ninguna de las condiciones de la comunicación oral. No obstante, cabe la posibilidad de que el texto quiera imitar algunas formas orales (diálogos y conversaciones, sobre todo). En este caso, podemos distinguir los textos *para ser leídos como si fueran escuchados* (por ejemplo, diálogos en una novela) o *para ser leídos como si fueran pensados* (el monólogo interior de un personaje en una novela o en un poema).

En relación con la situación opuesta, las comunicaciones de recepción escrita en las que el código oral participa como soporte inicial son más escasas que las anteriores y se han desarrollado partiendo de la utilización de medios tecnificados como el magnetófono o el dictáfono. Entre las más habituales distinguiremos los dos siguientes grupos:

DICHO PARA SER LEÍDO COMO SI FUERA ESCRITO

Son textos producidos oralmente que más tarde son transcritos y son leídos por el receptor como si se tratara de un escrito genuino. Un claro ejemplo lo constituyen las cartas dictadas en voz alta. En este caso no se puede hablar propiamente de presencia del modo oral con sus atributos, puesto que durante todo el proceso de producción del mensaje éste se mantiene fiel al escrito. Los usuarios de esta comunicación sólo aprovechan una de las cualidades del código oral: la inmediatez. El autor del texto lo dice oralmente y no lo escribe porque es más rápido. Hacer un borrador escrito sería una operación mucho más lenta.

DICHO PARA SER LEÍDO

Como en el caso anterior, son textos que se emiten oralmente y se presentan al lector por escrito. Difieren de los anteriores en el hecho de que éstos pueden conservar las características orales originales. Son buenos ejemplos de este grupo las entrevistas, los discursos que se publican en periódicos y revistas. Generalmente, estos textos se transcriben literalmente, con estilo directo y utilizan con frecuencia los signos de puntuación (puntos suspensivos, exclamaciones...) y otros recursos gráficos (cursiva, mayúscula...) para marcar las entonaciones, las inflexiones y las pausas típicas del mensaje oral. Además, las acotaciones y comentarios del periodista nos explican las gesticulaciones del entrevistado o sus reacciones. En conjunto, es una verdadera reproducción de la situación oral original. Como en el caso anterior, la rapidez y la economía son los motivos por los cuales se usa el código oral en estas comunicaciones escritas.

Conclusiones

De los apartados anteriores podemos concluir los siguientes puntos:

- Los conocimientos del código escrito que posee un escritor se pueden clasificar en los siguientes grupos:
 - *Adecuación*: saber escoger la variedad (dialectal / estándar) y el registro (general / específico, formal / familiar, objetivo / subjetivo) apropiados para cada situación.
 - *Coherencia*: saber escoger la información relevante y saber estructurarla.
 - *Cohesión*: saber conectar las distintas frases que forman un texto (pronominalizaciones, puntuación, conjunciones, etc.).
 - *Corrección gramatical*: conocer las reglas fonéticas y ortográficas, morfosintácticas y léxicas de la lengua que permiten construir oraciones aceptables. Este grupo incluye el conocimiento de la correspondencia sonido/grafía.
 - *Disposición en el espacio*: saber cómo debe presentarse un escrito (convenciones, márgenes, cabeceras, etc.).
- Los códigos oral y escrito presentan *diferencias de tipo contextual y textual*. Para dominarlos hay que conocer las características propias de cada uno de ellos, en cada uno de los aspectos anteriores.
- *El código escrito es independiente del oral*. Ambas modalidades comparten características estructurales, pero desarrollan funciones distintas y complementarias.
- En el mismo canal escrito podemos distinguir, entre otros matices, los *escritos para ser leídos* de los *escritos para ser dichos*. Cada uno de estos subcanales requiere la utilización de recursos lingüísticos y estrategias comunicativas propias.

¿Cómo se adquiere el código escrito?

Está claro que la forma de adquirir este vasto y variado conjunto de conocimientos que configura el código escrito tiene que ser una actividad que implique una entrada de información (un *input*). El código no nace con nosotros almacenado en el cerebro, sino que lo absorbemos del exterior. Podemos tener o no una capacidad innata para adquirirlo, pero los conocimientos lingüísticos vienen del exterior.

Entre las actividades que podrían servir para este objetivo podemos citar: la lectura y la comprensión de textos, la memorización de fragmentos literarios, la copia, el estudio de reglas gramaticales, la comprensión oral, etc. Todas ellas son prácticas habituales en los cursos de lengua o redacción e incluso en la vida cotidiana. Pero ¿de qué forma natural adquirimos el código escrito? ¿Cuál de estas actividades didácticas es más eficaz?

Durante el siglo xx ha proliferado notablemente el número de estudios que han intentado responder a estas preguntas. Algunos de ellos han analizado experimentalmente la efectividad de las actividades mencionadas anteriormente. Con jóvenes y adolescentes que aprendían a escribir han analizado cuál de las prácticas didácticas era más eficaz.

En este apartado se exponen los resultados de algunos de estos experimentos, con un objetivo: ofrecer datos empíricos que puedan dar nueva luz a la cuestión y que establezcan una base sólida para las teorías que se explican más adelante.

Datos

Las investigaciones demuestran que la comprensión lectora es la habilidad lingüística que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código. No es un descubrimiento nuevo. Los maestros han insistido siempre en que la mejor forma de aprender a escribir es leyendo... ¡aunque quizá no lo hayan puesto demasiado en práctica!

También aportan datos interesantes sobre determinadas prácticas tradicionales de la enseñanza de la escritura. La corrección, por ejemplo, parece que sólo es positiva cuando ayuda al alumno a rehacer o revisar su escrito. Otros estudios cuestionan el papel central que hasta hace poco ha ocupado el estudio de las reglas de gramática en los cursos de escritura.

Todos los estudios cuya referencia no aparece en la bibliografía final se comentan extensamente en Krashen, 1984.

1. LECTURA

Algunos estudios demuestran que hay una relación directa entre el hábito y el placer por la lectura y la competencia en la expresión escrita:

- a. En 1978, Krashen agrupó a 66 estudiantes de la Universidad de California de 18 y 19 años en dos grupos, según el grado de competencia en expresión escrita que obtenían en un test. A continuación, una encuesta demostró que los estudiantes que obtenían buenas puntuaciones, los buenos escritores, habían demostrado durante toda su vida y voluntariamente más placer por la lectura que los escritores mediocres, que obtenían bajas puntuaciones en el test.
- b. Woodward y Phillips (1967) demostraron la relación que hay entre el hábito de la lectura y la competencia en la expresión escrita. De 919 estudiantes de la Universidad de Miami (también de 18 y 19 años) los que obtenían buenas puntuaciones en una prueba de expresión escrita solían leer el periódico con más frecuencia que los que obtenían resultados deficientes.
- c. Donalson (1967) y Ryan (1977), con chicos y chicas de 15 y 16 y de 18 y 19 años, respectivamente, se dieron cuenta de que los escritores competentes suelen tener más libros y más periódicos en su casa. Asimismo, según Ryan, el tipo de libros que suele tener el buen escritor acostumbra a ser más variado y amplio.
- d. El mismo Ryan se dio cuenta de que los padres de los buenos escritores a menudo leían textos a sus hijos de pequeños. Además, ellos mismos eran buenos lectores.
- e. Finalmente, muchos estudios (Grobe y Grobe, 1977, con estudiantes de 18 y 19

años; Zeman, 1969, con niños de escuela elemental de entre 7 y 9 años, o Evanechik, Ollil y Armstrong, 1974, con niños de 11 y 12 años) demuestran la existencia de una correlación entre las habilidades de la comprensión lectora y la expresión escrita. Este hecho no es sorprendente si pensamos que el hábito y el placer de la lectura incrementan tanto la comprensión como la expresión escrita.

2. PRÁCTICAS DE ESCRITURA

Se han hecho estudios para determinar si la práctica de la escritura *per se* ayuda a adquirir el código escrito (Krashen, 1984). En algunos casos, los resultados han sido positivos, demostrando que los buenos escritores han participado en cursos prácticos de redacción y expresión o también que escriben frecuentemente en su vida cotidiana. En otros casos, por el contrario, no se han podido extraer datos relevantes y se ha llegado a la conclusión de que el grado de competencia en expresión escrita parece no depender de la frecuencia con que se practica o se ha practicado esta habilidad.

Por otra parte, tres estudios comparan los efectos de la práctica de la lectura y de la escritura en un curso de expresión escrita. Los tres comparan el progreso de unos alumnos que siguen cursos en los que se practica la lectura y la redacción con muy distintas frecuencias.

- a. Heys (1962) comparó un grupo de alumnos de escuela secundaria (de 14 a 18 años) que escribían un texto cada semana, con otro grupo de alumnos de los mismos niveles que sólo escribían un texto cada veinte días y que dedicaban un rato a la lectura cada semana. Al terminar el año, ambos grupos presentaban un sensible progreso en la habilidad, pero el segundo grupo obtenía mejores puntuaciones en un test que evaluaba el contenido, la estructura y la redacción del texto.
- b. De Vries (1970) comparó dos grupos de alumnos de quinto grado de escuela elemental (10 y 11 años). Un grupo escribía dos textos cada semana, el otro no escribía y dedicaba más tiempo a la lectura. Los resultados coinciden con el anterior análisis: ambos grupos progresaron, pero el que practicó la lectura obtuvo mejores resultados.
- c. Christiansen (1965) compara dos grupos de estudiantes de 18 y 19 años. El primero escribía 24 textos por semestre y no practicaba la lectura, el segundo escribía 8 textos solamente y dedicaba tiempo a leer algunas muestras seleccionadas de prosa. En este caso no hubo diferencias entre los dos grupos, que mostraron progresos paralelos.

3. CORRECCIÓN

Varios estudios analizan el papel que juega la corrección en la adquisición de la expresión escrita. En general, parece que la corrección es positiva y ayuda al alumno cuando se realiza durante el proceso de redacción del texto (por ejemplo, cuando se corrigen los borradores o un esquema inicial). Por el contrario, no es útil cuando se hace al final del proceso (por ejemplo, cuando el profesor corrige las versiones finales de los textos de los alumnos).

- a. Beach (1979), con chicos y chicas de 14 a 18 años, se dio cuenta de que cuando el profesor evaluaba y corregía los borradores que hacían los alumnos mejoraba la calidad final de su expresión. En cambio, la autoevaluación hecha por los mismos alumnos no daba resultados positivos.
- b. Simmons (1979) vio que un determinado método de corrección (*Garrison method*), basado en entrevistas entre profesor y alumno, era muy beneficioso para el aprendizaje. Según este método, los estudiantes (de 18 a 20 años) tenían que escribir muchos borradores del texto y el profesor comentaba cada uno de los pasos poniendo énfasis en un solo aspecto cada vez: primero tener la información relevante y suficiente, después planificar la estructura del texto y, finalmente, redactarlo.
- c. Arnold (1964) comparó la eficacia del nivel de corrección con alumnos de décimo grado de escuela secundaria (entre 15 y 16 años). En un grupo se corregían *completamente* los textos: el profesor marcaba cada error y el alumno lo corregía y reescribía. En el otro grupo se hacía una corrección *moderada*: solamente se marcaba un error cada vez. Al final del año, no se encontraron diferencias significativas entre las competencias de expresión escrita de los dos grupos.
- d. Finalmente, Stiff (1967), con estudiantes de 18 y 19 años, analizó los efectos de distintas formas de corrección: hacer comentarios en los márgenes del texto, hacerlos al final o hacer ambas cosas a la vez. No encontró diferencias.

4. GRAMÁTICA

Algunas investigaciones demuestran que la instrucción gramatical (los ejercicios y las reglas de gramática) no es demasiado efectiva para la adquisición del código.

- a. En un estudio hecho por Elley y otros (1976) en Nueva Zelanda con adolescentes de 14 a 18 años, se compararon los progresos de los tres siguientes grupos: un grupo que estudiaba gramática tradicional en las clases de lengua, un

segundo grupo que estudiaba gramática transformacional y un tercero que no estudiaba gramática. Durante los tres años que duró este estudio no se encontraron diferencias en la capacidad de expresión escrita de los alumnos.

- b. En otro estudio, Bamberg (1978) comparó la cantidad de gramática que estudiaron en la escuela los buenos escritores y los mediocres que aquel año estudiaban el primer curso en la Universidad de Los Ángeles. No encontró diferencias.
- c. Mavrogenes y Padak (1982) compararon la eficiencia de la lectura y la comprensión oral simultánea y los ejercicios estructurales de manipulación sintáctica, en tres grupos de alumnos de noveno grado de escuela secundaria (14 y 15 años) a quienes se había diagnosticado problemas de comprensión lectora y de vocabulario. Un grupo de estudiantes realizaba la actividad de leer en un papel y escuchar de una cinta simultáneamente el mismo texto. Los textos habían sido seleccionados por su interés potencial y tenían un grado de dificultad más elevado del que les correspondía. Esta práctica gustaba mucho a los alumnos. Veinticuatro semanas más tarde, una prueba demostró que habían mejorado sensiblemente su capacidad general de escritura, redactando textos más complejos que antes. Otro grupo que combinaba esta práctica de leer / escuchar con ejercicios de manipulación sintáctica también obtuvo buenos resultados, pero no tanto como los del grupo anterior. El tercer grupo, que sólo utilizó los ejercicios de sintaxis, no experimentó ninguna mejora. Por otra parte, los tres grupos experimentales mejoraron en lo que se refiere a la capacidad de construcción de la frase y el primer grupo, el que sólo leía / escuchaba, fue el que progresó menos.
- d. Clark (1935) analizó los efectos que produce en un primer curso de universidad (18 y 19 años) la supresión de los ejercicios de gramática y el incremento de la lectura. Los resultados demostraron que los estudiantes de este curso mejoraron en la redacción y en el dominio de la ortografía y la puntuación.
- e. Finalmente, Adams (1932), con niños y niñas de escuela elemental (de 6 a 12 años), se dio cuenta de que para mejorar la expresión escrita era más beneficioso el estudio de la literatura que el de la gramática. Con 33 semanas de clase, los niños que habían estudiado literatura escribían mejores composiciones y más cuidadas que los que habían estudiado gramática.

5. ORTOGRAFÍA

Rogis (1986) estudió las estrategias que utilizaban 17 niños de tercero y cuarto grado de escuela elemental (entre 7 y 10 años) cuando tenían que escribir palabras y frases

que no conocían. Los resultados demostraron que alumnos avanzados y retrasados utilizaban estrategias diferentes. Además, los alumnos buenos eran más conscientes de estas estrategias (podían dar más información sobre lo que hacían) y disponían de una gama de recursos más amplia.

- a. Cuando tenían que escribir una palabra nueva, los alumnos avanzados descomponían la palabra en segmentos de más de una letra y buscaban equivalencias de cada fragmento. Por ejemplo, en una palabra como *sensación* los segmentos podían ser *sensa* o *sens* y *ción*. El alumno llegaría a la ortografía correcta con *equivalencias* como sentir o habitación. Contrariamente, los alumnos retrasados tendían a escribir las palabras nuevas letra por letra.
- b. Asimismo, los avanzados se caracterizaban por el uso del recurso de la *visualización*. En algunos casos estos alumnos podían escribir correctamente una palabra porque la habían escrito antes y la recordaban visualmente. En otros casos utilizaban la visualización como técnica para memorizar una palabra y poder escribirla más fácilmente en adelante. En cambio, los alumnos menos avanzados no mencionaban nada sobre este tema. Cabe decir que la autora no explica en ningún momento en qué consiste exactamente esta estrategia de *visualization*.

Según la autora, los alumnos se caracterizan por encontrarse en la etapa *transitoria* del proceso de adquisición de la ortografía, según el siguiente esquema de Distefano y Hagerty (1986):

1. *Etapa pre-comunicativa*: el niño usa los signos del alfabeto para representar palabras, pero no tiene ningún conocimiento de la correspondencia sonido/grafía.
2. *Etapa semifonética*: el niño descubre que las letras representan sonidos y empieza a escribir palabras con una, dos o tres letras (una letra puede representar más de un sonido o sílaba).
3. *Etapa fonética*: el niño representa sistemáticamente todos los sonidos de la palabra (cada sonido se representa con una o más letras).
4. *Etapa transitoria*: el niño se apoya más en la memoria visual y en la analogía morfológica que en la fonética (utiliza algunas reglas ortográficas corrientes).
5. *Etapa final*: el sujeto ha adquirido el sistema ortográfico y puede reconocer las formas incorrectas (hace generalizaciones y predicciones).

Los alumnos avanzados usaban estrategias propias de esta etapa final (la visualización y la analogía morfológica y léxica) mientras que los retrasados utilizaban recursos típicos de la anterior, la *fonética* (pronunciar la palabra, escribirla letra por letra...).

Conclusiones

Podemos concluir los siguientes puntos:

- La comprensión lectora, la lectura por placer, es con creces la actividad más eficiente para adquirir el código. Además parece ser imprescindible: todos los buenos escritores son o han sido durante un largo período de su vida, buenos lectores.
- Los experimentos no aportan datos claros sobre el valor de las *prácticas de escritura*, pero sí que demuestran que son *bastante menos efectivas que la lectura*.
- La corrección del profesor no siempre es útil. *Sólo es efectiva cuando se realiza durante el proceso de composición del texto* y, por tanto, cuando el alumno puede incorporarla en la redacción del mismo.
- *La instrucción gramatical no es demasiado útil para adquirir el código*. Se obtienen mucho mejores resultados mediante la lectura.
- Se pueden utilizar estas dos estrategias para adquirir la ortografía: *visualizar la palabra y segmentarla en sílabas y buscar regularidades en otras palabras*.

Teorías sobre la adquisición del código escrito

La bibliografía sobre el código escrito es abundantísima, variada y enfocada desde varios puntos de vista. Dejando aparte las aproximaciones de todo tipo (psicológicas, tipográficas, paleográficas, estilísticas, históricas, etc.) que se desvinculan de la cuestión de la adquisición, podemos encontrar libros y publicaciones de distintas clases. A continuación citaremos algunos de ellos agrupados por temas:

- a. Habilidades manuales o psicomotrices: trazar letras, caligrafía, problemas y técnicas didácticas: Ferrández y Gairín (1985).
- b. Análisis lingüístico de las dificultades de adquisición de la escritura: las regularidades ortográficas, la correspondencia entre sonido y grafía, etc.: Galí (1971), Mata y Cormand (1978), Rosa Sensat (1981), Mosterín (1981) y otros.
- c. Didáctica de la ortografía en el aula: técnicas, recursos, etc.: *Dossiers La ortografía* (1986) y *Ortografía* (1986), y Coraminas (1982).
- d. Teoría y práctica de la redacción: construcción de la frase, técnicas y consejos para redactar, etc.: Espinàs (1973), Richaudeau (1975), Martín Vivaldi (1981), Pécora (1983), Metz (1985), Alegría y Rodríguez (1985), Estévez (1986) y otros.
- e. Teoría y práctica de los métodos de trabajo: tomar apuntes, redactar, memorizar, etc. (sobre todo en autoaprendizaje): Mayo (1984).
- f. Escribir en una segunda lengua: especificidad, interferencias, técnicas, etc.: Byrne (1979), Hodlin (1979), Vigner (1982), Ribé (1985) y otros.
- g. Escritura y gramática: adquisición del lenguaje, conceptos teóricos de lingüística, terminologías gramaticales, etc.: González Nieto (1980) y Tusón (1980 y 1985).
- h. Modelos y tipos de textos para la escritura: ejemplos de textos para copiar, recopilación de modismos y fórmulas, etc.: Escobar (1981), Coromina (1984), Fernández de la Torriente (1984) y los diversos formularios y muestrarios de textos administrativos comerciales, científicos, etc.
- i. Patología de la escritura: dislexias y otros tipos de alteraciones: Lobrot (1972).
- j. Evaluación de la expresión escrita: trabajos de Galí (1971) y de Bolívar y otros (1984).

La mayor parte de estos estudios parten de la concepción tradicional de la expresión escrita, según la cual adquirir el código escrito consiste simplemente en dominar un conjunto de signos gráficos y su correlación con los sonidos. No diferencian suficientemente los dos tipos de comunicaciones y, por ello, sostienen implícitamente que oral y escrito son sólo materias distintas (ondas sonoras y trazos

de tinta) que vehiculan un único código lingüístico. Por lo tanto, se interesan sobre todo por las cuestiones más superficiales de la escritura: por los aspectos psicomotrices y caligráficos (estudios del grupo a), por la ortografía y su didáctica (b y c), por los conceptos teóricos de la lingüística (g), etc. También es cierto que algunos grupos (d y e) empiezan a tratar aspectos textuales y comunicativos como la relación entre las frases o la distinción entre informaciones básicas y secundarias, aunque sea todavía desde planteamientos tradicionales.

En cambio, pocos (Byrne, Vigner, Coromina...) enfocan el tema en toda su complejidad partiendo de la base de que el escrito es un código sustancialmente distinto del oral y que su adquisición plantea muchos más problemas que los derivados de la relación sonido / grafía —como hemos visto en el capítulo «¿Qué es el código escrito?»—. Y, entre éstos, sólo hay dos que presenten un modelo teórico de adquisición del escrito. Hay que tener en cuenta que esta nueva concepción de la escritura es muy reciente, como también lo son los estudios de lingüística textual y de psicolingüística que la fundamentan. La investigación desde esta óptica apenas ha comenzado.

En los siguientes capítulos presentamos estos dos modelos teóricos. El primero, de Frank Smith, está relacionado con algunas investigaciones de psicolingüística y de psicología del aprendizaje sobre la adquisición del código oral. Smith ha realizado bastantes estudios sobre las habilidades de la comprensión lectora y la expresión escrita. El segundo, de Stephen Krashen, aprovecha la investigación experimental y teórica realizada en el campo de la adquisición de una segunda lengua. Su autor también ha publicado muchos libros sobre este mismo tema.

Leer como un escritor

Para convertirse en escritores los niños tienen que leer como escritores.

Smith (1983)

En su artículo «Leer como un escritor», Frank Smith (1983) da una interesante respuesta a la pregunta de cómo aprendemos a escribir. El autor empieza su reflexión con una lista de todos los conocimientos que posee un escritor competente y concluye que el único lugar donde podemos encontrarlos es en los textos escritos por otros. No los podemos encontrar en las gramáticas o en los manuales de redacción porque muchos de estos conocimientos, como por ejemplo los mecanismos de cohesión o de coherencia del texto, apenas han sido descubiertos por los lingüistas y todavía no se han estudiado lo suficiente. Asimismo, algunas de las reglas gramaticales que se encuentran en estos libros tienen una utilidad relativa porque existen muchas excepciones y, en definitiva, el aprendiz de escritor tiene que memorizar las palabras mismas. Por todo ello, la instrucción formal (la enseñanza programada de todos estos conocimientos) que se basa en gramáticas y ejercicios no puede tener un papel demasiado importante en este aprendizaje. En cambio, la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita. Leyendo estos textos el individuo puede aprender la gramática, los mecanismos de cohesión y las reglas de coherencia textual que necesita para escribir. Pero, si bien es cierto que todos los escritores suelen ser buenos lectores, no todos los lectores son necesariamente buenos escritores. Esto lleva a Smith a afirmar que hace falta leer de una determinada manera para aprender a escribir: tenemos que *leer como un escritor*.

La complejidad de la escritura

La cantidad de convenciones que requiere el acto de la escritura es muy elevada. Primeramente, tenemos que conocer la *ortografía* convencional y arbitraria de las palabras. Las reglas de ortografía no nos ahorran el trabajo de tener que memorizar las letras y los acentos que forman una palabra porque tienen una utilidad relativa. Cada regla tiene sus excepciones que debemos recordar si queremos aplicarla y, a menudo, estas excepciones son muy numerosas y suelen coincidir con las palabras más usuales. Además, determinados aspectos de la ortografía no tienen ninguna regla gramatical y la única posibilidad de dominarlos es memorizar palabra por palabra. Por ejemplo, ¿cómo podemos saber si tenemos que escribir una determinada palabra con *h* o sin ella? ¿Y qué decir del grupo cada vez más numeroso de vocablos extranjeros que penetran en nuestra lengua? ¿Cómo se escriben? Sólo lo sabremos si antes hemos visto escritas las palabras en cuestión y las recordamos. De no ser así tendremos que consultar un diccionario.

También debemos conocer las convenciones que afectan al uso de las *letras mayúsculas* y la *puntuación*. En lo que se refiere al uso de las mayúsculas, la regulación no es que sea muy simple: si bien sabemos que escribimos mayúsculas obligatoriamente después de un punto, no es tan fácil recordar qué nombres son propios y por qué criterios van en mayúscula. ¿Tenemos que escribir *Ayuntamiento de Vigo* o *ayuntamiento de Vigo*, *Fiestas de San Juan* o *fiestas de san Juan*? Respecto a la puntuación, se trata de una cuestión todavía más espinosa. Por un lado, no hay una regulación estricta y precisa que abarque todos los usos. Si analizamos los escritos de distintos autores veremos fácilmente que puntúan de forma diferente. Por ejemplo, el uso de la expresión *es decir* tiene varias soluciones: «*La novela es buena, es decir, muy emocionante*». «*La novela es buena. Es decir, muy emocionante*», «*La novela es buena; es decir, muy emocionante*». Ello no quiere decir que las normas de puntuación sean gratuitas o anárquicas y que cada uno pueda poner comas y puntos donde le parezca. Hay algunas normas, básicamente sintácticas, que los escritores aceptan y aplican mayoritariamente: terminar una oración con punto, no poner coma entre sujeto y predicado, separar mediante comas los elementos de una enumeración, etc.

Ahora bien, algunas de estas reglas son tautológicas y ayudan poco o nada. Por ejemplo, pedimos a los alumnos que pongan un punto al final de cada oración y cuando preguntan: «¿*Qué es una oración?*», más tarde o más temprano acabamos por responder: «*Es aquello que hay entre punto y punto*». La noción de oración como idea o pensamiento completo es tan poco útil para el aprendizaje de la expresión escrita como la de párrafo como unidad temática o la de palabra como unidad de significado. Estas nociones no son reglas didácticas y prácticas, sino definiciones lingüísticas y comprensibles sólo para aquellos que ya dominan las convenciones de la puntuación. Los que todavía no las dominan no las entienden y no pueden serles

útiles para aprender a escribir.

Asimismo, un buen escritor sabe muchas cosas sobre el tipo de texto que escribe. Por ejemplo, para escribir una carta debe conocer la *estructura* que tiene este tipo de texto, que es distinta de la que tiene una noticia periodística o una instancia. También debe adoptar un determinado tipo de *registro*, con expresiones más formales o más coloquiales, que variará según el tema del texto y según la persona a quien se dirija. Y aún más, debe *enlazar* las frases entre sí de una determinada manera con conjunciones, pronombres o sinónimos, de una forma muy distinta de como lo hacemos normalmente cuando hablamos.

En resumen, un escritor tiene que dominar las características del código que se han comentado en el capítulo «¿Qué es el código escrito?»; debe recordar la ortografía de miles de palabras, tiene que distinguir las sutiles normas de puntuación y las convenciones en el uso de las mayúsculas, es necesario que conozca la estructura, los registros y las formas de cohesión propios de los textos que quiere escribir, etc. Es un extraordinario, vasto y variado conjunto de conocimientos. ¿Cómo los adquiere el aprendiz de escritor que se inicia? ¿Dónde puede encontrar todos estos conocimientos? ¿De dónde los aprende o los ha aprendido el escritor competente?

La respuesta que da Smith es muy simple: lo aprende de los textos ya escritos que han redactado otros escritores. Sólo estos textos muestran el uso de todos los conocimientos lingüísticos necesarios para escribir. El único modelo para escribir una carta es una carta ya escrita. Si alguien quiere aprender a redactar una noticia periodística tendrá que leer noticias en un periódico. Sólo en una instancia auténtica se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para escribir otra.

Y a continuación se plantean estas preguntas: ¿cómo adquirimos todo este especializado conjunto de conocimientos? ¿Cómo nos convertimos en escritores competentes? ¿Cómo pasan a nuestro cerebro estos conocimientos? No pueden pasar con una enseñanza formal y programada. No lo podemos aprender todo analizando detalladamente la forma y el contenido de cada texto, tomando notas y memorizando datos y ejemplos. Lo que tenemos que aprender es demasiado complejo y requeriría demasiado tiempo. Más bien parece que lo tenemos que aprender de una forma inconsciente, sin saber que estamos aprendiendo y también sin esfuerzo. Smith sugiere que se aprende de esta forma al leer. Es el aprendizaje que él mismo ha denominado «*engagement*» o que George Miller ha calificado de *espontáneo* («*spontaneous apprentices*»).

El aprendizaje espontáneo

La idea de Smith es que aprendemos las convenciones de la escritura de la misma manera que aprendemos la lengua hablada. De pequeños aprendemos una cantidad muy elevada de palabras (se ha calculado una media de una palabra por cada hora que estamos despiertos), aprendemos todas las reglas de gramática, los complicados mecanismos de cohesión y de registro que los lingüistas empiezan a estudiar ahora, los complejos sistemas de entonación y gesticulación, etc. Todo esto lo aprendemos sin ningún tipo de enseñanza formal ni programada, sin esfuerzo e inconscientemente. Lo aprendemos espontáneamente.

El siguiente cuadro contiene las principales características de este tipo de aprendizaje:

Aprendizaje espontáneo

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>Incidental:</i> | Aprendemos sin que aprender sea nuestro propósito primordial. |
| <i>Sin esfuerzo:</i> | No tenemos que hacer ningún esfuerzo especial para aprender. |
| <i>Vicarial:</i> | Aprendemos de lo que hace o ha hecho otro. |
| <i>En colaboración:</i> | Aprendemos en colaboración con los demás que nos ayudan a conseguir lo que queremos. |
| <i>Inconsciente:</i> | No somos conscientes de nuestro aprendizaje. Más adelante puede que nos demos cuenta de que utilizamos una palabra o una expresión que antes no utilizábamos. |
| <i>Lengua en uso:</i> | Aprendemos el uso de la lengua. Aprendemos al ver cómo se usa la lengua con un propósito concreto y en una situación determinada. |
| <i>Pertenecer al grupo:</i> | Aprendemos un uso de la lengua porque nos interesa poder hacer lo que se consigue con este uso. También aprendemos una determinada forma de usar la lengua. Nos gusta esta forma y este uso de la lengua de la misma manera que gusta a la persona de quien lo aprendemos. En este sentido queremos ser como ella. Pertenecemos o queremos pertenecer al mismo grupo que esta persona y, por ello, aprendemos y queremos aprender la lengua de este grupo. |

Por ejemplo, paseamos por la calle con un niño y vemos un magnífico ejemplar de pastor alemán. Le decimos: «¡Mira, mira qué perro!». El niño ve el animal y nos comprende. Más adelante tendrá oportunidades de escuchar estas palabras (*perro*, *mira*, etc.) y, finalmente, en una situación parecida, dirá «¡Perro!» o «¡Mira!».

El niño ha aprendido espontáneamente a utilizar estas palabras. Lo ha hecho de una forma *inconsciente*, *incidental* y *sin esfuerzo*. También decimos que es un aprendizaje *vicarial* y realizado *en colaboración*. Es vicarial porque el niño ha aprendido a partir de lo que ha hecho otra persona. Ha aprendido nuestro comportamiento delante de un animal. Y se ha hecho en colaboración porque nosotros le hemos ayudado a aprender. Le hemos enseñado de qué manera se usa el

lenguaje en este contexto. Le hemos mostrado la *lengua en su uso*. Y, finalmente, el niño estaba motivado para aprender estas palabras. Le interesan los animales, poder llamarlos y también le interesa aprender a utilizar el lenguaje como nosotros. Le interesa *pertenecer a nuestro grupo*.

Smith da mucha importancia a este último punto. Afirma que los niños primero aprenden a hablar como sus padres, después como sus compañeros y amigos y, más adelante, quizá como sus personajes favoritos de dibujos animados o como los deportistas famosos que tratan de emular. Pero no aprenden a hablar como cualquier persona que escuchen, aunque la escuchen muy a menudo (por ejemplo, el maestro). Sólo aprenden el lenguaje de los grupos a los que pertenecen o quieren pertenecer. El lenguaje de los grupos que rechazan o de los cuales son rechazados no les interesa y no lo aprenden.

Este hecho lleva al autor a distinguir dos maneras distintas de *escuchar*: *escuchar como un emisor* («*listen like a speaker*») o *escuchar como un receptor* («*listen like a listener*»). *Escuchamos como un emisor* cuando, además de comprender lo que se dice, queremos aprender a utilizar el lenguaje de la misma forma, cuando queremos aprender a decir lo que escuchamos. Generalmente escuchamos como un emisor cuando oímos hablar a miembros de los grupos a los cuales pertenecemos o queremos pertenecer. En cambio, *escuchamos como un receptor* cuando entendemos lo que se dice pero no deseamos aprender a decirlo. Nosotros mismos no nos imaginamos como miembros del grupo al que pertenece la persona que escuchamos, no somos de este tipo de persona, no deseamos pertenecer a este grupo.

Leer como un escritor

Volviendo a la habilidad de la expresión escrita, la tesis de Smith es que todo aquel que se convierte en un escritor competente ha leído y lee textos escritos exactamente de la misma forma que un niño escucha las cosas que dicen sus padres o sus amigos. Según él, los aprendices de escritores tienen que *leer como un emisor* (como un escritor) para aprender a usar el lenguaje escrito de la misma manera que lo usan los buenos escritores. No hay otra manera de adquirir el complejo y numeroso conjunto de conocimientos necesarios para escribir.

Por ejemplo, estamos leyendo una revista, una narración o una carta personal y, de repente, nos detenemos para fijarnos atentamente en la ortografía de una palabra: *güisqui*. No es una palabra nueva, la hemos escuchado muchas veces por la radio o la televisión y sabemos qué significa. Incluso la usamos en determinadas circunstancias. Lo que nos sorprende es la adaptación castellana de la grafía inglesa *whisky*. Pensamos: «Ah, mira, puedo escribir así esta palabra». Posteriormente puede que descubramos que usamos dicha palabra con la grafía castellana que hemos aprendido.

Hemos aprendido la nueva grafía incidentalmente. No habíamos empezado a leer la revista o la narración con la intención de aprenderla. Tampoco leíamos con el objetivo de estudiar conscientemente la ortografía de las palabras o de aprender algún otro aspecto de la expresión escrita. Nos hemos fijado en la ortografía de esta palabra porque nos gusta y porque nos ha sorprendido. Nos gustaría poder escribirla de la misma manera que lo ha hecho el autor. De hecho, leíamos el texto y nos fijábamos inconscientemente en la forma de escribir de su autor. A medida que leíamos el texto, lo *estábamos escribiendo con el autor*, estábamos reescribiendo el texto con él. Leíamos como un escritor porque pertenecemos al grupo de personas a quienes interesa saber escribir como el autor. Hemos aprendido a escribir la palabra *güisqui* con esta grafía porque a este grupo le interesa poder utilizar esta palabra de esta forma.

Para leer como un escritor nos comprometemos —«engage»— con el autor del texto y, leyéndolo, lo reescribimos con él. En cada paso, en cada nueva frase o en cada párrafo nuevo, anticipamos lo que dirá el texto, de forma que el autor no sólo nos está enseñando cómo se usa el lenguaje escrito, sino que precisamente está escribiendo para nosotros todo aquello que quisiéramos escribir. El autor se convierte en un colaborador inconsciente que hace todo aquello que quisiéramos hacer. Escribe con ortografía y gramática correctas todas las frases que quisiéramos escribir, puntúa y cohesiona el texto tal como quisiéramos puntuarlo y cohesionarlo, etc. Y lentamente, con poco tiempo y sin esfuerzo, aprendemos todo lo que necesitamos para escribir. *Leyendo como un escritor* (como un emisor) aprendemos a *escribir como un escritor*.

Pero no siempre leemos de esta forma. Del mismo modo que los niños no aprenden a hablar como determinadas personas a las que escuchan, nosotros tampoco

aprendemos a escribir como una guía telefónica o como un diccionario, aunque de vez en cuando los leamos. En estos casos, *leemos como un receptor* (como un simple lector). Sólo nos interesa comprender la información que contiene el texto y no deseamos aprender a escribir como los autores de estos libros. No queremos pertenecer al grupo de personas que escriben este tipo de textos.

Así pues, podemos leer de dos maneras y sólo una de ellas sirve para adquirir el código escrito. Este hecho explica por qué determinadas personas que son buenos lectores no son además escritores competentes. Se trata de individuos que leen exclusivamente como lectores (como un receptor). Pocas veces o nunca leen como un escritor. Las causas de este hecho pueden ser muy variadas: no quieren pertenecer al grupo de los escritores, no se identifican con este grupo, no ven ni el beneficio ni las ventajas de la utilización de la expresión escrita, etc. Las consecuencias son trágicas para estas personas, ya que si no pueden o no quieren leer como un escritor, difícilmente adquirirán el código escrito y raramente llegarán a ser escritores competentes.

Smith no analiza en profundidad las diferencias entre estos dos tipos de lectura y tampoco las circunstancias o las causas y las consecuencias que los rodean. Sobre este punto, sólo menciona algunos factores que dificultan la lectura como un escritor y, por consiguiente, la adquisición del código escrito. La siguiente lista contiene los distintos aspectos que cita:

Circunstancias en las que se hace difícil leer como un escritor

- Cuando nuestra atención en el texto está sobrecargada.
 - Cuando estamos totalmente concentrados en el acto de leer, relacionando apropiadamente las palabras.
 - Cuando intentamos memorizar todo el texto.
 - Cuando leemos en voz alta.
 - Cuando tenemos problemas para entender el texto.
 - Cuando no comprendemos la intención que tiene.
 - Cuando no entendemos las palabras básicas.
 - Cuando no tenemos ningún interés en escribir lo que leemos.
 - Cuando no nos gusta escribir.
 - Cuando no tenemos ninguna expectativa de utilizar el tipo de lenguaje escrito que leemos.
-

Finalmente, Smith comenta que, además, un aprendiz de escritor, tiene que aprender todas aquellas *técnicas* que un texto acabado y publicado no puede ofrecer. Se refiere a habilidades que van desde el uso de clips, fichas de libros o escritos, papeleras (sic), hasta la utilidad de escribir borradores y revisar y corregir el texto. En definitiva, se refiere a la necesidad de que el aprendiz desarrolle buenos procesos de composición del texto. Y afirma que no los puede aprender de los textos ya escritos porque allí no aparecen. En estos textos no hay nada que demuestre que el autor ha utilizado clips o fichas, que ha escrito muchos borradores antes de la versión definitiva o que ha corregido más de una vez el texto. Por lo tanto, el escritor no lo

puede aprender de los textos ya escritos.

Pero del proceso de composición ya hablaremos más adelante.

Input comprensivo

La adquisición es un mecanismo mucho más poderoso y central que el aprendizaje.

KRASHEN (1981)

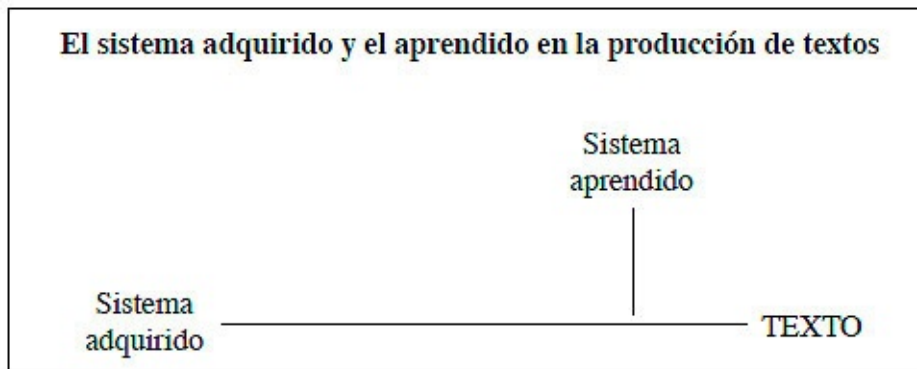
Stephen Krashen es conocido por sus estudios sobre enseñanza / aprendizaje de lenguas y, en concreto, por su teoría sobre la adquisición de segundas lenguas, denominada «*comprehensible input*» (*input* comprensivo o entrada de información comprensiva). En su libro *Writing: Research, Theory and Applications* (Escribir: investigación, teoría y aplicaciones) sostiene que la forma en que adquirimos el código escrito es muy parecida a la forma en que adquirimos una segunda lengua y, por lo tanto, que la teoría del *input* comprensivo puede ser válida para la adquisición del código escrito. Esta teoría establece una distinción entre la *adquisición*, un proceso inconsciente parecido al que sigue un bebé al adquirir la primera lengua, y el *aprendizaje*, el estudio consciente y organizado de la lengua. Afirma que la adquisición es el proceso central y básico que nos permite llegar a usar la lengua, tanto receptiva como productivamente, y que el aprendizaje sólo sirve para controlar y corregir, con muchas limitaciones, los textos que producimos. De la única forma que *adquirimos* el código es mediante el *input* comprensivo, es decir, la comprensión de mensajes elaborados con el código que queremos dominar, fijándonos sobre todo en lo que dicen, en el contenido, y no tanto en cómo lo dicen, en la forma. Por otra parte, el *input* comprensivo no garantiza la adquisición satisfactoria del código en la totalidad de los casos y ello lleva al autor a formular la hipótesis del *filtro afectivo*: un conjunto de circunstancias (angustia, falta de interés, de motivación, etc.) que, en determinados casos, bloquea la adquisición.

Adquisición y aprendizaje

La distinción entre *adquisición* y *aprendizaje* de la lengua es uno de los conceptos más interesantes y provechosos que se han desarrollado durante los últimos años en la investigación sobre la enseñanza de segundas lenguas. El siguiente esquema, elaborado a partir de Krashen (1981), compara los distintos aspectos en que se diferencian:

| Adquisición | Aprendizaje |
|--|---|
| 1. Es muy parecido al proceso que sigue un niño para adquirir una primera o una segunda lengua. | |
| 2. El individuo tiene interacciones reales (<i>comunicación natural</i>) con los hablantes de la lengua que adquiere. | El individuo aprende a través de las <i>reglas gramaticales</i> y de la <i>corrección de los errores</i> . |
| 3. El individuo se fija en el <i>contenido</i> del mensaje más que en la <i>forma</i> . | El individuo se fija especialmente en la <i>forma</i> de los mensajes. |
| 4. <i>No hay enseñanza de reglas gramaticales ni corrección de errores</i> . | El individuo aprende a través de las <i>reglas gramaticales</i> y de la <i>corrección de los errores</i> . |
| 5. El individuo <i>no es consciente</i> de las reglas que adquiere. | El individuo es <i>consciente</i> de las reglas que aprende. |
| 6. El individuo a veces puede autocorregirse y lo hace utilizando su intuición lingüística. | El individuo usa generalmente las <i>reglas aprendidas</i> para corregir lo que dice o escribe. |
| 7. Según una hipótesis, existe un <i>orden natural</i> de adquisición de las distintas estructuras de la lengua. | No hay un solo orden de aprendizaje de las estructuras. Los programas solamente coinciden en la ordenación de lo más simple a lo más complejo, que puede diferir del <i>orden natural</i> . |
| 8. Está muy relacionada con la <i>actitud</i> . El individuo debe tener buenas actitudes (motivación, interés...) para adquirir la lengua. | Está muy relacionado con la <i>aptitud</i> . El individuo debe tener buenas aptitudes (conocimientos gramaticales, inteligencia...) para aprender la lengua. |
| 9. El individuo ha estado expuesto (ha escuchado o leído) a un ítem lingüístico (una estructura, una palabra...) muchas veces antes de producirlo. | El individuo produce un determinado ítem lingüístico después de haberlo comprendido por primera vez. |

El papel que juegan *los conocimientos adquiridos* y *los aprendidos* en el momento de producir un texto oral o escrito son muy diferentes. También según Krashen, los textos que producimos se basan inicialmente en el sistema adquirido. Los construimos partiendo de los conocimientos que hemos adquirido subconscientemente. En cambio, el sistema aprendido, el conjunto de conocimientos que hemos aprendido conscientemente, sirve para *modificar* o *corregir posteriormente* estos textos. Lo podemos ver en el siguiente gráfico:

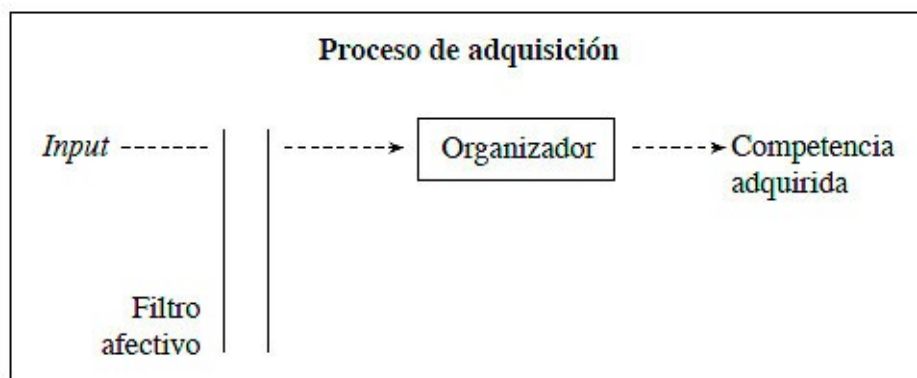


Por ejemplo, en el caso de la expresión escrita empezamos a escribir intuitivamente, apuntando las palabras y las frases tal como se nos ocurren, espontáneamente, sin reflexionar. En estos momentos utilizamos el sistema adquirido. Más adelante, quizá poco antes de escribir la versión definitiva, releemos el texto y lo corregimos, aplicando las reglas de gramática o las convenciones de estructura o de disposición del texto que hemos aprendido conscientemente. En esta ocasión utilizamos el sistema aprendido.

Por todo esto, el autor sostiene que la adquisición es un proceso mucho más poderoso que el aprendizaje y que, en definitiva, es el responsable del dominio que alcanzamos de la lengua.

Adquisición de una segunda lengua

Según la teoría, el mecanismo de adquisición de una segunda lengua está formado, entre otros, por estos tres elementos fundamentales: el *input* (o entrada de información), el *organizador* y el *filtro afectivo*. El siguiente gráfico presenta el papel desempeñado por cada uno de ellos en el proceso de adquisición:



Input: es el conjunto de textos codificados en la lengua por adquirir que el individuo escucha o lee.

Organizador: es aquella parte del cerebro del estudiante que estructura y memoriza subconscientemente el sistema de la nueva lengua. A partir del *input* comprensivo construye gradualmente las reglas lingüísticas (gramaticales y textuales) que el estudiante usará más adelante para producir textos que no ha memorizado anteriormente. Se basa en principios *cognitivos*: utiliza criterios lógicos y analíticos para organizar conocimientos.

Según Dulay y otros (1982), el organizador es parecido al *mecanismo de adquisición lingüística* («*language acquisition device*» o LAD) de Noam Chomsky.

Filtro afectivo: es aquella parte del cerebro del estudiante que selecciona del *input* la información que llegará al organizador. Se basa en factores afectivos: motivación, angustia, etc.

KRASHEN (1981) y DULAY y otros (1982)

De acuerdo con la teoría, sólo podemos adquirir una segunda lengua mediante el *input comprensivo*, o sea, mediante la comprensión oral y/o escrita de textos en la lengua en cuestión. Los ejercicios típicos de expresión oral o escrita en los que el estudiante practica unas estructuras gramaticales y el profesor corrige los errores no son demasiado efectivos. Parece ser que la adquisición se produce cuando nos fijamos sobre todo en el *contenido* del texto. Y en este tipo de ejercicios, la atención se centra mucho más en la *forma* del texto (o de la oración).

Asimismo, los pequeños textos orales o escritos que produce el estudiante se consideran el *resultado* de la adquisición y no la *causa*. Parece que el habla y la escritura nacen naturalmente después de la adquisición de la lengua por parte del individuo. Por ello es lógico que, antes de que el estudiante sea capaz de decir o escribir una palabra, pase por un período más o menos largo de silencio en el cual recibe muchos *inputs* y sistematiza las reglas de la lengua. No se trata de un período pasivo, tal como se había entendido tradicionalmente, sino todo lo contrario: los estudiantes están activos y atentos mientras escuchan y leen *comprensivamente*.

Sobre el aprendizaje consciente de reglas gramaticales, el autor afirma que no es necesario excluirlas de los programas de enseñanza, pero no pueden ser su eje central. Un individuo puede utilizar con provecho algunas reglas para corregir textos que produce (sobre todo escritos y también textos orales preparados). Por ejemplo, es importante que conozca las reglas más generales y las que tienen mayor rentabilidad, ya que podrá aplicarlas en muchas ocasiones y no suponen ningún problema de aprendizaje o memorización. Pero parece ser que sólo un pequeño porcentaje del conjunto de las reglas de una lengua puede ser aprendido conscientemente y, por lo tanto, el aprendizaje es insuficiente para llegar a dominar la lengua.

En textos posteriores (Dulay, Krashen y otros), el autor ha reformulado su teoría en lo que a este aspecto del aprendizaje consciente se refiere. Según la nueva formulación, el esquema del *proceso de adquisición* tendría otro elemento, *el monitor*, que sería el encargado de sistematizar y almacenar todos los aprendizajes conscientes que recibe el individuo. De esta forma, el autor diferencia todavía más los dos procesos que hemos descrito anteriormente: la adquisición y el aprendizaje. Mientras que la primera se originaría con la entrada del *input* en el organizador, el segundo se desarrollaría con la instrucción formal y con el monitor. Asimismo, la primera sería la mayor responsable del alcance del código y de la producción de textos que realice el individuo, mientras que el segundo sólo se encargaría de corregir en sus versiones finales estas producciones.

Adquisición del código escrito

Si la adquisición del código escrito sucede de la misma manera que la de una segunda lengua, sólo se puede adquirir la escritura a través de la lectura. De la misma forma que adquirimos el habla escuchando y comprendiendo textos orales, adquirimos la escritura leyendo y comprendiendo textos escritos. Si la lectura es suficiente, el aprendizaje adquiere automáticamente todas las reglas gramaticales y textuales que necesita para escribir.

Además, la lectura debe tener unas determinadas características. Primero, el aprendiz tiene que estar motivado por la lectura, tiene que tener interés, o tiene que leer por placer. Segundo, como hemos dicho antes, la atención del lector se debe centrar en el contenido y no en la forma. Si se lee de esta manera, el organizador podrá sistematizar el código y después de un período de silencio, la expresión escrita emergerá de forma natural.

El autor expone dos argumentos fundamentales a favor de esta teoría. Por un lado, los experimentos realizados sobre la adquisición del código escrito demuestran que la lectura es mucho más efectiva que la instrucción gramatical o las prácticas de escritura (lo podemos ver en el resumen del capítulo «¿Cómo se adquiere el código?»). Por otra parte, la complejidad misma de la lengua hace imposible el aprendizaje consciente y organizado de todas las reglas lingüísticas:

La enorme complejidad de la gramática de cualquier lengua es otro poderoso argumento para la hipótesis según la cual la competencia lingüística debe ser adquirida y el aprendizaje consciente, en el mejor de los casos, sólo puede facilitarle una pequeña contribución. Los lingüistas —con su permiso— solamente han descrito fragmentos de la lengua natural mejor descrita, el inglés, y los profesores de lengua sólo conocen una parte de estos fragmentos. Además, los profesores no enseñan toda la gramática que saben y los mejores estudiantes no aprenden todas las reglas que se les enseñan. Finalmente, los mejores estudiantes no pueden recordar ni usar todas las reglas que aprenden. Así pues, el usuario sólo puede utilizar una pequeña parte de la gramática de la lengua (Krashen, 1984).

Filtro afectivo

Krashen (1981) y Dulay (1982) formulan la hipótesis del *filtro afectivo*, o simplemente del *filtro*, para explicar el hecho de que a veces, en determinadas circunstancias, un *input* comprensivo suficiente no garantiza la adquisición satisfactoria de una segunda lengua. Esta teoría ha sido formulada también para explicar las deficiencias de adquisición del código escrito.

El filtro afectivo es como una pantalla o tamiz que, en determinadas condiciones, impide que el *input* llegue *en estado puro* al organizador (recuérdese el gráfico «Proceso de adquisición» de la pág. 87). Cuando el aprendiz no está motivado, cuando no le interesa el código escrito ni se identifica con sus usuarios, el filtro afectivo selecciona la entrada de *input*, de forma que el organizador no dispone de todos los datos para inducir el sistema del código.

El filtro está formado por diversos factores motivacionales y afectivos. A continuación presentamos los más conocidos comentando la relación que tienen con la adquisición:

FACTORES MOTIVACIONALES

1. *Motivación integrativa*: podemos definirla como el deseo de dominar un código nuevo para poder participar en la vida social de la comunidad que utiliza este código. Por ejemplo, es el caso del analfabeto que quiere aprender a escribir para poder formar parte del grupo de los letrados o del aprendiz de poeta que lee y escribe un tipo de poesía para llegar a pertenecer a un movimiento o estilo.
2. *Motivación instrumental*: es el deseo de llegar a dominar un código para poder utilizarlo con fines prácticos e instrumentales, como por ejemplo conseguir un trabajo o escribir cartas al hijo que hace la mili.

Ambos tipos de motivaciones se relacionan positivamente con la adquisición. El estudiante que está motivado por aprender la lengua, ya sea instrumental o integrativamente, tiene un filtro afectivo *bajo* y puede adquirir el código satisfactoriamente. La ausencia de motivación, en cambio, es muy negativa porque *acciona* el filtro afectivo. Por otra parte, tradicionalmente se había creído que la motivación integrativa era más fuerte que la instrumental y por lo tanto tenía más influencia positiva en la adquisición. Dulay y otros presentan una recopilación de experimentos que demuestran que no está tan claro y que, en algunos casos, la motivación instrumental puede ser tan fuerte como la integrativa o incluso más.

FACTORES DE LA PERSONALIDAD Y ESTADOS EMOCIONALES

1. *Confianza en uno mismo y seguridad*: se ha formulado la hipótesis de que los individuos seguros, que tienen confianza en sí mismos (extrovertidos, desinhibidos...), tienen un filtro afectivo más bajo que los inseguros, introvertidos o inhibidos y que por lo tanto tienen más facilidad en la adquisición del código. Parece, por ejemplo, que a una persona desinhibida no le supone ningún problema cometer los errores usuales y necesarios de cualquier proceso de aprendizaje.
2. *Angustia*: varios experimentos prueban que hay una estrecha correlación entre el grado de angustia del individuo y el éxito en la adquisición del código. En general, los estados de angustia, la inestabilidad emocional o los conflictos interiores no favorecen en absoluto la adquisición. Por el contrario, los individuos poco angustiados y tranquilos son los que alcanzan más eficientemente el código. Por ejemplo, Wittenborn, Larsen y Vigil (1945), citados por Dulay y otros (1982), explican que, con estudiantes universitarios de castellano y de francés, podían distinguir los que adquirirían satisfactoriamente el código de los que no lo hacían, tanto por el nivel de angustia que mostraban como por la confianza que tenían en sí mismos.
3. *Empatía*: la empatía, o habilidad de saber ponerse en la piel de otra persona para comprenderla, es otro factor relevante que se relaciona con la adquisición del código. El individuo empático se identifica más fácilmente con el usuario del código que quiere aprender (el escritor) y acepta y aprovecha mejor el *input*.
4. *Actitud respecto a la clase y al profesor*: el estudiante que se encuentra bien en clase y que está satisfecho de su profesor también tiene los filtros más bajos y puede aprovechar mejor los *inputs*. Muy probablemente será aceptado por el maestro y por el resto de la clase. Por otra parte, estas actitudes positivas hacia la clase pueden ser manifestaciones de otros factores emocionales o motivacionales: la confianza en uno mismo, el deseo de integración, etc.

Cabe decir que estos factores pocas veces se presentan aisladamente. En general el filtro afectivo está formado por diversos factores, positivos y negativos. El valor final del filtro es *alto* o *bajo* según sea positiva o negativa la suma de los factores.

Por otro lado, el filtro nunca bloquea absolutamente la entrada de información. Generalmente, actúa como un tamiz del *input* comprensivo. Filtra la información de manera que sólo aquellos elementos del código que gustan al sujeto, o que éste necesita, llegan al organizador. Según el tipo de filtración que sufre el *input*, la adquisición se cumple de una u otra forma: dura más o menos tiempo, sigue un orden u otro, se consigue total o parcialmente, etc.

El filtro es el responsable de alguna de las variables observadas en el proceso de

adquisición. A continuación comentamos algunas de ellas:

1. *La selección de los modelos lingüísticos o de las variedades dialectales y los registros* que adquiere el aprendiz. Por ejemplo, un adolescente puede haber adquirido el lenguaje de argot de los cómic porque le gustan y lee muchos. En cambio, puede desconocer el estándar escrito porque, aunque haya leído muchos textos en esta modalidad, no le interesa ni le gusta.
2. *El orden y la rapidez* con que el estudiante alcanza estos modelos. Está claro que en un curso de lenguaje comercial, por ejemplo, adquiere el código más rápidamente aquel individuo que depende de ello para conseguir trabajo que aquel que lo hace por imposición.
3. *El dominio que se alcanza de cada componente de la lengua (fonología / ortografía, morfosintaxis, coherencia, etc.)*. Por ejemplo, un individuo puede ser muy competente en léxico o en coherencia textual y en cambio tener graves deficiencias en ortografía, porque cree que ésta no tiene ningún valor y, por lo tanto, no se siente motivado para su adquisición.
4. *Cuando se detiene el proceso de adquisición*. Un adulto puede haber adquirido el código hasta un determinado nivel, que es el que le permite resolver las situaciones de comunicación escrita con las que se encuentra habitualmente (listas, facturas, cheques...) y puede haber renunciado a alcanzar un dominio más profundo del código (escribir cartas, artículos breves, diarios íntimos, etc.).

En resumen, Krashen construye un modelo muy teórico que explica con bastante precisión los mecanismos de adquisición del código escrito. Lo fundamenta en un vasto conjunto de experimentos, buena parte de los cuales han sido expuestos en el apartado anterior.

Resumen de las dos teorías

Si queréis aprender a escribir, tenéis que leer.

UN MAESTRO DE ESCUELA

Si comparamos las teorías de Frank Smith y de Stephen Krashen, coincidiremos en que ambas mantienen puntos de vista parecidos aunque parten de campos de estudio distintos. Básicamente, las dos dan la misma respuesta a la pregunta de cómo adquirimos el código. Sugieren que la única forma de adquirirlos es a través de la lectura: *leyendo*. Además, las dos propuestas tienen muchos puntos en común:

- Las dos afirman que *el código escrito no puede ser aprendido conscientemente con ejercicios de gramática* porque la lengua es excesivamente compleja y es imposible aprender todas sus reglas. Ni conocemos todas las reglas de ninguna lengua natural, ni tenemos capacidad para recordarlas todas conscientemente y tampoco tenemos tiempo para aprenderlas de una forma programada y progresiva.
Aun así, ninguna de las dos teorías niega que la instrucción gramatical y consciente pueda tener una cierta utilidad en la enseñanza de la expresión escrita.
- Ambas postulan mecanismos bastante parecidos para explicar la adquisición del código. El *input comprensivo* de Krashen y el *aprendizaje espontáneo* (o *la lectura como escritor*) de Smith coinciden en muchos aspectos:
 - Las dos teorías analizan la forma en que un niño aprende *naturalmente* el código oral y postulan que *la adquisición del escrito se desarrolla de una manera parecida*.
 - En las dos, la adquisición tiene lugar *sin esfuerzo, de forma natural y espontáneamente*.
 - *Los aprendices no son conscientes de la adquisición*.
 - Se adquiere el código partiendo de *textos reales*, a partir del *uso de la lengua*.
 - Se adquiere el código cuando se comprenden estos textos, cuando los aprendices *se fijan en el contenido y no tanto en la forma*.
- Finalmente, para los dos autores la lectura tiene limitaciones. La distinción entre leer como un escritor o como un lector y la teoría del filtro con todos sus factores motivacionales y afectivos intentan explicar el mismo hecho: no todos los buenos lectores adquieren el código. Para adquirirlo hace falta leer de una determinada manera: *con interés, por placer, sin angustia, con confianza*, etc. Los dos autores coinciden al citar las circunstancias que favorecen la lectura

comprensiva o la lectura que incrementa la adquisición del código.

En definitiva, lo que separa leer como un lector de leer como un escritor es un filtro afectivo muy alto.

El papel de la instrucción gramatical

Enseñar gramática tiene dos utilidades: aprender a corregir y aprender la estructura de la lengua.

KRASHEN (1984)

La instrucción gramatical, la enseñanza de las principales reglas de gramática con ejercicios mecánicos y de respuesta única ha ocupado muy a menudo y hasta hace poco tiempo el interés central de los cursos de lengua y de los manuales de escritura y de redacción. Tanto los experimentos como las teorías sugieren que tiene un papel poco importante en la adquisición del código escrito. Desde un punto de vista práctico, determinadas reglas de gramática son muy útiles: nunca las olvidamos y las utilizamos frecuentemente cuando escribimos. Pero hay otras que nunca hemos conseguido aprender: no las recordamos ni las utilizamos. Entonces, ¿cuál es el papel de la gramática en la adquisición / aprendizaje de la habilidad de la expresión escrita? ¿Qué utilidad tienen los ejercicios tradicionales de rellenar huecos, conjugar verbos o hacer análisis sintácticos?

En este apartado se tratan algunos de estos puntos. Se analiza el lugar que ocupa la gramática tradicional (la que estudia la oración e incluye la normativa) entre el conjunto de conocimientos que necesita un individuo para escribir eficientemente y se comenta la utilidad que puede tener enseñar gramática para aprender a escribir.

Gramática y expresión escrita

Tradicionalmente siempre se ha pensado que la gramática es un componente fundamental en el aprendizaje de una lengua y, específicamente, en la enseñanza de la escritura. En los escasos artículos teóricos sobre el tema, el papel central de la gramática es un axioma de base que no se cuestiona. Los puntos de interés y de discusión parten de este hecho y giran alrededor de aspectos más periféricos como, por ejemplo, cuál es la gramática que hay que enseñar (tradicional, estructuralista, de casos, etc.), cuál es la terminología lingüística más adecuada para los adolescentes o cómo se pueden dosificar los contenidos.

En un librito que trata exclusivamente este tema, González Nieto (1980) menciona algunos estudiosos, de tendencia *conductista* —dice—, que ya a principios de este siglo cuestionaban esta concepción tradicional y postulaban una enseñanza más comunicativa y práctica de la lengua. Pero el autor no va más allá de esta mención y a continuación se dedica a subrayar el papel central de la gramática, matizando que si bien no puede ser un fin en sí misma, es un componente válido porque «*vertebra la capacidad de comprensión y expresión*». Al final concluye que una orientación *mentalista* es la más positiva en el aprendizaje de una primera lengua.

Los libros de texto, las gramáticas escolares y los manuales de lengua actuales adoptan fielmente este planteamiento, teórico. Contienen largas explicaciones sobre los distintos contenidos gramaticales y algunos ejercicios de aplicación, en general bastante monótonos. Con memoria y paciencia los alumnos llegan a aprender bastantes conocimientos sobre la estructura y función de las oraciones, pero, en cambio, realizan muy pocas prácticas de uso real de la lengua. El resultado son unos estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto largo.

Además los modelos lingüísticos que ofrecen estos manuales son sobre todo literarios y en general están muy alejados de la realidad del estudiante. El modelo de lengua que transmiten es monolítico, culto y neutro (no muestran la rica y variada diversidad dialectal de la lengua y tampoco las posibilidades creativas que ofrece). La mayor parte de libros que se utilizan hoy en día en España en educación secundaria e incluso en formación de adultos son un buen ejemplo de ello.

Este panorama contrasta notablemente con las ideas que hemos expuesto en capítulos anteriores y nos plantea el problema del valor real de la instrucción gramatical: ¿qué lugar ocupa el aprendizaje de la gramática en el desarrollo de la escritura y en concreto en la adquisición del código? ¿Qué importancia tienen las famosas reglas de ortografía, de morfosintaxis y de léxico?

Una buena forma de estudiar este punto es haciendo un análisis de los conceptos de *uso* y de *gramática*. Podemos definirlos de la siguiente forma:

Uso: es el conjunto completo de conocimientos que, conscientemente o no, tiene el usuario sobre su lengua y

sobre otras disciplinas que le permite utilizar satisfactoriamente el código en una situación determinada. El escritor competente es aquel que ha alcanzado, en general, los usos escritos de la lengua: cartas, postales, dedicatorias, pequeños poemas, etc.

Gramática: es una disciplina teórica que da cuenta de las regularidades más importantes de los usos de la lengua. El individuo que domina la gramática, además de tener conocimientos teóricos sobre la lengua, domina algunos de sus usos, los más generales, pero no todos.

Todos los hispanohablantes saben que las expresiones «*hacer un beso*» o «*hacer un abrazo*» son espurias, aunque no lo diga el diccionario de la Real Academia, ni el de María Moliner, ni tampoco ninguna de las gramáticas usuales. Lo saben porque conocen el uso de la lengua y saben que en castellano —a diferencia del catalán— los besos y los abrazos se «dan» y no se «*hacen*». Como dicen algunos profesores de castellano y también de catalán a sus alumnos, para que memoricen estos giros de la lengua: «*Lo que en Barcelona se hace, en Madrid se da*».

Del mismo modo, la gramática no se pronuncia sobre otros muchos puntos del uso de la lengua: si los saludos de las cartas tienen que llevar un tratamiento u otro (Querido/Apreciado/Ilustre/Excelentísimo), si tenemos que escribir frases largas de 15 o 20 líneas o es preferible que sean más breves (de 1 o 2 líneas), si es conveniente utilizar palabras cultas o populares, etc. En todos estos casos es necesario conocer el uso de la lengua, ya sea conscientemente o no, para utilizarla con propiedad.^[3]

Así pues, podemos decir que saber gramática y conocer los usos de la lengua son dos cosas distintas. Quien domina los usos de la lengua tiene ciertos conocimientos de gramática que son estrictamente los necesarios: la normativa, algunos conceptos teóricos, etc. También sabe muchas otras cosas que no dice la gramática y que son necesarias: sabe cuándo puede usar su dialecto o cuándo es preferible usar el estándar, sabe las diferencias que hay entre «*mañana voy rápido a la farmacia*» y «*mañana me presentaré rápidamente en la botica*»; y también sabe que la expresión «*hacer un beso*» es espuria y que es mejor escribir frases simples de una o dos líneas. En cambio, quien sólo sabe gramática únicamente conoce una parte reducida de los usos: las reglas generales de ortografía, la morfología de las palabras, la estructura de la frase (sujeto/verbo/complemento), etc. También sabe otras cosas que le serán de muy poca utilidad para escribir: algunos conceptos generales de gramática y de lingüística, las reglas para hacer árboles de análisis sintáctico, etc.

Según esto, el uso de la lengua es el componente principal del proceso de adquisición del código escrito, frente a la gramática que ocuparía un papel secundario. Teniendo en cuenta que solamente el uso escrito contiene todos los conocimientos necesarios para escribir, es lógico que sólo éste garantice una adquisición completa y efectiva. Pero ello no significa que la gramática no desempeñe ningún papel importante en la enseñanza y que sea redundante o superflua. La instrucción gramatical es importante en otros aspectos, distintos de la adquisición del código: puede proporcionar un bagaje lingüístico y teórico importante, desempeña un papel relevante en los procesos de corrección y revisión

del escrito, durante la composición del texto, etc. Aun así, para la enseñanza podría ser peligroso que ocupara un lugar central en los programas, puesto que podría limitar la presencia del uso y con ello obstruir un proceso de adquisición natural.

Utilidad de la instrucción gramatical

Varios autores han tratado el tema de la utilidad de la instrucción gramatical para el aprendizaje de la expresión escrita. Destacan las aportaciones de Krashen (1984) y de Flower y Hayes (1981).

El primero sugiere que la instrucción gramatical tiene dos grandes funciones en los programas de lengua. La primera forma parte de la enseñanza de la expresión escrita y consiste en dar a los autores el conjunto de reglas y de conocimientos sobre la lengua que seguramente necesitarán cuando, mientras escriban un texto, deban corregirlo formalmente en la última etapa del proceso de composición. La segunda función no tiene nada que ver con el desarrollo de la habilidad de la expresión escrita y consiste en dar a los aprendices un conjunto de conocimientos teóricos sobre lingüística y sobre la estructura de la lengua, de la misma manera que aprenden física o matemáticas. A continuación comentamos estas dos funciones:

1. Es muy probable que los escritores tengan algunas *lagunas* en la adquisición del código: que no recuerden la ortografía de una palabra, que duden de si una estructura es correcta o no, etcétera. Este hecho es bastante frecuente e incluso les puede suceder a autores que hayan adquirido el código de forma profunda, a los que han leído y leen mucho. Su conocimiento del código escrito presenta pequeños huecos residuales que corresponden a convenciones o reglas que el proceso de adquisición no ha podido alcanzar. En estos casos los escritores pueden utilizar las reglas y los conocimientos de gramática aprendidos conscientemente para reparar estas deficiencias en el conocimiento del código. Esto evitará que el escrito final contenga incorrecciones y otros errores que le darían una imagen descuidada y desprestigiada socialmente. Las reglas gramaticales útiles en estos casos son un grupo reducido. El autor se refiere a aspectos muy prácticos y rentables como por ejemplo, en castellano, las reglas de acentuación, las funciones del gerundio verbal, etc. Está claro que una regla que contenga muchas excepciones, que afecte a muy pocos casos o que sea compleja y difícil de recordar no tendrá demasiada utilidad. En el siguiente capítulo presentamos una pequeña encuesta que, entre otros objetivos, investiga cuáles son las reglas más rentables en estos casos, y en el capítulo «¿Qué es el proceso de composición?» se desarrollan estas ideas con las denominadas *estrategias de apoyo*.
2. La segunda función no consiste en *enseñar a usar el código escrito*, como la anterior, sino en *dar conocimientos sobre el lenguaje*, tanto escrito como oral. Está muy relacionada con las materias que forman parte de los programas escolares y con los conocimientos que tienen los estudiantes y los adultos sobre el mundo en general. De la misma manera que sabemos cosas, muchas o pocas,

de la mayoría de disciplinas del saber humano (geografía, historia, etc.) es correcto tener conocimientos generales de lingüística teórica y también informaciones sobre la estructura de nuestra lengua. Estos datos pueden ayudarnos a aprenderlas, a usarlas con más precisión y efectividad, etc. Además, la lingüística incluye el estudio de campos como la sociolingüística (variedades, registros y estándar de la lengua, actitudes y normas de uso de los hablantes, etc.) o la psicolingüística (aprendizaje de lenguas, filtros afectivos, etc.), que tienen un interés especial en la actualidad dada la frecuencia cada vez más elevada de contacto y mezcla de lenguas.

Flower y Hayes no tratan directamente el tema pero se refieren a él cuando presentan su modelo cognitivo de composición, que trato más adelante. Recuperan y desarrollan una antigua idea de Krashen, según la cual una preocupación prematura por la gramática es perjudicial para el producto textual final. Según ellos una excesiva atención consciente por los aspectos gramaticales de la escritura puede interferir en el proceso más global de planificación del texto. Lo explican de la siguiente manera:

La memoria a corto plazo (MCP) es una de las memorias y capacidades que necesitamos para utilizar la lengua.^[4] Es el tipo de memoria que nos permite recordar, durante breves instantes, algunas informaciones que necesitamos al momento, mientras realizamos alguna actividad. Por ejemplo, en el caso de la lectura, es la memoria que nos recuerda los referentes del primer párrafo mientras leemos el tercero o el cuarto, el sujeto elíptico de una oración o el complemento directo antepuesto que concuerda con un verbo alejado. En la expresión escrita, por ejemplo, la MCP nos permite relacionar la idea que estamos escribiendo con otras que hemos escrito anteriormente o que queremos escribir después.

Este tipo de memoria tiene una extensión muy limitada. Los usuarios no pueden sobrecargarla con un excesivo número de informaciones porque entonces la MCP las pierde y se perjudica la actividad que estaba realizando. Volviendo a la expresión escrita, en las primeras fases del proceso de composición del texto (generación de ideas, planificación, etc.) el autor se ocupa de desarrollar el significado del escrito y la MCP se carga con las informaciones necesarias para realizar este trabajo: las ideas iniciales, la estructura que quiere darse al texto, los propósitos comunicativos, etc. Pero si el autor está muy preocupado por la corrección del texto y se exige a sí mismo que incluso las primeras versiones, las notas y los borradores inacabados deben ser correctos, la MCP tiene que recoger y mantener vivas las demás informaciones que necesita: las reglas gramaticales que le aseguran la corrección de los escritos. Y en estos casos es muy probable que la MCP esté sobrecargada y, en consecuencia, pierda algunas de las informaciones que contiene y que el texto final presente errores importantes.

Según cuales sean las informaciones que se pierdan, los errores del texto final

serán de uno u otro tipo. Si la pérdida afecta a las informaciones sobre la forma del escrito (las reglas de gramática), el texto presentará incorrecciones formales: faltas de ortografía, oraciones sin cohesión, referentes extraviados. Si las informaciones perdidas afectan al contenido (ideas, propósitos, estructura general), el texto presentará deficiencias de significado: estructuras pobres y locales, ideas subdesarrolladas, etc. En ambos casos, el texto contiene errores que dificultan la comunicación y —comentan los autores— en los dos casos el escritor se queda frustrado.

Por ello, tanto Flower y Hayes como Krashen recomiendan posponer la corrección formal del texto hasta el final del proceso de composición. De esta forma hay menos posibilidades de que la MCP se sobrecargue y pierda informaciones. Los autores también insisten en que no hace falta dar excesiva importancia a los aspectos formales. Sólo si la instrucción gramatical tiene la importancia que merece y no más, y solamente si el desarrollo del significado del texto tiene el papel principal en las primeras etapas de la composición, evitaremos que esta situación que hemos descrito detalladamente sea un mal irreparable.

Ambos autores sugieren también que las principales víctimas de esta situación de sobrecarga de la MCP son sobre todo los niños y los escritores inexpertos o deficientes que todavía no han adquirido subconscientemente el código escrito y que por lo tanto tienen que recurrir a reglas aprendidas para corregir sus deficiencias. En cambio, los adultos y los escritores experimentados tienen menos posibilidades de padecer una situación parecida, porque suelen haber adquirido el código y además han interiorizado muchas operaciones que los primeros realizan consciente y lentamente.

Como argumento complementario de esta tesis, Flower y Hayes citan un estudio de Bereiter y Scardamalia (1983) en el que se analiza el desarrollo de un mismo proceso intelectual en grupos de distinta edad. Según los autores de este estudio, una habilidad u operación mental que ha sido aprendida conscientemente en la infancia o en una etapa determinada del crecimiento, con el tiempo y la práctica tiende a convertirse en automática y a realizarse inconscientemente en una etapa de madurez o algún tiempo después de haberse aprendido.

Un buen ejemplo de ello son precisamente las reglas de gramática y, en concreto, las de construcción de la frase. Los niños las aprenden conscientemente y cuando escriben las aplican con lentitud, paso a paso, pensando siempre en lo que están haciendo, en cómo tienen que hacerlo, etc. En cambio los adultos las utilizamos inconscientemente, automática y rápidamente.

¿Qué reglas de gramática?

He llegado a la conclusión de que tengo las reglas muy interiorizadas y no pienso nunca o casi nunca si lo hago bien o mal. Ordinariamente creo que lo hago bien.

UN ESCRITOR COMPETENTE

Una de las utilidades de la instrucción gramatical es que ofrece un conjunto de reglas de corrección (o *estrategias de apoyo*) que se pueden aplicar durante el proceso de composición del texto. Incluso los escritores competentes pueden padecer lagunas en su conocimiento subconsciente del código y pueden cometer incorrecciones en sus textos. Las reglas de gramática, utilizadas convenientemente, pueden solucionar estos errores. Pero no parece que todas las reglas tengan la misma rentabilidad y utilidad. Hay reglas que afectan a un número muy elevado de casos (acentuación) y otras que son muy limitadas (diéresis). También hay reglas que requieren un esfuerzo de memorización importante (uso de *g* o *j* delante de *e* e *i*) y otras que son muy fáciles de recordar (uso de *z* delante de *a*, *o* y *u*).

Este capítulo presenta una investigación realizada sobre este tema con el objetivo de descubrir cuáles son las reglas de gramática que utilizan los escritores competentes. Se preguntó a tres grupos de escritores (uno de periodistas, otro de alumnos de 1.º de BUP y otro de estudiantes de primer curso de Magisterio) si conocían y utilizaban una selección de 22 reglas. Los resultados sugieren, entre otras cosas, que en la práctica los escritores suelen utilizar muy pocas reglas para escribir.

Objetivos

Formulados en forma de preguntas, son los siguientes:

1. ¿Qué reglas de gramática conocen y utilizan los escritores competentes?
2. ¿Qué diferencias de conocimiento y uso de las reglas de gramática hay entre escritores competentes, alumnos adolescentes de BUP y jóvenes estudiantes de Magisterio?

La investigación no es ningún experimento científico que pretenda demostrar la validez de una hipótesis o que aspire a obtener datos absolutos, fiables y extrapolables. Se trata de un estudio de carácter etnográfico que pretende explorar un terreno hasta hoy desconocido: el del aprendizaje y la utilización de las reglas de gramática. Aunque modesto, el trabajo sugiere nuevas vías y orientaciones para futuras investigaciones, más exhaustivas y completas.

Sujetos

El grupo de escritores competentes estaba formado por 16 periodistas del rotativo barcelonés *La Vanguardia*. Se trataba de auténticos profesionales de la escritura (reporteros, redactores, correctores de estilo, jefes de sección...) que escribían diariamente durante bastante tiempo y que, en general, tenían una dilatada experiencia en el campo del periodismo. Este hecho garantiza de alguna manera que los sujetos poseían un buen conocimiento del código escrito, así como capacidades generales para la expresión. El segundo grupo lo componían 20 estudiantes (entre 18 y 20 años) de primer curso de Magisterio, de la Escola de Formació del Professorat d'EGB de la Universidad de Barcelona. Teóricamente se trataba de un grupo de jóvenes universitarios con un nivel medio aceptable de escritura, aunque algún individuo pudiera presentar algún problema importante de gramática o de expresión. Finalmente, el tercer grupo estaba formado por 20 alumnos (entre 14 y 16 años) de 1.º de BUP del Institut Atenea de Barcelona. Sin duda se trata de un grupo de aprendices con un conocimiento limitado del código escrito y con serias dificultades de expresión.

En los tres grupos se mezclan sujetos que tienen el castellano como lengua materna (o lengua primera) y sujetos que lo tienen como lengua segunda (con el catalán como primera lengua). Este hecho no deja de ser un inconveniente para el estudio, puesto que esta variable puede distorsionar los resultados finales de alguna forma. En concreto, creo que las interferencias entre las dos lenguas pueden afectar al uso de las reglas de gramática, especialmente en los adolescentes y en los aprendices que aún no han interiorizado suficientemente el código escrito de ambas lenguas o, en este caso, el del castellano. En cambio, no pienso que el contacto de lenguas afecte al conocimiento de las reglas, puesto que éstas se aprenden en la escuela y los sujetos han seguido todos una experiencia educativa parecida; ni tampoco que afecte a expertos en expresión escrita o a profesionales, ya que se trata de escritores formados y con un sólido dominio del código y de la composición.

Para acabar me gustaría añadir que la introducción de esta variable sociolingüística en la investigación no desvirtúa en modo alguno los resultados obtenidos. Si bien éstos se deben leer con más precaución e interpretarse con más cuidado, cabe recordar que los sujetos encuestados son representativos del prototipo de escritor del siglo xx. El desarrollo tecnológico y las necesidades de intercambio cultural nos abocan a gran velocidad hacia una sociedad donde el contacto de lenguas y la mezcla lingüística son relativamente corrientes. Sea porque coexisten más de una lengua en un territorio determinado o porque aprendemos uno o dos idiomas para estudiar o viajar, es usual que los escritores tengamos interferencias lingüísticas u otros problemas de la misma índole.

Diseño

Se seleccionaron 22 reglas gramaticales (Real Academia, 1973; Miranda, 1987) con los criterios de más / menos utilidad para la escritura, más / menos rentabilidad y posibilidades de ser formulada de forma sintética. De este modo, se prescindió de reglas de pronunciación, de reglas poco precisas (distinción *ser / estar*), de otras muy particulares (uso de la *w*) o de difícil formulación (uso de preposiciones). El conjunto seleccionado contiene una mayoría de reglas de ortografía (14) y un resto de morfosintaxis (8). No se seleccionaron reglas léxicas porque este tipo de reglas no tiene tanta aplicación en la corrección como las anteriores. En el cuestionario, se pedía al sujeto que dijese si sabía y recordaba cada regla y también si, cuando escribía, la utilizaba conscientemente para solucionar dudas gramaticales que se le pudieran presentar. Las reglas seleccionadas son las siguientes:

1. B/V. Se escribe *b* en fin de sílaba, delante de otra consonante y detrás de *m*; y *v* detrás de *b*, *d* y *n*.
2. G/J+ E o I. Se escribe *g* en palabras que empiezan por *geo-* y en las formas de la mayoría de los verbos cuyo infinitivo lleve esa letra; se escribe *j* en la mayoría de palabras terminadas en *-je* y *-jería* y en palabras cuyo primitivo se escribe con *j*.
3. H. Se escribe *h* en las palabras que empiezan por *ia-*, *ie-*, *ue-* y *ui-* y en todas las formas de los verbos *haber* y *hacer*.
4. C/Z. Se escribe *c* delante de *e* e *i*, y *z* delante de *a*, *o* y *u*, y, en algunas palabras, también delante de *e* e *i*.
5. D/Z. Al final de una palabra se escribe *d* cuando el plural termina en *-des*, y *z* cuando el plural termina en *-ces*.
6. Y. Se escribe *y* con *-yec* y *yer-*, a continuación de *ad-*, *dis* y *sub-*, y en las formas de los verbos cuyo infinitivo no tenga *ni y* ni *ll*.
7. M/N. Se escribe *m* delante de *b* y *p*, y también de *n* en palabras simples; y *n* delante de *v* y *f*.
8. R/RR. Se escribe *r* a principio de palabra y de sílaba, y *rr* entre vocales.
9. Diéresis. Se escribe diéresis (") para señalar que la *u* se pronuncia en *-gue* y *-gui-*.
10. Acentuación. Llevan tilde todas las agudas, no monosílabas, que terminan en vocal o en *-n* o *-s*; todas las llanas que no terminan en vocal o en *-n* o *-s*; y todas las esdrújulas y sobresdrújulas.
11. Acentuación en verbos. Las formas verbales conservan el acento o lo ganan, según la regla fundamental, cuando aumentan su terminación con un pronombre.
12. Separación de sílabas. A final de renglón, nunca se separan *-rr* y *-ll* ni tampoco dos vocales, aunque formen sílabas diferentes.

13. *Coma*. Cuando en una oración principal se insertan algunas palabras explicativas que aclaran o amplían la información básica, tales palabras se encierran entre comas.
14. *Conjunciones Y y O*. Se usa la variante *e* de la conjunción *y* si la siguiente palabra empieza por *i* o *hi*; también se usa la variante *u* de la conjunción *o* si la siguiente palabra empieza por *o* u *ho*.
15. *Artículo*. El artículo de los nombres femeninos que empiezan por *a* tónica es *el*.
16. *Pronombres lo y la*. Son incorrectos cuando sustituyen al complemento indirecto.
17. *Gerundio*. No es correcto si expresa acciones posteriores a la del verbo principal o si es consecuencia de ella.
18. *Proposición A*. Suele omitirse del complemento directo de persona cuando en la oración aparece otro complemento con esa preposición.
19. *SINO/SI NO*. Se escribe *sino* si la frase admite la colocación de *que* inmediatamente a continuación de *sino/si no*.
20. *Concordancia de sujeto y verbo*. Si hay varios sujetos de 1.^a, 2.^a y 3.^a persona, el verbo va en 1.^a del plural; si hay varios sujetos de 2a y 3a persona, el verbo va en 2a del plural.
21. *Concordancia del verbo haber*. El verbo *haber* con significado existencial es impersonal y no concuerda.
22. *Relativos*. El artículo que acompaña a los pronombres de relativo concuerda con el antecedente.

Resultados

Respecto al primer objetivo, los escritores competentes afirman conocer muchas más reglas de gramática que las que utilizan para escribir. El gráfico de la página siguiente lo demuestra claramente. Mientras los números de las reglas se sitúan en las casillas altas en el cuadro de *Conocimiento de las reglas*; en el otro cuadro, correspondiente al *Uso* de las mismas reglas, se sitúan en las casillas bajas. Por ejemplo, más del 75% de estos escritores recuerdan las reglas 7, 8, 9, 10 y 12 (M/N, R/RR, diéresis, acentuación y separación de sílabas en fin de línea, respectivamente), pero las utilizan en un porcentaje mucho menor.

Las reglas que utilizan la mayoría de escritores competentes durante la composición del texto son las siguientes:

| | |
|----------------------------|-----------------------|
| 14. Conjunciones Y y O: | 14 escritores (87,5%) |
| 13. Coma: | 13 escritores (81,2%) |
| 8. R/RR: | 12 escritores (75%) |
| 9. Diéresis: | 12 escritores (75%) |
| 10. Acentuación (general): | 11 escritores (68,7%) |
| 7. M/N: | 10 escritores (62,5%) |
| 15. Artículo: | 10 escritores (62,5%) |

Conocimiento de las reglas de gramática

| | <i>Escritores competentes</i> ^[5] | <i>Estudiantes de Magisterio</i> | <i>Alumnos de 1.º BUP</i> |
|--------------------------------|--|-------------------------------------|-------------------------------|
| 1. Más del 76% de individuos | 7, 8, 9, 10, 12, 13 y 14 | 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13 y 14 | 1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12 y 13 |
| 2. Entre 51% 75% de individuos | 3, 4, 15, 20 y 21 | 1, 2, 3, 5, 15, 16, 18, 19, 20 y 22 | 2, 14 y 18 |
| 3. Entre 26% 50% de individuos | 1, 2, 5, 11, 16, 17, 18 y 22 | 11, 17 y 21 | 11, 15, 16, 19, 20 y 22 |
| 4. Menos del 25% de individuos | 6 y 3 | 6 | 5, 6, 17 y 21 |

Uso de las reglas de gramática

| | <i>Escritores competentes</i> | <i>Estudiantes de Magisterio</i> | <i>Alumnos de 1.º BUP</i> |
|----------------------------|-------------------------------|----------------------------------|---------------------------|
| 1. Más del 76% de usuarios | 13 y 14 | 9, 10, 13 y 14 | 3, 7, 8, 9, 10 y 13 |

| | | | |
|------------------------------|--------------------------------|---------------------------------|------------------------|
| 2. Entre 51% 75% de usuarios | 4, 7, 8, 9, 10, 12 y 15 | 4, 7, 8, 12, 16 y 20 | 1, 4 12 y 14 |
| 3. Entre 26% 50% de usuarios | 3, 11, 16, 17, 18, 20, 21 y 22 | 1, 2, 3, 5, 11, 15, 18, 19 y 22 | 2, 11, 16, 18, 20 y 22 |
| 4. Menos del 25% de usuarios | 1, 2, 5, 6 y 19 | 6, 17 y 21 | 5, 6, 15, 17, 19 y 21 |

Es difícil hallar características comunes para todas estas normas. Aparentemente, parece que los escritores expertos prescinden de aquellas reglas que afectan a un número reducido de casos (*D/Z, Y, preposición A, acentuación en verbos...*), que son muy simples y fáciles de interiorizar (*H, Y...*) o que exigen un cierto grado de reflexión (*SINO/SI NO, concordancia de sujeto y verbo y del verbo haber...*). En cambio, prefieren las reglas de gran rentabilidad (*acentuación...*) y las que tienen una formulación fácil y sintética (*conjunciones Y y O, R/RR...*). Quizás el criterio más importante de selección sea la facilidad para recordar la regla: que ésta sea concreta, con pocos conceptos gramaticales o abstractos, que afecte a unas letras o a unas palabras que puedan identificarse con rapidez y facilidad, etc. Pero también hallamos excepciones importantes a todos estos comentarios: la diéresis o la regla del artículo se utilizan en muy pocos casos y la regla de la coma, como prácticamente toda la puntuación, requiere cierta reflexión y dominio sintácticos.

Respecto al segundo objetivo de la investigación, una comparación rápida entre los grupos demuestra que los escritores se comportan de forma muy parecida. En general, los tres grupos conocen reglas que no utilizan para escribir. Los porcentajes de conocimiento de cada ítem son bastante parecidos y las reglas más y menos recordadas y más y menos utilizadas suelen ser las mismas para todos los grupos.

Sin embargo, con un análisis más detallado podemos descubrir algunas diferencias no muy marcadas pero sí significativas. El grupo que demuestra tener más conocimientos gramaticales es el de estudiantes de Magisterio. Más del 50% de éstos conoce la mayoría de las reglas presentadas (en concreto: 18 de un total de 22). En cambio, los índices del resto de grupos son sensiblemente inferiores: el 50% de los expertos y de los alumnos de BUP conoce sólo un poco más de la mitad de las reglas (12). Algo parecido ocurre con la utilización de las reglas. Más del 75% de los expertos utiliza sólo 2 reglas, mientras que la misma proporción de estudiantes y alumnos de BUP utiliza, respectivamente, 4 y 6 reglas.

Finalmente, me gustaría añadir algunas informaciones complementarias. Es curioso comparar los resultados de este estudio con los que obtuve, en una encuesta idéntica, al trabajar con escritores que escribían en catalán. Éstos conocían casi la totalidad de las reglas gramaticales, pero las utilizaban mucho menos que los escritores en castellano. Además, las únicas reglas que utilizaban para escribir eran básicamente de carácter sintáctico (y no ortográfico) y coincidían con los puntos más conflictivos de la gramática de la lengua catalana. Comparando los comportamientos

entre escritores expertos y aprendices (alumnos de BUP o adultos que asistían a cursos de lengua escrita), se descubrían diferencias abismales: los segundos conocían muchas menos reglas pero las utilizaban más y, curiosamente, las reglas más utilizadas por los primeros eran desconocidas por los segundos. Evidentemente, estas significativas diferencias deben atribuirse a la situación sociolingüística de las dos lenguas.

Conclusiones

Primero, esta modesta investigación corrobora la teoría de Krashen según la cual las reglas de gramática aprendidas conscientemente desempeñan un papel importante en las etapas finales del proceso de composición del texto. Tanto los escritores profesionales como los aprendices afirman usar algunas reglas gramaticales *cuando tienen dudas sobre los puntos correspondientes*. Esto sugiere que, efectivamente, los autores sufren lagunas en su conocimiento del código, que éstas se manifiestan cuando escriben y que una moderada y adecuada utilización de la gramática las puede reparar. En consecuencia, es importante enseñar a los estudiantes este conjunto de reglas que actúan como estrategias de apoyo, otorgándoles el papel relativamente importante que tienen.

Segundo, la investigación apunta cuáles pueden ser las reglas gramaticales más rentables para la escritura y, también, aquellas que pueden ser prioritarias para la enseñanza. En concreto, se trata de las normas de ortografía que pueden formularse de forma sintética y aprenderse y memorizarse fácilmente. Respecto al resto de reglas, los resultados demuestran que tienen escasa utilidad tanto para los expertos como para los aprendices.

Finalmente, la comparación entre los tres grupos de escritores parece confirmar la hipótesis de Bereiter y Scardamalia según la cual los adultos conseguimos interiorizar y automatizar, con el tiempo, algunos de los procesos y de las habilidades que hemos aprendido conscientemente. El hecho de que los expertos conozcan reglas que no utilizan sugiere que en algún momento de su vida las aprendieron conscientemente (quizá cuando eran estudiantes de bachillerato) y que luego las perdieron para el uso consciente. Seguramente esta pérdida ocurrió cuando la adquisición espontánea rellenaba de forma progresiva áreas del conocimiento del código que previamente habían sido cubiertas por la enseñanza programada y consciente. O sea que, a medida que los aprendices leen y mejoran su conocimiento del código, a medida que se convierten en escritores competentes, automatizan la utilización de las reglas gramaticales y pierden su conciencia. Esta teoría explicaría las diferencias de utilización de reglas entre profesionales y aprendices, esbozadas en el cuadro anterior.

Uno de los escritores experimentados, que dominaba perfectamente el código escrito, escribió en su encuesta algunos comentarios interesantes y reveladores al respecto. Refiriéndose a algunas reglas, dijo: «*¡No lo sé!*», «*¡No la recordaba! Quizá me equivoqué en algún momento*». También escribió el comentario con el que hemos empezado este capítulo.

La composición del texto

Dicen que Salvador Espriu revisaba y revisaba incansablemente sus escritos retocando aquí una coma, aquí un adjetivo, aquí un verbo, etc.

También dicen que Manuel de Pedrolo escribía directamente con la máquina de escribir. Si no le gustaba una página, la rompía y empezaba otra nueva.

¿Qué es el proceso de composición?

Se describe útilmente escribir como un proceso, como algo que muestra un cambio continuo en el tiempo, como el crecimiento de la materia orgánica.

GORDON ROHMAN (1965)

El proceso es muy parecido al que utiliza un niño para jugar con un juego de construcción. Como sabe lo que quiere construir, añade y retoca las piezas hasta que consigue exactamente la forma que tiene en el pensamiento.

PICKETT y LASTER (1984)

Desde hace más o menos quince años, los estudios sobre la redacción están descubriendo el papel trascendental que tiene el proceso de composición en la expresión escrita. No basta con que los escritores conozcan el código escrito. Para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos.

La mayoría de estudios sobre este campo son experimentos que analizan el comportamiento de los escritores mientras escriben. Comparan lo que hacen los profesionales y los expertos con lo que hacen los estudiantes, y de esta manera pueden aislar las estrategias de composición que utilizan los escritores competentes. El conjunto de estas estrategias constituye propiamente el buen proceso de composición.

En este capítulo se describe detalladamente este conjunto de estrategias y los experimentos que las han descubierto. Lo hemos dividido en tres partes: *estrategias de composición*, *estrategias de apoyo* y *datos complementarios*.

Las primeras son las estrategias básicas en cualquier proceso de producción de un texto escrito. Las segundas son microhabilidades de refuerzo que se utilizan ocasionalmente para reparar alguna laguna del código o para solucionar algún otro problema. Finalmente en el tercer apartado se citan otras estrategias, procedentes de la habilidad de la comprensión lectora, que complementan la descripción final del proceso de composición.

Estrategias de composición

En resumen, los experimentos demuestran que los buenos escritores han desarrollado una amplia y variada gama de estrategias que les permite expresar inteligiblemente sus ideas; hacen esquemas, escriben borradores previos, releen, etc. En cambio los escritores incompetentes no han llegado a dominar estas microhabilidades y creen que la operación de escribir un texto consiste simplemente en anotarlo en un papel a medida que se les va ocurriendo. Creen que un texto escrito es espontáneo como uno

oral, que no hace falta reelaborarlo ni revisarlo. En definitiva, no han aprendido a generar ideas, a enriquecerlas, a organizarlas para un lector y a traducirlas al código escrito. Todos los estudios cuya referencia no aparece en la bibliografía final se comentan extensamente en Krashen, 1984.

1. CONCIENCIA DE LOS LECTORES

Los escritores competentes suelen ser más conscientes de la audiencia (del lector o lectores a quienes va destinado el texto) y, durante la composición, dedican más tiempo a pensar en sus características.

En el año 1980, Flower y Hayes pidieron a escritores expertos y a principiantes (profesores que impartían cursos de expresión escrita y alumnos de los mismos cursos con problemas de escritura, respectivamente) que verbalizaran en voz alta sus pensamientos durante el proceso de composición de un texto. Se encontraron diferencias importantes en este punto. Los escritores expertos tenían en cuenta las características de la futura audiencia del texto: dedicaban más tiempo a pensar en las impresiones que esperaban provocar, a escoger la forma de presentarse ellos mismos al lector (escoger el registro y el tratamiento adecuados), en pensar en las cosas que le podían interesar o en las informaciones que necesitaba saber, etc. En cambio, los escritores principiantes dedicaban menos tiempo a pensar en el lector y estaban más ocupados en el tema del escrito. Asimismo, estos autores vieron que el hecho de pensar en la situación de comunicación (y por lo tanto, también en la audiencia) ayuda a los escritores a generar ideas durante la composición. Concretamente, el 60% de las ideas nuevas que tenían los escritores expertos nacía como respuesta a la situación de comunicación planteada (lectores, propósitos, tema, etc.), mientras que sólo el 30% derivaba exclusivamente de la reflexión sobre el tema. En cambio, con los principiantes el 70% de las ideas nuevas dependía del tema y el 0% de la situación de comunicación.

2. PLANIFICAR (LA ESTRUCTURA)

Los buenos escritores hacen más planes que los mediocres y dedican más tiempo a esta actividad antes de redactar el texto. Los primeros planifican la estructura del texto, hacen un esquema, toman notas y piensan un rato en todos estos aspectos antes de empezar a redactar.

- a. Con adolescentes de 14 a 18 años, Stallard (1974) no encontró diferencias de comportamiento entre escritores más y menos competentes durante la planificación del texto. Pero los resultados demostraban que los buenos escritores dedicaban más tiempo a esta actividad. En un trabajo de redacción hecho en clase se contaba el tiempo que los estudiantes dedicaban a tomar notas, a hacer esquemas o simplemente a pensar, desde que se había propuesto el tema del trabajo hasta que se ponían a escribir el texto. Los escritores competentes dedicaban a ello un promedio de 4,18 minutos, mientras que los menos competentes sólo dedicaban 1,2 minutos.

- b. Wall y Petrovsky (1981) comprobaron en un estudio hecho con estudiantes de 18 y 19 años, que los buenos escritores dedicaban un tiempo importante a pensar antes de empezar a escribir, mientras que los escritores menos capacitados pocas veces lo hacían y raramente tomaban notas o hacían planes sobre la estructura del texto. Éstos preferían empezar la composición del texto *escribiendo a chorro*.
- c. En dos estudios hechos a partir de entrevistas, Rose (1980) y Sommers (1980) dicen que además de hacer planes, los buenos escritores son más flexibles y tienen más facilidad para modificar los distintos esquemas del texto a medida que, mientras escriben, se les ocurren ideas nuevas que interesa incorporar al escrito.
- d. En un estudio hecho con escritores profesionales, Emig (1975) reveló que éstos utilizaban alguna forma de estructuración del texto y de ordenación de las ideas antes de empezar a escribir. Pero muy pocos utilizaban una única forma estandarizada de esquema o de estructura.

3. RELEER

Los buenos escritores se detienen mientras escriben y releen los fragmentos que ya han redactado. Esta estrategia parece que ayuda al escritor a mantener el sentido global del texto. Relee los fragmentos que ha escrito para evaluar si corresponden a la imagen mental que tiene del texto, al plan que había trazado antes y también para enlazar las frases que escribirá después con las anteriores. Pianko (1979), citado por Krashen, lo formula de esta manera: los buenos escritores, mientras releen lo que han escrito, «*descansan para planificar lo que escribirán a continuación, repasan (nuevamente lo que ya han escrito) para comprobar si estos planes se ajustan al escrito y después se detienen otra vez para reformularlos*».

- a. Stallard (1974) comprobó que los buenos escritores se detenían y releían un promedio de 3,73 veces por individuo y por texto, mientras que los escritores mediocres lo hacían menos de una vez.
- b. En el estudio de Pianko (1979) realizado con estudiantes de primer curso (18 y 19 años) los buenos escritores se detenían el doble y releían el triple de veces que los poco competentes.
- c. Finalmente, Birdwell (1980) comprueba, con chicos y chicas de 15 y 16 años, que los buenos escritores releen sus borradores antes de hacer otro o de escribir el texto final.

4. CORRECCIONES

Los buenos escritores revisan y retocan el texto más veces que los escritores poco competentes. Asimismo, los retoques que hacen los primeros afectan al contenido del texto, a las ideas expuestas y a la ordenación, mientras que los retoques de los segundos son más formales y afectan sólo a la redacción superficial del texto, a la gramática o a la ortografía.

- a. Stallard (1974) descubrió que sus mejores escritores corregían cada texto un promedio de 12,24 veces, mientras que los escritores de competencia normal sólo lo hacían 4,26 veces.
- b. Sommers (1980) comparó estudiantes y escritores experimentados (periodistas, editores...). El autor explica que para los estudiantes la corrección era simplemente una cuestión de forma. Para ellos el primer borrador ya contenía todas las ideas que querían incluir en el texto y, por ello, la corrección consistía exclusivamente en hallar las mejores palabras para expresarlas. En cambio, para los escritores experimentados la corrección tenía un sentido completamente distinto. Para ellos el primer borrador era sólo una aproximación al contenido del texto. La corrección les ayudaba a desarrollar las ideas iniciales y a definir el contenido final del escrito.
- c. En 1982, Faigley y Witte compararon 6 escritores profesionales, 6 estudiantes de escuela privada (18 y 19 años) y 6 escritores inexpertos (estudiantes de la misma edad con deficiencias en expresión escrita). Estos 18 individuos escribieron sobre un tema durante tres sesiones, dedicando el primer día a planificar el texto y los otros a escribir borradores. Los estudiantes de escuela privada fueron los que hicieron el número más alto de correcciones y también los que hicieron más cambios en el contenido del texto (o cambios en la *macroestructura*). Los escritores profesionales hicieron un promedio de 19,6 cambios macroestructurales por cada 1000 palabras del texto, los estudiantes de escuela privada hicieron 23,1 cambios y los inexpertos 1,3. Los profesionales fueron los que hicieron menos cambios de forma.

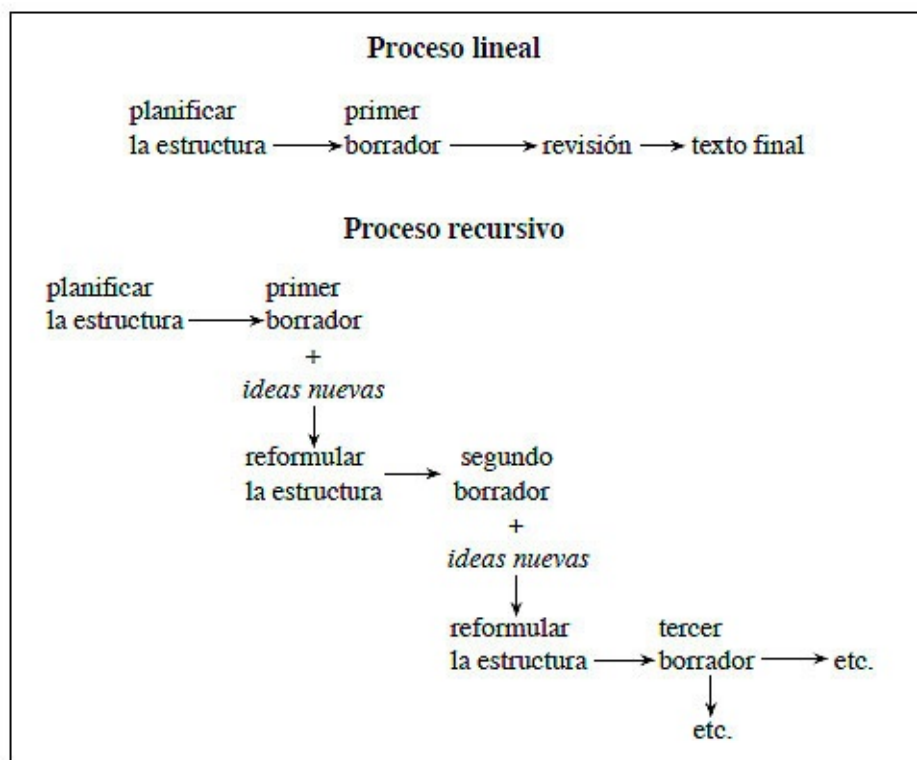
Además, los autores, también descubrieron diferencias con respecto al momento en que los escritores hacían las correcciones de forma y de contenido. Los dos grupos de escritores más competentes reservaban las correcciones más mecánicas de la forma para el segundo borrador, cuando ya se sentían satisfechos del contenido. En cambio, el grupo poco competente no seguía este orden y corregía de forma aleatoria.

- d. Perl (1979) analizó 5 estudiantes (18 y 19 años) con problemas de expresión escrita. También descubrió que los escritores mediocres se fijaban mucho más en la forma que en el contenido cuando corregían. Un caso extremo de ello era

un individuo que no podía escribir más de dos frases (*sic*) sin empezar a corregir la forma. De 234 cambios que hizo en sus textos, sólo había 24 que estuvieran relacionados con el contenido. Al respecto Krashen comenta que parece como si estos escritores creyeran que corregir consiste básicamente en la aplicación consciente de algunas reglas gramaticales o en la supervisión de la ortografía y la puntuación y que esta operación es una parte especialmente importante del proceso de escritura. Perl añade que esta obsesión prematura por la revisión de la forma rompe el flujo ágil y creativo de las ideas y de la redacción.

5. RECURSIVIDAD

Los escritores competentes no siempre utilizan un proceso de redacción lineal y ordenado, en el que primero se planifique la estructura del texto, después se escriba un borrador, luego se revise y se termine por hacer la versión final del escrito. Contrariamente, parece que este proceso es recursivo y cíclico: puede interrumpirse en cualquier punto para empezar de nuevo. Podemos caracterizar estos dos procesos de esta manera:



En el proceso lineal la estructura planificada al principio se mantiene al final y durante el proceso no aparecen ideas nuevas o, si aparecen, no se incorporan al texto. En el proceso recursivo la estructura inicial se reformula a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. El escritor que sigue este proceso es suficientemente flexible para incorporar las ideas nuevas que tiene y para modificar

los planes que había hecho. Krashen comenta dos interesantes ejemplos, analizados por Sommers en el año 1981:

- a. Un escritor experimentado llamado Walter estaba dispuesto a empezar de nuevo el proceso de redacción de un texto tantas veces como fuera necesario si se le ocurrían ideas nuevas que le obligasen a reformular la estructura. De esta forma, en la versión final del texto había ideas que no salían en los primeros borradores.
- b. Rita, una escritora menos experimentada, era incapaz de hacer esto porque creía que tenía que seguir algunas reglas escolares. Pensaba que el proceso de escritura consistía exclusivamente en tener una idea y saber expresarla de una forma determinada.

Estrategias de apoyo

Los experimentos y las investigaciones que hemos mencionado hasta ahora descubren algunas de las estrategias que utiliza un escritor para componer el texto. Pensar en la audiencia, planificar el texto, detenerse y releerlo o revisarlo y rehacerlo de nuevo son algunos de los comportamientos de un buen autor para elaborar un texto coherente. En el caso de que nuestra memoria tenga los suficientes conocimientos sobre el tema del cual queremos escribir y que tengamos un dominio absoluto del código con el que queremos escribir, estas estrategias (y otras del mismo tipo que seguramente todavía no hemos descubierto) son suficientes para producir el escrito.

Pero esta situación ideal no es la más corriente. Pocas veces disponemos de todos los conocimientos necesarios para elaborar el escrito. A veces, mientras escribimos, tenemos dudas sobre la ortografía exacta de una palabra o no recordamos cuál es el vocablo específico para denominar un hecho o un objeto. Nuestro proceso de adquisición no ha cubierto satisfactoriamente estos aspectos. Tenemos una laguna en el código escrito y esto nos impide que podamos escribir con normalidad sobre el tema en cuestión. Asimismo, también puede suceder que no tengamos suficientes ideas para incorporar al texto o que no recordemos algún dato concreto que necesitamos (una fecha, un nombre, etc.). No es de extrañar que ocurra esto porque nadie dispone en su memoria de todos los conocimientos existentes sobre cualquier tema.

Cuando nos enfrentamos a este tipo de problemas podemos actuar de varias maneras. Podemos producir el escrito con los conocimientos limitados que tengamos, intentando sustituir o evitar aquellos puntos que desconozcamos. Podemos evitar la palabra de la cual no sabemos la ortografía o podemos buscar circunloquios y perífrasis que sustituyan el término específico que no recordamos. De la misma manera, podemos prescindir de los datos que hemos olvidado y de los ejemplos que no hallamos; podemos elaborar el texto con las ideas que tengamos, aunque sean

escasas, fragmentarias o poco desarrolladas. En este caso, el escrito que produciremos quizá sea coherente y acabado, pero está claro que no será tan bueno, tan preciso de lenguaje, ni tan rico de ideas como el que hubiéramos podido escribir en el caso de disponer de todos los conocimientos que nos faltaban.

Pero la manera más corriente y positiva de actuar ante estas deficiencias es intentar solucionarlas. En primer lugar, podemos hacer esfuerzos especiales por recordar lo que hemos olvidado. Podemos utilizar algunas estrategias mnemotécnicas como pensar en las palabras que se parecen a la que buscamos, recordar la situación en que la aprendimos, otras palabras del mismo campo semántico, etc. Asimismo, si nuestra memoria no dispone de determinados conocimientos, podemos buscarlos en la memoria de otro o en el índice de un libro. Muchas veces preguntamos a los amigos cómo se escribe una palabra o si recuerdan el apellido de tal persona. Y muchas otras veces consultamos un libro: un diccionario, una enciclopedia, una gramática, un manual, etc. Puesto que es bastante habitual no recordar todo lo que necesitamos para escribir un texto determinado, la sociedad ha creado todo este variado conjunto de libros de consulta que ordenan por temas los conocimientos necesarios para escribir y facilitan las consultas rápidas y ágiles.

En caso de que decidamos proceder de esta segunda manera, tendremos que dominar algunas microhabilidades complementarias. Tendremos que saber hallar una palabra en el diccionario, una regla de ortografía en una gramática, etc. O tendremos que poder disponer de algunos recursos mnemotécnicos como los que hemos mencionado anteriormente. El conjunto de estas microhabilidades complementarias es lo que llamamos *estrategias de apoyo*. Decimos que son *de apoyo* porque no forman parte del proceso de composición básico y esencial. Como hemos dicho antes, un escritor puede producir un texto coherente y adecuado sin usar ninguna de estas habilidades. En definitiva, sólo son estrategias específicas que los autores utilizan para solucionar las deficiencias de conocimientos que se les van planteando.

A continuación clasificamos en tres grupos los tipos de deficiencias que pueden presentarse durante la composición de un texto. En cada uno comentamos algunas de las estrategias de apoyo que puede utilizar el escritor para solucionarlas.

1. DEFICIENCIAS GRAMATICALES O LÉXICAS

Forman parte de estos grupos todas las deficiencias que afectan algún punto de la gramática (ortografía, morfología y sintaxis) o del léxico de la lengua. Por ejemplo, cuando no sabemos si hemos de escribir *podrán* o *podremos*, *conocen* o *conocieron*, *es lejos* o *está lejos*, o cuando no recordamos el significado exacto de *idiosincrasia*, podemos utilizar las estrategias siguientes para cubrirlas:

- a. *Usar el código adquirido*: en principio el código adquirido es el que guía nuestra

redacción espontánea del escrito y cuando se nos plantea una duda es precisamente porque tenemos una laguna en este código. Entonces, parece inútil recurrir nuevamente al mismo código para intentar llenar un vacío que ha provocado él mismo. Pero la verdad es que podemos utilizar estrategias para intentar recuperar estos conocimientos que se han borrado formando una laguna de olvido. Si ésta no es demasiado profunda, un esfuerzo especial de memoria reforzado con alguna técnica puede obtener buenos resultados. Por ejemplo, muchas veces cuando no recordamos la ortografía exacta de una palabra (*contraespionaje*) escribimos en un papel todas las posibilidades (*contraspionaje, contraespionage*) para ver si nuestra memoria visual puede decidir cuál es la forma correcta. Otra estrategia parecida es la de recordar otras palabras que sabemos que se escriben de igual o distinta manera, o también las ocasiones anteriores en las que tuvimos problemas del mismo tipo y los solucionamos.

- b. *Usar reglas aprendidas*: también podemos utilizar las reglas gramaticales o léxicas que hayamos aprendido mediante instrucción consciente y organizada. Por ejemplo, si dudamos entre escribir «acción» o «ación», podemos razonar ortográficamente cuál es la forma correcta. Podemos buscar una palabra de la misma familia que contenga una *t* (*actor*) y así descubrimos que se escribe *acción* (al contrario de *tradición*).

Es en estas situaciones cuando la instrucción gramatical y los conocimientos teóricos sobre la lengua son provechosos para la expresión escrita. En el capítulo «El papel de la instrucción gramatical» se analiza exhaustivamente la utilidad de la enseñanza gramatical y en «¿Qué reglas de gramática?» se presentan los resultados de una investigación sobre las reglas gramaticales que los escritores utilizan más a menudo en estos casos dudosos.

- c. *Consultar una fuente externa*: finalmente, podemos consultar una fuente externa: un diccionario, un vocabulario, una gramática, etc. En este caso necesitaremos saber algunas cosas para trabajar con estos libros (el orden alfabético, las convenciones, abreviaturas, tipos de informaciones, conceptos teóricos de gramática, etc.) y también tendremos que utilizar algunas habilidades (ir hacia adelante y hacia atrás en la búsqueda y lectura, leer echando un vistazo o *skim*, etc.).

2. Deficiencias textuales

Forman parte de este grupo el resto de deficiencias del código escrito que no entran en el apartado gramatical y léxico. Se trata de las características textuales de la coherencia, cohesión, adecuación y disposición en el espacio. Por ejemplo, no

sabemos cuál es la estructura de un texto determinado que tenemos que escribir (coherencia), desconocemos la adecuación o los usos lingüísticos típicos de este tipo de comunicación (tratamiento, palabras específicas, fórmulas, etc.) o tampoco sabemos si tenemos que dejar amplios márgenes en la hoja, si debemos escribir la fecha al principio o al final (disposición), etc. Éste es un caso muy frecuente. Con el avance tecnológico y científico, la sociedad genera nuevos tipos de textos con características propias que son desconocidas para muchos escritores.

Consultar una fuente externa: en el caso de plantearse este tipo de dudas, la única estrategia satisfactoria es consultar una fuente externa. En general, cuando un escritor tiene estas deficiencias es que está trabajando con un tipo de texto que no conoce demasiado y que tampoco ha leído. Por lo tanto, no es un tipo de texto que haya *adquirido* subconscientemente y es inútil intentar *recuperar* una información que nunca se ha poseído. Por otra parte, este tipo de características textuales como la coherencia, la cohesión o la adecuación, han sido poco estudiadas por los lingüistas y es extraño encontrar informaciones de este tipo en una gramática o en un diccionario. Lo más normal es que recurra a textos reales ya escritos buscando ejemplos para el texto que quiera producir o que utilice alguno de los libros que ofrecen plantillas estándar para copiar. Este tipo de libros, *formularios, muestrarios y recopilaciones de modelos de textos*, son cada vez más abundantes y más utilizados, precisamente porque responden a estas necesidades.

3. DEFICIENCIAS DE CONTENIDO

Si los dos grupos anteriores trataban lagunas en la adquisición del código, de problemas de forma, éste incluye las deficiencias que puede tener el autor sobre el contenido del texto, sobre el tema del que escribe. Mientras trabaja, el escritor utiliza todos los conocimientos que tiene del tema y del mundo en general para elaborar el significado del texto. Pero es muy fácil que no recuerde un dato, un nombre o un ejemplo o que, simplemente, tenga pocas ideas sobre un tema determinado. En estos casos puede utilizar varias estrategias para satisfacer estas necesidades:

- a. *Desarrollar y crear ideas:* a partir de los conocimientos que tenga sobre el tema, el autor puede desarrollar y crear ideas nuevas. Puede relacionar las distintas informaciones que tiene y formar nuevos conceptos, puede analizar una idea y desglosarla en varias partes, etc. Para Flower y Hayes (1980 y 1981) el proceso de composición de un texto escrito contiene actos creativos con los que el autor *crea* significado. Asimismo, parece que estos actos o procesos creativos son básicos y esenciales para la composición cuando el autor está escribiendo sobre un tema que no domina. Pero también es cierto que difícilmente podrá utilizarlos si no dispone de unas informaciones básicas mínimas.

En el capítulo «Un proceso cognitivo» se analizan detalladamente las propuestas de Flower y Hayes y el papel que desempeña la creatividad en la composición.

- b. *Consultar una fuente externa*: finalmente, el autor puede recurrir a una fuente externa para encontrar las informaciones que le hacen falta. Puede pedir las a alguien o consultar las fuentes tradicionales: libros especializados, como las enciclopedias o los manuales sobre temas específicos que tienen precisamente la función de servir de consulta en estos casos.

Estos tres tipos de problemas o deficiencias sirven para clasificar las distintas estrategias de apoyo según los objetivos que se quiera alcanzar. Los autores las utilizan aisladamente para solucionar problemas concretos, pero no actúan al margen de las demás estrategias básicas de composición. Ambos tipos de estrategias, las de composición y las de apoyo, forman la batería de recursos que desarrollan los autores para componer el texto escrito.

Datos complementarios

La investigación sobre la habilidad de la comprensión lectora aporta datos interesantes para nuestro estudio porque ha analizado algunas habilidades, como las de hacer esquemas o resumir textos, que también se utilizan en la expresión escrita. Antes hemos visto que los buenos escritores se caracterizan, entre otras cosas, por la capacidad de planificar la estructura del texto (por la capacidad de hacer *esquemas*). Asimismo, como dice Shih (1986), lo que decimos en un texto no siempre nos lo inventamos o lo extraemos de nuestra experiencia personal. En textos académicos (exámenes, trabajos, reseñas) lo que se dice se extrae de otros textos, y para hacerlo es muy importante saber leer y resumir escritos.

1. LECTURA Y ESQUEMAS

Distintas teorías (Crowder, 1982 y Van Dijk, 1978) formulan la hipótesis de que para comprender un texto y recordar su información *reconstruimos* u *ordenamos* el contenido del escrito en una estructura abstracta y jerárquica, muy parecida a la macroestructura del texto. La investigación experimental (Crowder, 1982, Gena, 1983, y otros citados por esta última) también sugiere que los buenos lectores se diferencian de los deficientes en el conocimiento implícito de la estructura global de los textos. Los lectores más hábiles usan una serie de estrategias como el repaso, la paráfrasis o la interpretación de las relaciones causales de los elementos semánticos del texto con el fin de inferir la estructura interna del escrito. En cambio, los lectores

deficientes se pierden durante la operación de la lectura y de la comprensión del texto y son incapaces de distinguir las distintas partes del escrito, sus relaciones jerárquicas, etc. Con esta base, Gena investiga la utilidad didáctica de hacer esquemas del texto para el desarrollo de la comprensión lectora. Durante 7 semanas un grupo de chicos y chicas de décimo grado de escuela secundaria (15 y 16 años) aprendieron a representar gráficamente, con esquemas jerárquicos de líneas y flechas («*flowcharting*» o diagramas), la estructura y el contenido del texto. Los resultados demostraron que esta técnica era muy provechosa para desarrollar estrategias de lectura y, en definitiva, para mejorar la comprensión. Asimismo, los tests de lectura mostraron importantes diferencias entre lectores buenos y deficientes:

- a. Los buenos lectores tendían a representar *jerárquicamente* la estructura del texto marcando relaciones de causalidad y relacionando elementos que no aparecían contiguos en la redacción del texto. En cambio, los lectores con dificultades sólo podían representar *linealmente* la estructura del texto, relacionando sobre todo los elementos que aparecían juntos en el escrito.
- b. Los buenos lectores y los deficientes se diferenciaban también en las estrategias de selección de las frases importantes de un texto. Los deficientes escogían a menudo frases que marcaban el *tema* de cada párrafo y además recurrían al criterio de *posición inicial*: escogían las primeras palabras de un párrafo o de un apartado (Winograd corrobora este hecho). En cambio, los buenos lectores escogían las frases con criterios más esmerados: las frases importantes no eran necesariamente las que marcaban el tema de los párrafos ni tampoco las que aparecían en primer lugar.
- c. Finalmente, los buenos lectores se diferenciaban de los deficientes en lo que se refiere a los conocimientos sobre relaciones causales del texto. Por un lado, en la actividad de hacer esquemas los buenos lectores demostraron más facilidad para comprender y señalar las relaciones causales entre los elementos. Por otra parte, tenían más conocimientos sobre los *marcadores estructurales* del texto (las conjunciones y los enlaces que establecen relaciones entre fragmentos del texto: causales, como por ejemplo *porque* o *a consecuencia de*; temporales, como *primero* o *entonces*, etc.).

2. LECTURA Y RESÚMENES

En un magnífico estudio, Winograd (1984) analiza las estrategias de los lectores al hacer resúmenes. El autor compara los resultados que obtienen dos grupos de alumnos de octavo grado (13 y 14 años), uno formado por buenos lectores y otro por lectores deficientes, y un tercer grupo de adultos, formado por estudiantes,

licenciados o doctores de universidad. Se analizaron las actividades de comprensión lectora, confección de resúmenes y respuesta de cuestionarios sobre las dos tareas anteriores. Los resultados fueron los siguientes:

- a) Los lectores eficientes demostraban tener más capacidad para discriminar la información relevante de la irrelevante. En un ejercicio todos los individuos tenían que seleccionar las frases más importantes de distintos textos. Tomando como solución modélica la selección que hacían los adultos, los buenos lectores mostraban tener más *sensibilidad para identificar la información importante* del texto. O sea, los buenos lectores coincidían con los adultos en la selección escogiendo las mismas frases, mientras que los deficientes divergían notablemente y seleccionaban otras oraciones del texto.

Pero el estudio también descubrió que los lectores deficientes coincidían entre ellos y que las frases que escogían, que eran distintas de las de los adultos y de las de los buenos lectores, eran las mismas para la mayoría. Esto significa que las deficiencias de estrategia de estos lectores no eran idiosincrásicas o particulares, sino que todos ellos se comportaban de la misma forma y que simplemente seleccionaban las frases con unos criterios diferentes de los de los adultos y los buenos lectores. Winograd estudió el conjunto de frases seleccionadas para descubrir los criterios que seguían estos lectores. Las frases tenían en común la presencia de detalles visuales y de descripciones de hechos muy concretos que no desempeñaban un papel demasiado importante en el conjunto del texto pero podían cautivar el interés personal de los individuos. Contrariamente, las frases seleccionadas por los lectores fluidos desempeñaban un papel importante en el conjunto del texto.

Los resultados corroboran la teoría de Van Dijk, según la cual hay dos criterios básicos para escoger las frases relevantes de un texto: el del autor (textual) y el del lector (contextual). El autor da una determinada importancia a cada una de las frases del escrito y normalmente lo marca en la estructura y en la redacción del *texto*. Asimismo, el lector también puede seleccionar las frases relevantes en función de sus intereses o de sus conocimientos, o sea en función de *factores contextuales*. Los lectores fluidos pueden seguir ambos criterios y seleccionan las frases tanto porque el autor las considera importantes como porque les interesan a ellos. En cambio, los lectores deficientes tienen problemas para detectar los marcadores estructurales o textuales del autor (Gena, 1983) y tienden a seleccionar las frases en función de sus intereses o conocimientos personales.

- b) Los lectores eficientes, los deficientes y los adultos se diferenciaban también

en las estrategias que usaban para hacer resúmenes. En primer lugar, aunque los tres grupos utilizaban el mismo número de palabras en el resumen, los adultos conservaban más ideas del original que los alumnos de octavo. Según esto, los adultos tendríamos mayor aptitud para transmitir más ideas con el mismo número de palabras. En segundo lugar, los tres grupos también se diferenciaban en el tipo de transformaciones que aplicaban al texto para resumirlo. Los adultos demostraban dominar la síntesis y la abstracción: creaban frases nuevas que resumían informaciones muy generales de extensos fragmentos del original o, también, eran capaces de construir coherentemente oraciones nuevas combinando distintos elementos importantes del texto. En cambio, los lectores deficientes recurrían a la copia de los fragmentos que creían importantes o, también, a las listas (a veces mal construidas) de detalles e informaciones variadas. Los lectores eficientes se situaban entre estos dos extremos, utilizando más frecuentemente las estrategias de los adultos que las de los otros lectores.

Conclusiones

En resumen, un buen proceso de composición se caracteriza por los siguientes aspectos:

- *Tomar conciencia de la audiencia (lectores)*. Es importante que el autor dedique cierto tiempo a pensar en las cosas que les quiere decir, en las cosas que ya saben, en cómo quiere presentarse a sí mismo, etc.
- *Planificar el texto*. Es importante hacer un plan o estructura del texto. El autor suele hacerse un esquema mental del texto que escribirá.
- *Releer los fragmentos escritos*. A medida que redacta, el autor relee los fragmentos que ha escrito para comprobar que se ajustan a lo que quiere decir y también para enlazarlos con los que escribirá después.
- *Revisar el texto*. Mientras escribe y relee los fragmentos del texto, el autor los revisa y va introduciéndoles cambios. Estos cambios afectan sobre todo *al contenido del texto, al significado*.
- Durante la composición el autor también utiliza unas *estrategias de apoyo* para solucionar algunas contingencias que se le presentan. En general, suele *consultar gramática o diccionarios para extraer alguna información que no tiene y que necesita*.
- El autor puede utilizar las habilidades de *hacer esquemas y resumir* textos, relacionadas con la comprensión lectora, para producir un escrito:
 - Para hacer esquemas el autor analiza primero los *marcadores estructurales* del texto y después representa jerárquicamente y no linealmente su estructura.
 - Para resumir textos el autor *identifica primero la información relevante* del original y posteriormente la *transforma* en frases abstractas, sintéticas y económicas.

Barbara Fassler (en un artículo en Williams Griffin, 1982) presenta el siguiente esquema que recoge las estrategias principales de los escritores competentes y de los incompetentes:

Diferencias de comportamiento entre escritores competentes e incompetentes

| <i>Competentes</i> | <i>Incompetentes</i> |
|---|---|
| • Conciben el problema retórico en toda su complejidad, incluyendo ideas sobre la audiencia, el propósito comunicativo y el contexto. | • Conciben el problema de manera simple, sobre todo en términos de tema de redacción. |

- Adaptan el escrito a las características de la audiencia.
 - Confían en el escrito.
 - Normalmente quedan poco satisfechos con el primer borrador. Creen que la revisión es una forma de construir el significado del texto. Revisan extensamente la estructura y el contenido.
 - Están preparados para dedicarse selectivamente a las distintas actividades de la composición, según la etapa del proceso.
 - Tienen muy poca idea de la audiencia.
 - No aprecian demasiado el escrito.
 - Fácilmente quedan satisfechos con el primer borrador. Creen que revisar es cambiar palabras, subrayar fragmentos y perder el tiempo. Revisan solamente palabras sueltas y frases.
 - A menudo intentan hacerlo todo bien en el primer borrador. Se concentran en la elección de las palabras o en la puntuación, incluso en las primeras etapas, cuando los escritores competentes trabajan en el contenido.
-

Teorías sobre el proceso de composición

Pasamos de la consideración de «*escribir como producto*» a la de «*escribir como proceso*».

CANDLIN (1983)

En los últimos años varios autores se han interesado por el proceso de composición del escrito y han formulado algunas teorías para explicar esta compleja actividad intelectual. Puesto que esta cuestión afecta muy de cerca a distintas disciplinas del saber (psicología, lingüística, pedagogía, etc.), las teorías se pueden caracterizar fácilmente por su procedencia o por el tipo de influencias que presentan. Por ejemplo, las formulaciones de Van Dijk están relacionadas estrechamente con los estudios de lingüística textual y se basan en algunos conceptos que se han desarrollado en este campo. En cambio, las concepciones de Gordon Rohman o de Flower y Hayes son más próximas a la psicología, concretamente a las investigaciones sobre psicología cognitiva. Asimismo, las ideas de Krashen están muy influidas por los estudios sobre los procesos de adquisición de una primera y de una segunda lengua.

Freedman y otros (1983), Krashen (1984) y Shih (1986) ofrecen visiones de conjunto y valoraciones de las investigaciones que se han hecho en esta disciplina todavía muy joven.

Los tres estudios presentan aproximaciones diferentes al tema y no siempre citan a los mismos autores, ni tampoco llegan a las mismas conclusiones. Cabe recordar que siempre es difícil dar panorámicas generales y valorar los avances hechos en campos de estudio que acaban de iniciarse. Aun así, los tres textos no se contradicen entre sí y son bastante interesantes.

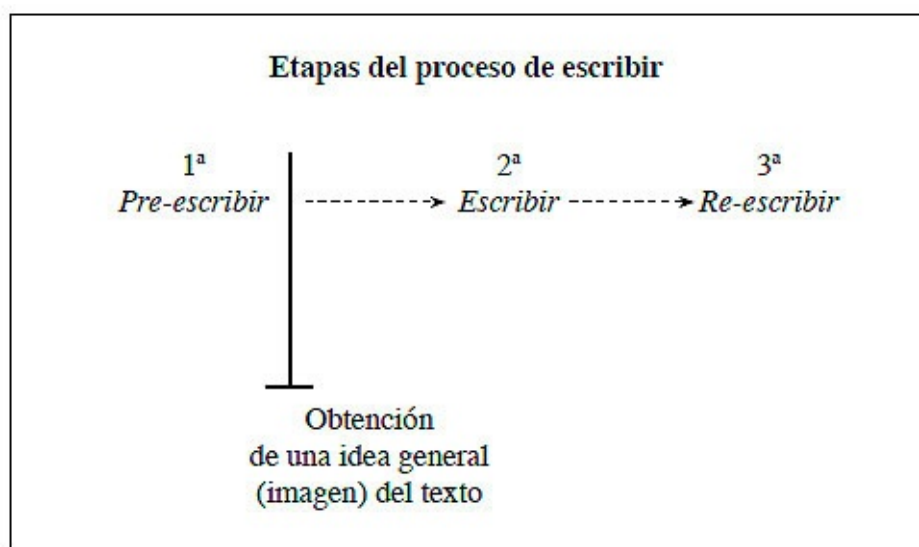
Entre las teorías que mencionan estos estudios, las que creo que ofrecen una visión más completa y rica del proceso de composición son la de Gordon Rohman y Wlecke (1964) y la de Gordon Rohman (1965), la de Van Dijk (1977 y 1978), la de Shih (1986) y la de Flower y Hayes (1980 y 1981). A continuación las comento brevemente.

El modelo de las etapas

Gordon Rohman ha sido uno de los primeros en empezar a estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso complejo formado por distintas fases en las cuales ocurren cosas diferentes. Propone dividir este proceso en tres etapas: *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir*. Pre-escribir engloba todo lo que pasa desde que al autor se le plantea la necesidad de escribir un texto hasta que obtiene una idea general o un plan del mismo. Es una etapa intelectual e interna en la que el autor elabora su pensamiento y todavía no escribe ninguna frase. En cambio escribir y re-escribir constituyen las etapas de la redacción del escrito, desde que se apuntan las primeras ideas hasta que se corrige la última versión. Cabe decir que el autor no diferencia ni separa estas dos últimas etapas.

Podemos esquematizar este proceso lineal con el gráfico de la página siguiente.

A continuación, G. Rohman se interesa sobre todo por la primera etapa que define como *el proceso de descubrimiento del tema* del escrito. Durante este proceso mental el escritor piensa activamente en el tema sobre el que tiene que escribir: explora las distintas ideas que tiene y busca una imagen o un modelo («*pattern*») para su texto. Para G. Rohman esta primera



etapa es la más desconocida de todas, aunque sea una de las fundamentales en el proceso completo de la composición. Según él, si el autor *descubre* activamente su tema puede aspirar a producir un buen escrito; si se limita a copiar las ideas de los demás y le da pereza explorar él mismo el tema o no sabe hacerlo, difícilmente podrá escribir un buen texto. Así pues, el tipo de descubrimiento (o la forma de pensamiento) en la preescritura determina el éxito de la comunicación escrita (G. Rohman, 1965):

Hay que distinguir el *pensamiento* de la *escritura*. El pensamiento precede siempre a la escritura en términos de causa y efecto. El buen pensamiento puede producir buenos escritos y, al revés, no puede existir un buen

escrito sin buenos pensamientos. El buen pensamiento no siempre desemboca en buenos escritos, pero el mal pensamiento nunca puede dar como resultado buenos escritos.

[...] creemos que «la buena escritura» es aquella combinación de palabras descubierta por el autor que le permite dominar su tema con una imagen fresca y original. En cambio, «la mala escritura» es un eco de una combinación que ha hecho otro, que nosotros meramente asumimos para escribir en una determinada ocasión.

Finalmente, el autor intenta analizar con detalle este proceso activo que genera la buena escritura y también presenta algunas técnicas didácticas para ayudar a los estudiantes a pensar en el tema y a descubrirlo. De hecho el texto que escribió con Wlecke (1964) es la descripción detallada de un curso de redacción que realizaron para enseñar a *pre-escribir* satisfactoriamente a un grupo de estudiantes.

Años más tarde, Flower y Hayes (1981) critican este modelo por varias razones. Según ellos no describe tanto el proceso interno y mental que desarrolla la persona para elaborar el texto, como las distintas etapas observables en las que el autor redacta las frases del producto escrito. Además no están de acuerdo con la concepción lineal y rígida del proceso de composición que ofrece este esquema. Como veremos al hablar de sus teorías, creen que la recursividad y la flexibilidad de las etapas o procesos que participan en la composición es una característica fundamental de la escritura. Pero a pesar de las críticas, Flower y Hayes aprovechan muchas de las ideas de su antecesor. En definitiva, profundizan en las investigaciones sobre la composición en la misma línea, sugerente y productiva, que tratara años antes Gordon Rohman.

El modelo del procesador de textos

Por su parte, Teun A. Van Dijk trabaja en la formulación de un modelo general de procesamiento de textos que incluya tanto la comprensión escrita como la producción y, también, tanto los textos orales como los escritos. A partir de algunos conceptos de la lingüística textual (regla, macroestructura, coherencia, etc.) y siguiendo el enfoque desarrollado por la psicología cognitiva, elabora un conjunto de reglas para la codificación y descodificación de la lengua. Estas reglas son las operaciones mentales con las que un individuo puede tratar los textos: por ejemplo, extraer las ideas globales, captar las relaciones jerárquicas o eliminar la información irrelevante para comprender un texto: o desarrollar ideas generales y abstractas y buscar ejemplos concretos para producir otro.

Primeramente, hay que tener en cuenta que este autor se interesa sobre todo por los procesos mentales de las habilidades receptoras: la comprensión oral y escrita. Su teoría especifica con bastante detalle cómo un individuo llega a comprender unas pequeñas secuencias de oraciones, cómo capta el contenido global de un texto, cómo lo almacena en la memoria o cómo extrae su estructura semántica. Concibe todas estas operaciones de una forma activa: el individuo no descodifica mecánicamente los signos de la lengua, sino que construye el significado del texto en su mente. El oyente o el lector formulan hipótesis sobre lo que escuchan o leen, se arriesgan a predecir lo que vendrá, elaboran el significado global del texto, etc.

Asimismo, presenta las habilidades productivas como un conjunto de procesos de *reproducción, reconstrucción y elaboración* de las informaciones ya memorizadas. El individuo que habla o que está escribiendo elabora el texto a partir de las ideas que recuerda, que tiene almacenadas en la memoria. Reproduce las informaciones que le son útiles, que seguramente adquirió hace tiempo con la comprensión de otro texto. Las reconstruye a partir de las presuposiciones y de los conocimientos del mundo que posee, finalmente, las elabora de nuevo para producir un texto original.

Esta concepción de los procesos de producción del texto es interesante por dos motivos. En primer lugar, relaciona íntimamente las habilidades o procesos receptoras con los productivos. En definitiva, los dos son operaciones activas que se basan en la construcción del significado semántico de un texto. En el caso de las habilidades receptoras, se construye el significado de un texto que ha dicho o ha escrito otro; en el caso de las productivas, se (re)construyen informaciones antiguas y memorizadas para elaborar un texto nuevo. Esto permite al autor postular unos modelos de comprensión y de producción muy parecidos que contienen, invertidas, las mismas reglas.

En segundo lugar, esta teoría muestra el papel que desempeñan la creatividad (la innovación, la originalidad...) y la reelaboración (la tradición, la copia...) en la composición. Las ideas que contiene un texto no surgen de la nada generadas a partir de un acto creativo en un instante de inspiración, sino que son básicamente el

producto de la reelaboración de informaciones antiguas procedentes de otros textos. Esto no quiere decir que la creatividad no pueda desempeñar un papel importante en la composición. Está claro que hay escritores que son más *originales* que otros y también que en determinados textos podemos ser más *creativos* que en otros. Pero la principal fuente de información y de trabajo de un autor es su conocimiento del mundo, su memoria, el conjunto de textos que ha escuchado o que ha leído. Como dice la crítica literaria, todo lo que no es tradición es plagio.

En lo que se refiere a la formulación de la teoría, uno de los conceptos básicos es el de macroestructura. Dicho de una forma sencilla, la macroestructura es el conjunto de las informaciones más importantes, ordenadas de una forma lógica, que elabora un individuo para procesar un texto. Es el resumen mental de un escrito que se construye un lector para comprenderlo, es lo que registra en su memoria, lo que podrá recordar después de cierto tiempo y también es la imagen mental que utilizará cuando quiera reconstruir el texto viejo para reescribirlo en otro contexto comunicativo.

Para elaborar y desarrollar las macroestructuras el individuo utiliza unas *macrorreglas* lingüísticas de comprensión y de producción. Las primeras le permiten elaborar la macroestructura de un texto ya escrito: sacar del mismo las informaciones más importantes, prescindir de los detalles, generalizar, etc. Las segundas le permiten desarrollar una macroestructura memorizada para construir un texto nuevo: concretar ideas generales, completar una idea básica con detalles y ejemplos, etc. El conjunto de estas macrorreglas forma el núcleo del modelo de elaboración de textos de Van Dijk.

A continuación reproducimos esquemáticamente las macrorreglas de comprensión y de producción. Es interesante notar que cada regla de comprensión es la inversión de la correspondiente de producción:

Macrorreglas de la elaboración del texto

| <i>Comprensión del texto</i> | <i>Producción del texto</i> |
|--|---|
| 1. <i>Omitir</i> . Se omiten todas las proposiciones que el usuario no considera importantes. | <i>Adjuntar</i> . Se añaden las proposiciones de detalle que no representan proposiciones importantes en el texto. |
| 2. <i>Generalizar</i> . Una proposición que contiene un superconcepto sustituye las proposiciones que contienen conceptos que quedan englobados en el superconcepto. | <i>Particularizar</i> . Si se dispone de un concepto general, se pueden construir los conceptos parciales más plausibles. |
| 3. <i>Construir</i> . Una secuencia de proposiciones que indique requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc., de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia. | <i>Especificar</i> . Es el caso más simple de reconstrucción de informaciones, ya que éstas se pueden deducir del marco correspondiente con el que se hizo la construcción. |

VAN DIJK (1978)

En textos posteriores (1983) Van Dijk valora positivamente este modelo psicológico de elaboración del texto, pero explica que se ha reformulado en varios puntos. Uno de los cambios más importantes es la sustitución del concepto básico de *reglas* por el de *estrategia*. El autor comenta que las estrategias son operaciones cognitivas más flexibles que actúan para conseguir un objetivo determinado que dirige el escritor según sus intereses y que una de sus propiedades es que intentan ser eficientes al máximo. De esta manera, Van Dijk se acerca mucho más a los planteamientos de otros investigadores de la composición: a las teorías de Gordon Rohman o a las de Flower y Hayes.

El modelo de las habilidades académicas

May Shih (1986) no formula propiamente una teoría, pero reanuda la antigua distinción de Gordon Rohman entre *pre-escribir*, *escribir* y *re-escribir* o *revisar*. Sugiere que los textos que tienen que escribir los jóvenes estudiantes norteamericanos no son tanto los típicos textos comunicativos (cartas, notas, instancias, etc.), como otro tipo de textos que denomina *académicos* (exámenes, trabajos, reseñas, artículos, etc.) que requieren el dominio de unas estrategias diferentes. Estos textos tienen unas características comunes especiales: no tienen una estructura fija como los primeros, sino una estructura variable que tiene que crear el autor; se redactan con límite de tiempo; no tratan de las experiencias personales y subjetivas del autor, sino de informaciones objetivas que provienen mayoritariamente de otros textos (bibliografía, experimentos, manuales, etc.); utilizan un lenguaje muy especializado, etc. En conjunto los jóvenes escritores necesitan, además de las estrategias habituales, un conjunto de habilidades especiales, estrictamente *académicas*: interpretación de datos experimentales, capacidad para relacionar informaciones de distintas fuentes, capacidad de síntesis, etc. El siguiente esquema ordena estas habilidades a lo largo del proceso de composición, dividido en las fases de *preescribir*, *escribir el borrador* y *revisar*.

Proceso de composición

PRE-ESCRIBIR

1. Saber recoger, clasificar, sintetizar, interpretar y adaptar información procedente de un curso de una materia determinada (explicaciones y discusiones en clase, apuntes, lecturas complementarias, manuales, etc.). *Son útiles para hacer exámenes, trabajos, reseñas, etc.*
2. Saber aprovechar la experiencia y los conocimientos personales: seleccionar la información sugerente, relacionarla con otras ideas, etc. *Para escritos personales, redacción libre y creativa, etc.*
3. Saber relacionar los conceptos procedentes de lecturas y clases con la experiencia personal.
4. Saber realizar un estudio de campo (experimentos, observaciones, encuestas, etc.): definir el problema y las hipótesis de trabajo, recoger datos suficientes y apropiados con métodos adecuados y saber analizarlos e interpretarlos correctamente. *Para informes y reseñas de estudios empíricos.*
5. Saber leer críticamente un texto (literario, periodístico, etc.): identificar los problemas de interpretación, caracterizar el estilo lingüístico, la estructura, etc. *Para comentarios de texto, críticas, etc.*
6. Saber obtener y organizar información a partir de otros textos: escoger y delimitar un tema de investigación, localizar referencias bibliográficas, valorar su interés y utilidad, *skimming* (lectura rápida de vistazo) y *scanning* (lectura atenta de fragmentos), tomar apuntes, etc. *Para trabajos basados en bibliografía.*
7. Saber refundir datos e ideas recogidas de otros textos o de investigaciones de campo: hacer esquemas, clasificaciones, comparaciones y análisis, etc.

ESCRIBIR EL PRIMER BORRADOR

1. Aplicar un proceso de composición eficiente y productivo: estar dispuesto a escribir más de un borrador, a alterar los planes iniciales, etc.
2. Controlar los pasos del proceso: primero generar ideas, dejar la corrección gramatical para el final, etc.
3. Tener conocimientos léxicos y semánticos y fluidez: transferir los conceptos y las ideas a palabras.

4. Tener conocimientos morfosintácticos y fluidez: construir frases bien formadas, cohesionarlas, etc.
5. Conocer las convenciones del discurso: variedad y registro, coherencia, estructura, disposición, etc.
6. Conocer las convenciones mecánicas: ortografía, mayúsculas, puntuación, tipografía, etc.

REVISAR

1. Evaluar y revisar el contenido: qué dice el texto y qué quisiera el autor que dijera, cómo reaccionará el lector y cómo quisiera el autor que éste reaccionara, etc.
2. Evaluar y revisar la estructura: adaptarse a la audiencia, buscar prosa de lector, etc.
3. Corregir la gramática: aplicar las reglas de gramática aprendidas conscientemente.
4. Corregir el vocabulario y el estilo: utilizar los conocimientos léxicos y también las obras de consulta (diccionarios, *thesaurus*, etc.).
5. Corregir los aspectos más mecánicos: ortografía, separación de palabras, abreviaturas, mayúsculas, puntuación, etc.

En este último apartado la autora agrupa los puntos anteriores en dos bloques:

- La *revisión interna* o *revisión de las intenciones*, que afecta al contenido y a la organización.
- La *revisión externa* o *revisión de las convenciones*, que afecta a la forma, es decir, la gramática, los aspectos mecánicos, etc.

A continuación, la autora comenta los distintos enfoques didácticos que puede recibir el aprendizaje de estas habilidades académicas (basado en la gramática, en la tipología textual, en el proceso de composición, etc.) y postula un enfoque basado en el contenido del texto («*content-based-writing*»), según el cual los estudiantes pueden aprender a escribir explorando y analizando el tema de sus escritos.

Los modelos cognitivos

Finalmente, Flower y Hayes se interesan por los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto. Elaboran un modelo teórico muy detallado que explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen la composición (memoria a corto y a largo plazo, formación de objetivos, procesos de creatividad, etc.). Sus estudios suelen basarse en el análisis empírico de la realidad y generalmente utilizan métodos variados y complementarios: la comparación de escritores competentes con aprendices de escritor para buscar diferencias de comportamiento, el análisis de los textos y de los borradores de los escritores, etc.

Creo que sus teorías son las que describen con más precisión el fenómeno de la composición del texto escrito y por ello las he escogido para presentarlas y comentarlas detalladamente en los siguientes apartados. La primera teoría, de Flower, analiza los borradores y los textos que producen los escritores y diferencia dos tipos de prosa que tienen características y usos distintos. La segunda teoría, de Flower y Hayes, formula un modelo cognitivo general del proceso de composición del texto escrito. Buena parte de las apreciaciones y comentarios que han hecho otros autores y que hemos mencionado aquí y allá se incluyen en este modelo.

Las prosas de escritor y de lector

Los buenos escritores saben convertir la prosa de escritor (ideas privadas) en la prosa de lector (expresión pública).

FLOWER (1979)

Linda Flower (1979) diferencia la *expresión* de la *comunicación*. Expresar nuestro pensamiento mediante palabras no significa necesariamente que el receptor del mensaje tenga que comprendernos y por lo tanto que haya comunicación. Entre estos dos extremos, la expresión de las ideas y la comprensión, suelen producirse distintas operaciones intelectuales. Por ejemplo, los escritores suelen transformar su expresión, que reproduce la forma de su pensamiento, en un mensaje que se adapta a las necesidades y a las características de los lectores. Siguiendo este razonamiento, Flower distingue dos tipos de prosa: *la prosa de escritor* («*Writer-based-prose*») y *la prosa de lector* («*Reader-based-prose*»). La primera es la *expresión* y la segunda la *comunicación*. Cuando escribimos para nosotros mismos, cuando sólo queremos transcribir y guardar nuestras ideas, cuando usamos palabras que tienen un significado especial para nosotros aunque sepamos que nadie las entenderá, utilizamos prosa de escritor. Cuando escribimos para que alguien nos entienda, para comunicarnos, cuando formulamos el contexto de lo que queremos decir y no lo dejamos implícito, usamos prosa de lector. Todos los individuos alfabetizados utilizamos prosa de escritor de vez en cuando, pero sólo los buenos escritores saben usar la prosa de lector. En muchos casos saber escribir quiere decir saber transformar la prosa de escritor en la de lector.

La autora cree que es interesante analizar estos dos tipos de prosa por dos motivos. Primeramente, pueden ayudarnos a comprender mejor los procesos cognitivos del individuo. En segundo lugar pueden proporcionarnos instrumentos para mejorar y ampliar las técnicas de enseñanza / aprendizaje de la expresión escrita.

En este capítulo se exponen las principales características de estos dos tipos de prosa, así como la visión del proceso de composición que implican.

Dos prosas

La autora caracteriza los dos tipos de prosa desde tres puntos de vista: *la función, la estructura y el lenguaje o estilo* de la prosa. El siguiente esquema recoge las ideas más importantes:

Características de las dos prosas

| | <i>Prosa de escritor</i> | <i>Prosa de lector</i> |
|-------------|--|--|
| FUNCIÓN: | <ul style="list-style-type: none">• Es la expresión escrita del autor <i>para sí mismo</i>. | <ul style="list-style-type: none">• Es el intento de comunicar información <i>a un lector</i>. |
| ESTRUCTURA: | <ul style="list-style-type: none">• Refleja el pensamiento del autor, <i>el proceso de descubrimiento del tema</i>. | <ul style="list-style-type: none">• Tiene una estructura retórica, basada en el <i>propósito</i> del autor. |
| ESTILO: | <ul style="list-style-type: none">• Utiliza palabras con significados personales para el autor.• El texto depende del contexto, que queda inexpressado. | <ul style="list-style-type: none">• Utiliza un lenguaje compartido con el lector.• El texto es autónomo. No es necesario el contexto para comprenderlo. |

Mientras que la prosa de escritor constituye un tipo de manifestación más interna y reflexiva, la prosa de lector es el tipo de expresión que se utiliza habitualmente para comunicarse. Es la prosa de los periódicos, de las cartas privadas y comerciales, de la publicidad, etc. En realidad, la prosa de lector se corresponde exactamente con el código escrito. Tiene todas las características que hemos definido en el capítulo «¿Qué es el código escrito?». Por ello, la autora dedica más atención e interés a estudiar la prosa de escritor, que es bastante más desconocida.

Este tipo de prosa es la representación gráfica de una etapa central e interna del proceso de composición. Su análisis nos muestra en acción algunas de las operaciones intelectuales que realizan los autores competentes para escribir un texto. Asimismo, también podemos encontrar en él las principales deficiencias de composición que presentan los aprendices de escritor o los autores incompetentes. En definitiva, es un buen instrumento para estudiar las etapas intermedias del proceso intelectual de composición de un texto escrito.

LA FUNCIÓN

Con respecto a la *función*, Flower sugiere que es necesario contemplar la prosa de escritor como una etapa del proceso de composición o como una estrategia que utiliza el escritor para componer el texto, y no tanto como una prosa defectuosa que fracasa

en la comunicación y que contiene errores e imperfecciones gramaticales o semánticas que hay que corregir. La prosa de escritor es un instrumento de pensamiento que ayuda a los autores a solucionar algunos de los problemas de la composición. Aparentemente sólo sirve para transcribir para el propio autor el flujo del pensamiento, pero bajo esta simple función se esconden objetivos importantes.

El significado que tiene un texto coherente está formado por el conjunto de las ideas que expresa, por los ejemplos, por los argumentos, etc., por todas las informaciones que contiene el escrito. Este significado no emerge espontáneamente en la mente del autor, sino que es una construcción consciente y medida, hecha con tiempo y paciencia. Los escritores elaboran minuciosamente los significados que tendrán sus textos, trabajan con los conocimientos que tienen y forman conceptos, valoran si son relevantes o no, los ordenan, los agrupan, los relacionan lógicamente, etc. Construyen progresivamente el significado del texto.

La utilización de la prosa de escritor permite realizar todas estas operaciones más tranquilamente. Dado que este tipo de prosa no tiene en cuenta las necesidades del lector, los autores todavía no tienen que preocuparse por buscar la forma de expresión más adecuada para la audiencia. Pueden concentrarse especialmente en la elaboración del significado del texto. Pueden dedicarse exclusivamente a explorar el tema del que escribirán y a crear el significado del texto. El no tener que ajustarse a las restricciones que impone la audiencia (un lenguaje compartido con los lectores, una determinada estructura textual, unos objetivos comunicativos, etc.) da más libertad para generar y desarrollar ideas.

Como dice Flower, la prosa de escritor ofrece a los autores *el lujo de poder prescindir momentáneamente de limitaciones formales en el texto*.

LA ESTRUCTURA

Asimismo, la *estructura* de la prosa de escritor refleja también el proceso de elaboración de significado que sigue el autor. En general, suele reproducir la forma como el autor va descubriendo y construyendo las ideas que formarán el texto; el orden en que se le ocurren las informaciones, las asociaciones que hace, las vacilaciones, las repeticiones, etc. Puede ser que refleje los distintos caminos que ha seguido el autor para encontrar ideas: cómo una idea ha sugerido otra de manera que ha formado un grupo de ideas parecidas que constituyen un subtema, cómo ha abandonado este camino para empezar un nuevo hilo temático, etc. O también, en el caso de que un escritor ya tenga mucha información sobre un tema, puede ser que la prosa conserve la estructura con la que el autor aprendió esta información y la almacenó en su memoria. Por ejemplo, si tenemos que explicar a un amigo un principio de física atómica, es muy probable que lo hagamos siguiendo el orden con el que nosotros mismos lo hemos aprendido y lo recordamos. Este orden puede ser la

estructura de una lección de física, de un artículo de una revista, de un tratado, etc.

En general, la prosa de lector ofrece a la audiencia una estructura retórica, elaborada en función de un propósito comunicativo. El escritor ha construido una red lógica de conceptos, ordenados jerárquicamente, que se adecuan al lector y a la situación de comunicación. En cambio, la prosa de escritor suele contener simplemente listas de ideas sin relacionar, no utiliza conectores lógicos o causales y puede presentar ideas poco desarrolladas y poco profundas. Por lo tanto deja para el lector el trabajo de elaborar el significado global del texto a partir de todas estas porciones de ideas. El texto es como un rompecabezas.

Como hemos dicho antes, la estructura de la prosa de escritor puede ser básicamente de dos tipos: puede ser una narración del proceso de descubrimiento del tema que hace el autor o puede ser una inspección («survey») de la información que el autor posee sobre el tema. En el primer caso, el autor va anotando todas las ideas que se le ocurren en el mismo orden en que las genera. La prosa reproduce el proceso de asociación de ideas que hace el pensamiento. Éstas suelen ser poco profundas y no configuran ninguna red de conceptos ordenada lógicamente.

En el segundo caso, la prosa reproduce la estructura interna de la información. El autor inspecciona su memoria para buscar información sobre el tema, encuentra un conjunto de datos que están almacenados con una estructura determinada y los transcribe a su prosa conservando esa misma estructura. En estos casos el escrito puede adoptar tantas formas como los datos que provienen de la memoria. Puede ser que tenga la estructura de un tratado científico, si el autor recuerda los datos tal como aparecían en aquel texto, o puede ser que reproduzca un folleto publicitario, una instancia o cualquier otro tipo de escritos.

Como ejemplo de estructuras que ayudan a elaborar el significado del texto, Flower cita un experimento de Linde y Laboy^[6] que estudiaba las estrategias que usa el individuo para recuperar información de la memoria y para organizar el discurso. Estos investigadores pidieron a un centenar de ciudadanos de Nueva York que hicieran «una descripción (un boceto) de su apartamento». Sólo el 3% de los encuestados respondió con un discurso que daba en primer lugar una visión de conjunto del objeto que después especificaba los detalles; por ejemplo: «*Mi apartamento es bastante grande, tiene planta cuadrada y se divide en cuatro partes*». La inmensa mayoría (97%) solucionaba el problema narrando una visita ficticia al apartamento, dando un paseo por la vivienda; por ejemplo: «*Entras en el piso y hay un recibidor muy estrecho. A mano izquierda hay una habitación, a la derecha un pasillo...*».

Para nuestra autora, el primer tipo de discurso, el que da una visión global y después explica los detalles, es el más adecuado para la audiencia. Es el que será más fácilmente comprendido y el que el receptor podrá reproducir con más simplicidad en adelante. En cambio, el otro puede presentar serias dificultades. La audiencia puede extraviarse en este paseo por la vivienda, puede fijarse en detalles y perder la visión

de conjunto u olvidar una parte de la información.

Parece ser que la mayoría de encuestados utilizaba este segundo tipo de discurso porque es una buena forma de recoger datos. Es una estrategia eficiente para recuperar toda la información relevante sobre el tema. Siguiendo las habitaciones del piso, los autores estaban seguros de describir ordenadamente el apartamento sin olvidar ni repetir nada. El análisis de los discursos demostró que la estrategia disponía de unas reglas muy precisas que filtraban exclusivamente la información relevante. Por ejemplo, mientras todo el mundo «*entraba en el pasillo*» o «*iba al comedor*», nadie entraba en una habitación sin salida (una despensa o un lavabo), ni nadie «*volvía atrás*».

En definitiva, quizá la estructura de la prosa de escritor fracasa en la comunicación, pero puede ser un instrumento muy válido para apoyar el proceso creativo del autor y para construir el significado final del texto.

EL ESTILO

El *estilo* de la prosa de escritor es también el resultado de un tipo de prosa que sirve al autor de instrumento de pensamiento y que reproduce el proceso de descubrimiento del tema. Por lo tanto, no es un estilo que se adecue a la audiencia: no da toda la información relevante necesaria para comprender el texto; utiliza palabras poco comprensibles, vocablos que tienen significados personales y especiales para el autor; contiene pronombres ambiguos que han perdido el referente; etc. En general, es un estilo que ofrece bastantes dificultades de comprensión.

Contrariamente, la prosa de lector busca la forma de expresión más familiar y más conocida para la audiencia. Su estilo tiene dos características básicas. Primero, emisor y receptor comparten el léxico, las estructuras sintácticas y, en general, los usos lingüísticos de la prosa. El autor selecciona entre el repertorio de usos que domina los que más se adecuan a la audiencia: las palabras que conoce el lector, la sintaxis más apropiada, etc. En segundo lugar, el autor crea un texto autónomo, comprensible en sí mismo, que no necesita el contexto para tener significado. Los gestos, el espacio físico y las entonaciones del contexto han sido sustituidos por otras informaciones que contiene el texto.^[7]

Flower analiza detalladamente dos características del estilo de la prosa de escritor: la correlación entre el sujeto psicológico del pensamiento y los sujetos gramaticales de las frases por una parte, y las palabras cargadas de significados especiales para el autor por otra. La primera afecta a las formas de cohesión^[8] del texto, provocando ambigüedades e incluso desconexión entre las oraciones. La segunda afecta a la coherencia porque estas palabras esconden información relevante que necesita el lector para comprender el texto.

Varios autores han constatado los problemas que tienen los escritores aprendices

para cohesionar las frases de un texto. Pronombres desligados, pérdidas de referentes, ausencia o mala utilización de la puntuación, etc., son errores bastante corrientes en los escritos de los principiantes. Para Flower, ésta es una característica más del estilo de la prosa de escritor.

Según ella, algunos de estos errores son consecuencia de la disociación entre el sujeto psicológico en que piensa el autor, o el hecho del que escribe, y el sujeto gramatical de las frases que redacta. Más exactamente sugiere que el autor de la prosa de escritor, mientras compone el texto, sólo tiene *in mente* un sujeto vago y difuso del tema que está tratando. Este autor es incapaz de concentrar la atención en conceptos concretos y claros y su pensamiento persigue incansablemente ideas imprecisas. Por lo tanto, el sujeto psicológico del autor puede ser de entidad vaga y poco definida: un hecho complejo, una red mezclada de informaciones, etc. En cambio, la lengua exige para las frases del texto un sujeto gramatical muy claro y preciso, a menudo una sola palabra. Por ejemplo, generalmente no permite que pronominalicemos ideas o conceptos complejos que tenemos que expresar con más de una frase; en estos casos nos obliga a buscar un referente específico, a escoger una palabra que resuma las ideas y las frases anteriores.

El resultado de esta falta de correspondencia entre los dos sujetos es la pérdida de cohesión gramatical. Los escritores no pueden encajar los sujetos psicológicos en la gramática de la lengua y entonces descuidan la obligación de conectar rigurosamente las frases. Los pronombres del tipo *esto*, *aquello* (y, en algunos casos, *él*, *ella*) se utilizan a diestro y siniestro sin referentes concretos. Respecto al primer pronombre (*it*, en el original inglés) Flower afirma que «*actúa de comodín para el sujeto que el autor tiene en mente pero no en la página*».

Encontramos un buen ejemplo de esta falta de cohesión en el fragmento siguiente, escrito por un alumno adulto: «*Me dirijo a usted para comunicarle un hecho que es muy corriente en nuestra ciudad y que no se hace nada para solucionar esto*». En el pensamiento del escritor, el tema de la carta (el objeto directo de los verbos *comunicar* y *solucionar*) es un concepto impreciso que podría ser representado igualmente por la expresión *un hecho...* como por el pronombre neutro *esto*. Pero la gramática exige que entre este antecedente y este pronombre se marque un estrecho vínculo (persona, y también género y número) y el escritor no lo consigue. Lo que tiene que ser concreto y exacto sobre el papel, es todavía muy vago en su pensamiento.

La segunda característica que comenta la autora trata del significado especial y personal que los escritores dan a algunas palabras que aparecen en su prosa. Para Flower, es un rasgo general del pensamiento del hombre la tendencia a usar *palabras clave*, o palabras que adquieren significados particulares para un individuo, según las experiencias vitales que tenga. Son palabras que condensan un elevado número de significados y connotaciones personales, diferentes de los convenidos socialmente. En consecuencia, no son demasiado válidas para la comunicación, porque

obviamente no las comprende nadie más que el mismo individuo que las ha creado.

Los buenos emisores suelen transformar estas palabras y sus significados en expresiones más comprensibles para el receptor. Buscan un lenguaje que sea compartido por ellos mismos y por la audiencia. Pero los autores que escriben prosa de escritor utilizan este tipo de palabras porque no están tan preocupados por hacerse entender como por poder expresarse ellos mismos, o para poder *guardar* en un papel unos pensamientos fugaces.

Un buen ejemplo de palabra clave lo encontramos en este fragmento, que pertenece a una carta escrita por otro alumno adulto: «*Sí, María, he pensado en ti, que tienes algunos problemas con las partes gramaticales. Anímate y apúntate a este curso de lengua*». Muy probablemente la expresión «*las partes gramaticales*» significa para el autor *la gramática de la lengua* o, más exactamente, *aquella parte gramatical de los conocimientos generales que se necesitan para dominar una lengua*. Pero está claro que las palabras *partes* y *gramática* del texto no lo dicen explícitamente y que el lector deberá intuir esta significación a partir de sus conocimientos o del contexto.

En los textos que se analizan más adelante aparecen ejemplos de estas características estilísticas de la prosa de escritor.

En resumen, la prosa de escritor tiene unas características diferentes de la prosa de lector o de la prosa comunicativa habitual. Tiene una función, una estructura y un estilo que no buscan tanto la comunicación con la audiencia como la misma expresión del emisor. Escribiendo prosa de escritor los autores quieren investigar el tema sobre el que escriben, quieren construir el significado de su texto.

Análisis de un caso

A continuación analizaremos un ejemplo de prosa de escritor. Se trata de la versión final de un ejercicio de redacción hecho por un alumno. El autor es un escritor poco experimentado que, aunque aprovecha la prosa de escritor para explorar el tema y para crear significados, no consigue transformarla en prosa de lector adecuada a las necesidades de la audiencia. De este modo, el texto contiene deficiencias impropias de un escrito comunicativo, que pueden entorpecer la comprensión de los lectores.

El autor del texto es un estudiante de lengua, de Barcelona. Se le pidió que escribiera una carta al presidente de la comunidad de propietarios de su finca, quejándose de un vecino que tiene un perro que por la noche molesta a todos los residentes del edificio. Como demuestra el texto, se trata de un aprendiz de escritor que tiene bastantes problemas de gramática y de coherencia. No sabemos si es competente escribiendo en otra lengua. Y tampoco sabemos si hizo muchos borradores antes de redactar el texto que conocemos o si, por el contrario, escribió directamente esta versión.

- 1 Sr. Comellas,
Yo vivo en el 3º primera del bloque de pisos, del cual usted es presidente, y quisiera pedirle consejo sobre el tema siguiente.
Como todos ya sabemos, el señor Vives tiene un gran da-
5 nés, el cual no me deja dormir, ya que su dueño trabaja de noche y el perro se encuentra solo y ladra toda la noche.
He tratado de hablar con él, pero la única respuesta que he encontrado es la siguiente: «Lo siento, pero no me desaré de mi perro para que usted duerma a su gusto».
10 Como puede comprender, no hay manera de hablar con él y por tanto de encontrar una solución amigable.
Por tanto, me he visto obligado a escribir a usted, con la firme convicción de que encontrará una solución a mi problema. Esperando que hará todo lo que esté en sus manos para
15 acabar con el problema.

Afectuosamente

firma

El texto presenta varias características que delatan su condición de prosa de escritor. Aparentemente parece que el texto tiene la estructura típica de una carta. Aunque no tiene cabecera (destinatario, dirección, fecha, etc.), podemos encontrar en él las tres partes típicas de este tipo de texto: introducción (el primer párrafo), exposición (los tres párrafos siguientes) y conclusión (el último). Pero si analizamos detalladamente el contenido de estas tres partes, descubriremos que quedan algunas secuelas de la estructura típica de la prosa de escritor (quizá restos de una versión anterior).

Hay algunas frases que reflejan el proceso de descubrimiento del tema que ha hecho el autor y que no se adecuan a las necesidades de la audiencia y del tipo de texto. Un buen ejemplo de ello es la primera frase: «*Yo vivo en el 3.º primera del bloque de pisos, del cual usted es presidente...*». Está claro que ésta no es la forma habitual de empezar una queja formal dirigida al presidente de la comunidad de vecinos. Cuando recibimos una carta lo primero que hacemos es mirar quién es el remitente. Las convenciones sociales y la distribución de las informaciones en este tipo de texto permiten que el lector sepa quién le ha escrito mucho antes de empezar a leer el contenido del texto. Fijémonos, por ejemplo, en la siguiente introducción, escrita por otro alumno del mismo nivel: «*Sr. Presidente, / Voy a exponerle a continuación la molesta situación que mi familia y yo sufrimos desde hace dos meses*». El autor prescinde de las presentaciones porque ya se han hecho antes, en la cabecera de la carta, y entra directamente en el tema.

En realidad, en el primer párrafo del texto el autor explora la situación de comunicación. Puesto que no ocurre en un contexto real, sino dentro del aula y es una ficción que ha preparado el profesor, el alumno tiene que asumir su papel y el problema de expresión escrita que se le plantea. Tiene que imaginarse que vive en un piso determinado, que un vecino tiene un perro que le molesta y que vive en el mismo edificio. En un texto comunicativo adecuado a la audiencia estas informaciones contextuales se presupondrían y el escrito propiamente dicho (el desarrollo de la carta) arrancarían a partir de aquí exponiendo la queja, los motivos, las circunstancias, etc. El texto que analizamos no presupone nada de esto y arranca precisamente con estas informaciones. El autor ha utilizado la prosa para explorar el contexto comunicativo. El alumno imaginaba la situación (los papeles de emisor, de vecino del 3.º piso y de receptor, presidente del mismo edificio) mientras escribía y de esta forma estas informaciones, siguiendo el orden en que se le han ocurrido, han quedado registradas en la prosa.^[9]

Un segundo factor que caracteriza la estructura de prosa de escritor que presenta el texto es que contiene algunas ideas subdesarrolladas, que no alcanzan una formulación lo suficientemente clara y general. Fijémonos, por ejemplo, en los párrafos tercero y cuarto (líneas 7-11). Lo que quiere decir el autor es que el señor Vives, propietario del perro, tiene una actitud terca e inflexible que impide que puedan llegar a un acuerdo. El texto da a entender esto mismo, pero no lo formula explícitamente, porque el autor ha sido incapaz de elaborar este concepto, más general y abstracto, y de expresarlo de manera comprensible. Al contrario, el autor tiende a utilizar expresiones más vivas y pintorescas que describen la situación, pero que no explican el problema con claridad. Por ejemplo, «*la única respuesta que he encontrado*», «*no hay manera de hablar con él*», etc.

La transcripción literal de las palabras del vecino (línea 8) responde también a la función que tiene la prosa de escritor. El autor está más preocupado por encontrar ideas, por imaginarse la discusión concreta que tuvo con el vecino (las palabras

exactas que dijo, la situación física, etc.) que por buscar la forma más idónea de comunicar al lector los puntos importantes de la cuestión. Si el autor hubiera pensado realmente en el lector, hubiera escogido los aspectos centrales del tema y los hubiera formulado de forma abstracta y general, prescindiendo de los detalles y del estilo directo.^[10]

Finalmente, en cuanto al estilo, encontramos también características de la prosa de escritor. El autor carga algunas palabras de significados especiales, que no necesariamente tiene que compartir el lector. Por ejemplo, «*no hay manera de hablar con él*» no significa que no se pueda hablar con él porque está sordo o porque está muy ocupado, sino que es imposible llegar a un acuerdo con él. Ahora bien, en este caso el contexto lingüístico y extralingüístico se encarga de eliminar las ambigüedades y de asegurar la comprensión del escrito.

En resumen, el texto presenta características típicas de la prosa de escritor, tanto en lo que se refiere a la función, como en lo referente a la estructura o al estilo. El autor ha utilizado este tipo de prosa para explorar el tema, pero después no ha conseguido transformarla en prosa comunicativa.

Utilidad de la prosa de escritor

La constatación de que la prosa de escritor no se adecua a la audiencia y que la del lector es la más apropiada para comunicar, puede hacer creer que la primera es la que escriben los autores aprendices que tienen problemas para comunicarse por escrito y que la segunda es la de los escritores competentes, que pueden escribir textos coherentes y comprensibles. Este planteamiento es demasiado simple y alejado de la realidad. Parece ser que ambas prosas pueden tener un papel importante en el proceso de composición.

Para comprender la función y la utilidad que tienen las dos prosas en la composición de los escritores, buenos y deficientes, tenemos que poder responder a las siguientes cuestiones: ¿cuál es la mejor manera de componer un texto? ¿Utilizando la prosa de escritor, la de lector o las dos? ¿Qué prosas utilizan los buenos escritores? ¿Y los deficientes? ¿Qué utilidad puede tener escribir prosa de escritor?

Primeramente, está claro que la prosa de lector es la única que asegura una comunicación satisfactoria. Por ello, tiene que estar presente durante la composición, tiene que ser el resultado de todo el proceso de elaboración del texto. Los buenos autores escriben necesariamente sus escritos con esta prosa. Para Flower el mejor proceso de composición es el que desde el principio trabaja con prosa de lector. Los autores desarrollan sus ideas y construyen el significado del texto teniendo siempre en cuenta la relación con la audiencia. La necesidad de adecuarse a los lectores está presente durante toda la composición y por lo tanto la prosa de escritor no se utiliza porque no tiene ninguna función.

Parece ser que algunos de los buenos escritores utilizan este sistema para componer el texto, especialmente cuando escriben sobre un tema que conocen muy bien. Puesto que han explorado el tema en otras ocasiones, y lo dominan, pueden plantearse directamente el programa de explicar algunas de estas cosas a unos lectores determinados. En cambio, parece más difícil utilizar esta forma de composición cuando se escribe sobre un tema desconocido, porque el autor todavía no ha elaborado los conceptos y es posible que ignore los distintos aspectos que intervienen en este tema. Entonces, además de decidir qué tiene que explicar al lector y cómo debe hacerlo, tiene que explorar por sí mismo el tema y parece ser que hacer ambas cosas a un tiempo es bastante difícil. En estas ocasiones se recomienda usar en primer lugar la prosa de escritor para investigar el tema y después transformarla en prosa de lector en una segunda fase, para adecuar el escrito a las características de la audiencia.

Según esto, la prosa de escritor podría ser muy útil para aquellas personas que escriben sobre temas que no dominan o también para los principiantes que no tienen suficiente práctica en la composición y que, incluso escribiendo sobre temas conocidos, tienen problemas para formar conceptos o hallar ideas. Flower da dos

argumentos para recomendar el uso de la prosa de escritor en estos casos:

1. El uso de esta prosa concede al autor la posibilidad de distinguir y aislar algunos de los procesos mentales de la composición que, de otra forma, ocurrirían simultáneamente o mezclados. Esta selección de los procesos es positiva porque permite al autor concentrarse en cada uno por separado, dedicándoles más atención. Por ejemplo, a menudo la prosa de escritor tiene forma de lista de ideas simples o informaciones sueltas sin contener relaciones lógicas o conceptos elaborados. Mientras redacta esta lista, el autor está realizando el proceso mental de *generar ideas* y, dado que sólo tiene que enumerarlas sin tener que relacionarlas para crear conceptos, puede concentrar toda su energía en esta actividad. Más adelante, tan pronto como haya terminado la lista, el autor podrá dedicarse al siguiente proceso de *organizar estas ideas* para formar un significado. Entonces, muy probablemente, transformará la lista en un texto que relacionará las ideas y contendrá enlaces lógicos y causales. Además, la separación de los procesos de generar ideas y de organizarlas parece ser muy provechosa por otro motivo. Es posible que el autor se precipite en la elaboración de conceptos y significados cuando todavía no ha considerado todas las ideas posibles sobre el tema, cuando todavía podría generar ideas nuevas y diferentes que le proporcionarían más pistas para crear el significado del texto. La prosa de escritor puede solucionar este problema porque puede aplazar temporalmente el segundo proceso de organización de ideas hasta que el autor haya agotado todas las posibilidades de generar ideas nuevas. Sobre este tema Flower cree que la preocupación por otros aspectos de la composición (organizar ideas, pensar en los lectores, etc.) puede limitar notablemente la riqueza y la creatividad del proceso de generación de ideas.
2. La prosa de escritor permite retrasar momentáneamente la labor de adecuación a la audiencia. De esta manera, el autor todavía no tiene que preocuparse de redactar un texto comprensible para unos lectores diferentes de él mismo y tiene más libertad para realizar las operaciones anteriores de generar y organizar las ideas. Hay que tener en cuenta que adecuarse a las necesidades de los lectores es una actitud cognitiva bastante compleja. El autor debe adoptar la perspectiva del lector, debe pensar qué cosas sabe y qué cosas quisiera saber. En definitiva, tiene que comparar los conocimientos y los intereses del lector con los suyos propios y a partir de aquí decidir cómo construye el texto para que sea comprensible. Flower comenta que esta operación es tan compleja que los niños normalmente no la dominan.

Sin embargo, no hay que olvidar que la prosa de escritor conlleva serios problemas de comunicación. Los autores que la utilizan para desarrollar sus ideas

deben transformarla forzosamente en otra prosa más comprensible. Esta transformación se realiza a través de los *procesos de revisión, evaluación y redacción* y es básica en estos casos. Pensemos en todos los principiantes que son incapaces de realizarla y que no pueden ir más allá de la prosa de escritor (por ejemplo, la carta que hemos analizado en el apartado anterior). Estos autores nunca podrán escribir un texto que satisfaga las necesidades de los lectores. No podrán comunicarse eficazmente por escrito con ellos.

Entre las transformaciones que hay que aplicar a la prosa de escritor para hacerla comunicativa, Flower cita las siguientes:

1. *Adoptar el punto de vista de la audiencia.* El autor tiene que buscar un punto de interés común con los lectores. Entre todas las ideas que ha desarrollado previamente debe escoger aquellas que puedan interesar más a los lectores.

Cuando escribe prosa de escritor, el autor está interesado en responder a la pregunta: «¿Cuántas cosas sé sobre el tema de la planificación lingüística?». En cambio, para producir prosa de lector debe responder a otra pregunta: «¿Qué le interesa saber o qué tiene que saber un lector X sobre la planificación lingüística?».

2. *Transformar las ideas sueltas, las informaciones inconexas y los detalles en conceptos.* El autor tiene que elaborar el significado del texto, desarrollar las ideas iniciales, fragmentarias y aisladas, y convertirlas en conceptos elaborados y completos, con sus ejemplos, sus argumentos, etc.
3. *Adaptar la estructura narrativa o informativa inicial a una estructura retórica que sirva a un propósito comunicativo.* El autor debe abandonar la organización de la prosa de escritor que refleja el proceso de descubrimiento del tema y tiene que ordenar las ideas y los conceptos en función de lo que quiere conseguir en la comunicación.

Finalmente, Flower comenta algunas de las implicaciones didácticas que puede tener el estudio de las dos prosas en el campo de la enseñanza / aprendizaje de la expresión escrita. Para los aprendices, como ya hemos visto, puede ser un instrumento muy útil para desarrollar sus estrategias de composición: pueden aprender a explorar los campos del saber, a desarrollar ideas, a tomar conciencia de la distinción entre *expresión* y *comunicación*, a transformar el pensamiento interior, discordante y privado, en prosa pública y comunicativa, etc. Asimismo, para los profesores puede ser un instrumento de investigación: puede servir para analizar más detalladamente los textos de los alumnos, para diagnosticar los problemas concretos de escritura, para preparar ejercicios de composición dosificados, etc.

En resumen, esta teoría de las dos prosas nos da una visión bastante detallada del proceso de composición, sobre todo desde el punto de vista de los textos escritos que producen los autores. Identifica con precisión la prosa de escritor y la de lector

describiendo sus funciones, estructuras y estilos. Además, sugiere algunas ideas para utilizar provechosamente ambas prosas en el campo de la didáctica de la expresión escrita.

Un proceso cognitivo

El proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición.

FLOWER y HAYES (1981)

Linda Flower y John R. Hayes (1980 y 1981) presentan uno de los modelos más completos del proceso de composición. Este modelo describe detalladamente las diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto quien los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición. Otros aspectos importantes de la teoría son el modelo recursivo que propone y la relación que establece entre aprendizaje, creatividad y procesos de composición.

Métodos

Sin duda, la mejor manera de analizar la composición del texto escrito, así como de construir un modelo teórico, es observando el proceso en acción, o sea *ver* autores que escriben textos. Pero una buena parte del proceso de composición ocurre en el cerebro del escritor y, por lo tanto, es interno y no observable. Este hecho ha conducido a los investigadores a desarrollar varios métodos para poder acceder a estos procesos *secretos*. Freedman y otros (1983) y Williams Griffin (1982) nos explican algunos de estos métodos que se han utilizado en investigaciones sobre escritura, realizadas desde la óptica de la psicología cognitiva: hacer entrevistas a los escritores antes y después del proceso de escritura, grabarlos en vídeo mientras trabajan, comparar los distintos borradores que producen, etc. Dos de estos métodos son el *análisis introspectivo*, quizás el más utilizado, y el *análisis protocolario*, que es el que usan Flower y Hayes.

En el análisis introspectivo los escritores recuerdan, describen y analizan ellos mismos lo que han estado haciendo mientras componían el texto. Se pide a los individuos que escriban un texto determinado y cuando lo han terminado, que expliquen todo lo que han estado haciendo, desde el principio hasta el final. Los datos que se obtienen no son absolutamente objetivos porque dependen de la visión de la escritura que tenga el autor.

En el análisis protocolario los escritores no analizan ni juzgan lo que han hecho, sino que sólo lo verbalizan mientras lo están haciendo. También se les pide que escriban un texto, pero en lugar de esperar hasta el final para hablar, han de decir en voz alta todo lo que hacen en el momento en que lo hacen. De esta manera, los autores verbalizan el proceso de composición completo y el análisis incluye detalles importantes que posiblemente no aparecerían en el otro tipo de análisis: las vacilaciones que se les presentan, los rodeos, los errores, las frases inacabadas o las ideas que después se desestimarán.

Una cinta de casete graba todo lo que dicen los escritores. Posteriormente se transcribe para analizar el contenido. El conjunto de las transcripciones, los borradores y el texto producido recibe el nombre de *protocolo*. A título orientativo, una sesión de una hora de análisis protocolario puede representar unas 20 páginas de material.

Flower y Hayes utilizan este tipo de análisis porque creen que es más rico y objetivo. Argumentan que el análisis introspectivo no es tan exhaustivo ni detallado y, además, puede estar muy influido por lo que los autores creen que debían haber hecho. El investigador no puede superar nunca el filtro que impone el autor.

El modelo

El modelo de Flower y Hayes (1981) consta de tres grandes unidades: la *situación de comunicación* («*task environment*» en el original: literalmente, *labor de ambientación*), la *memoria a largo plazo del escritor* y los *procesos de escritura*. La situación de comunicación incluye todos los elementos externos al escritor: el problema retórico que se le plantea (el tema, la audiencia, el canal, etc.) y el mismo texto que escribe para resolverlo, en todas sus fases de gestación. En cambio, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura ocurren *en* el escritor, en su cerebro. La memoria a largo plazo almacena todos los conocimientos sobre el tema del texto, sobre la audiencia o sobre los diferentes tipos de texto que puede escribir. El autor utiliza estos conocimientos durante el proceso de comunicación. La tercera unidad, los procesos de escritura, está formada específicamente por los procesos básicos de *planificar*, *redactar* y *examinar*. En esta misma unidad, un *monitor* controla estos tres subprocesos.

El esquema de la página 173 presenta estas tres unidades y los diferentes subprocesos que engloban cada una de ellas. Las flechas marcan las interacciones entre los elementos. Indican que la información circula de una capa (o proceso) a otra. Por ejemplo, los datos sobre el problema retórico y los conocimientos almacenados en la memoria pueden llegar al proceso de planificar, donde serán utilizados para elaborar una representación mental del texto; de allí pueden salir para dirigirse a otro proceso. Lo que no indican las flechas es un orden lineal y estable de circulación de la información, al revés de como lo hacían en el esquema del modelo de las etapas (véase la pág. 141).

A continuación podemos ver la función que desempeña cada proceso en el conjunto global del modelo.

LA SITUACIÓN DE COMUNICACIÓN

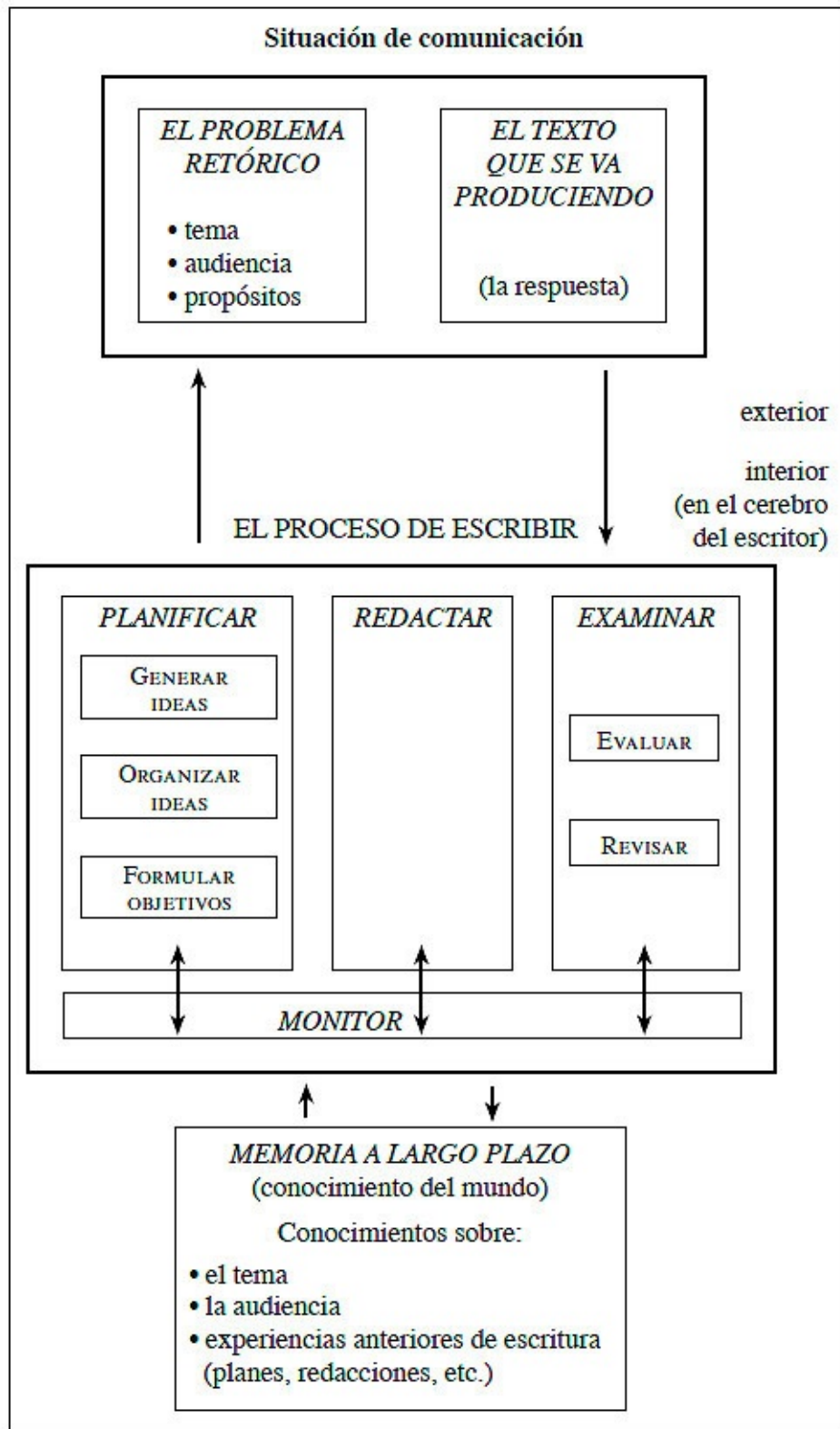
Como se ha dicho antes, *la situación de comunicación* contiene todos los elementos externos al escritor: la audiencia, el problema de expresión que se plantea, el canal de comunicación, el propósito del emisor, etc. Dentro de este bloque se distinguen dos elementos fundamentales: *el problema retórico* y *el texto escrito*.

1. *El problema retórico*. Escribir es una actividad retórica. Cuando escribimos es porque queremos conseguir algo, queremos solucionar un problema que se nos ha presentado: pedir trabajo, expresar un sentimiento de pesame, aclarar dudas, etc. El problema retórico es el conjunto de circunstancias que hacen que nos pongamos a escribir. Lo que escribimos, el texto, es la respuesta o la solución

que damos a este problema.

El problema retórico está formado por todos los elementos de la situación de comunicación: la audiencia, la relación con el autor, los roles del emisor y del receptor, el tema de que se habla, el canal, el código, etc. También incluye los propósitos u objetivos que se marca el autor.

El problema retórico es el elemento más importante al principio del proceso de composición. Antes que nada, el autor tiene que analizar y valorar las condiciones y características de los distintos puntos del problema: el perfil de la audiencia (edad, intereses, qué sabe, etc.), el tema (difícil, conocido, etc.), el tiempo (urgente o no)... El análisis correcto de todos estos aspectos es el primer paso para la elaboración de la solución al problema: el texto.



Flower y Hayes han descubierto importantes diferencias en este campo entre los escritores competentes y los deficientes. Los buenos escritores son los que saben analizar y juzgar todos estos aspectos, son los que pueden definir satisfactoriamente el problema retórico (por ejemplo, «*escribir una nota al presidente de la comunidad de vecinos protestando por el aumento de las tarifas de mantenimiento del ascensor, con tono educado pero duro*»). En cambio, los escritores deficientes a menudo simplifican radicalmente el mismo problema a

«*escribir una queja al presidente*». Con esta definición, el autor ha perdido muchas de las condiciones que imponía el problema retórico y, en consecuencia, no podrá resolverlo con éxito. Sólo solucionamos aquellos problemas que hemos llegado a definir correctamente. Si el autor se hace una representación parcial, poco cuidada o subdesarrollada del problema retórico, no podrá llegar a componer un texto que se adecue a las características de la situación.

2. *El texto escrito*. Una vez empezada la composición y a medida que avanza, aparece un nuevo elemento en la situación de comunicación que pone más restricciones a lo que puede decir el escritor: *el mismo escrito* que se va formando. De la misma manera que el título de un discurso marca los temas que puede tratar y los que no, o de la misma manera que la primera frase de un párrafo condiciona las que siguen, cada idea y cada palabra que escribimos determina en parte las elecciones que podamos hacer después: las ideas que todavía tenemos que escribir, las palabras que utilizaremos, la estructura del texto, etc. Determina, en definitiva, el resto del proceso de composición.

La influencia que tiene el texto puede variar de un autor a otro y también de un escrito a otro. En escritos incoherentes, la gestación del texto tiene que haber ejercido poca influencia. El autor no ha sido lo suficientemente hábil para relacionar las nuevas ideas que iba teniendo a medida que escribía con las frases que ya había escrito y así el texto final resulta incoherente.

Por otra parte, los autores comentan que una de las características principales de los escritores deficientes es una intensa preocupación por redondear y acabar las frases anteriores o los párrafos empezados y, al mismo tiempo, una pereza desganada para saltar de cuestiones tan locales como éstas a aspectos más globales del texto. O sea, están muy preocupados por solucionar los pequeños problemas de la redacción (la ortografía de una palabra, enlazar dos frases, etc.) y no se interesan por los aspectos más globales y generales del texto (si la estructura es coherente, si es conveniente añadir más información, si el escrito dice realmente lo que el autor quiere que diga, etc.).

EL PROCESO DE ESCRIBIR

Se compone de tres procesos mentales de escritura: *planificar*, *redactar* y *examinar*. Además, tiene un mecanismo de control, *el monitor*, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

1. *Planificar*. En el proceso de planificación los escritores se forman una *representación* mental de las informaciones que contendrá el texto. Esta representación es muy abstracta. No es necesariamente un esquema completo y

desarrollado. En algunos casos, una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas. Además, no es preciso que sea verbal: puede ser, por ejemplo, una imagen visual.

La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: *generar ideas*, *organizarlas* y *formular objetivos*.

El acto de *generar ideas* incluye la búsqueda de informaciones de la memoria a largo plazo. A veces, estas informaciones emergerán de forma muy estructurada y completa, reproduciendo la forma en que fueron comprendidas y almacenadas. Pero en otros casos serán simplemente ideas sueltas, fragmentarias e incluso contradictorias.

El subproceso de *organizar las ideas* se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Cuando las informaciones han sido generadas de una forma caótica, este subproceso las ordena y las completa, organizándolas en una estructura global. Cuando las informaciones ya emergen de forma ordenada, este subproceso se encarga de adecuar y modificar su estructura anterior a los nuevos objetivos de la comunicación y a las características del texto. Además, parece ser que este subproceso desempeña un papel importante en el descubrimiento y en la creación de ideas nuevas, porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y también de formar nuevos conceptos. Por ejemplo, éste es el subproceso que se encarga de formar los argumentos o ideas que sostienen una tesis o un tema generales, de ordenarlos siguiendo criterios lógicos, de buscar los ejemplos necesarios, etc.

Desde otro punto de vista, éste es el proceso que desarrolla y elabora las características textuales del escrito. Durante la organización, el autor separa las ideas principales de las secundarias, decide el orden en que aparecerán en el texto y, en general, elabora la *coherencia*^[13] texto. Pero parece que este proceso también se ocupa de muchos otros aspectos, aparte de estas cuestiones de orden textual. Todas las decisiones de orden retórico más general, como por ejemplo la elaboración de planes o la adecuación a las características de la audiencia, dependen de este subproceso.

Formular objetivos es el subproceso menos estudiado, pero no el menos importante. Se encarga de la elaboración de los objetivos que dirigirán el proceso de composición. Estos objetivos pueden ser de distintos tipos: *de procedimiento* («... primero haré un esquema...»), «... quiero empezar de una manera divertida...») o *de contenido* («... explicaré esto...»), «compararé los dos edificios...»). En algunos casos los objetivos incorporan ambos tipos de informaciones («... tengo que relacionar la máquina con las ventajas...»).

Lo más importante de este subproceso es que el escritor puede crear y establecer libremente estos objetivos, que guiarán todo el proceso de composición, siguiendo su voluntad. Muchos de estos objetivos se generan, se

desarrollan y se revisan de la misma forma que los demás elementos del proceso (los planes o los fragmentos de prosa). Pero también es cierto que en otros casos el escritor aprovecha los objetivos aprendidos y grabados en la *memoria a largo plazo* sin retocarlos. Por ejemplo, el autor que tiene que escribir una carta y formula los objetivos de redactar una introducción, un núcleo y una conclusión, no crea ningún objetivo original, sino que utiliza objetivos estereotipados que ha memorizado.

Como veremos más adelante, la formulación de objetivos es un proceso muy importante para el *componente creativo* de la composición.

2. *Redactar*. En este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector.

La representación del texto que ha generado y organizado el proceso de planificar puede tener formas muy distintas: puede contener elementos no verbales como imágenes o sensaciones, tener una estructura muy alejada de la cadena lingüística (puede ser tridimensional o polimórfica) o ser una compleja cadena de relaciones entre elementos diferentes, procedentes de distintos campos, que se resiste a encajar en un solo plano. Incluso en el caso de que esta representación mental contenga ideas formuladas con signos lingüísticos, esta formulación nunca estará lo suficientemente elaborada como para satisfacer las exigencias de los textos comunicativos. Por lo tanto, el escritor tendrá que *convertir* esta entidad en lenguaje escrito, inteligible y comprensible para el lector. El proceso de redactar se encarga de esta labor. Expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.^[11]

3. *Examinar*. En el proceso de examinar los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. Por lo tanto, no sólo se examinan las ideas y las frases que se han redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. El examen puede tener distintas finalidades: puede ser un punto de partida para modificar los planes anteriores o para generar nuevas ideas y también puede ser una evaluación o una revisión del texto.

Este proceso se compone de dos subprocesos: la *evaluación* y la *revisión*. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios.

Los subprocesos de evaluación y de revisión, así como el de generar ideas, tienen en común que pueden interrumpir los demás procesos y ocurrir en cualquier momento de la composición.

4. *El monitor*. La función del monitor consiste en controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos y subprocesos durante la composición. Por

ejemplo, determina cuánto tiempo es necesario para que un escritor genere ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, o cuándo es conveniente interrumpir la organización para revisar o generar de nuevo.

Flower y Hayes comentan que los criterios que determinan estos cambios dependen tanto de los objetivos que se haya marcado el autor como de sus hábitos y de su estilo individual de composición. Esto hace que en la práctica podamos encontrar escritores con procesos de composición muy diferentes. Por ejemplo, hay autores que planifican poco y en seguida quieren redactar. Hay otros que no escriben ni una sola línea hasta que no han obtenido un plan completo y detallado del texto.

Finalmente, algunos de los problemas que pueden tener los aprendices de escritor durante el proceso de composición dependen precisamente del monitor. Parece que el hecho de no haberse formado hábitos sobre el proceso de composición puede impedir que puedan utilizar algunos de estos procesos o subprocesos con normalidad. Por ejemplo, un niño puede haber desarrollado un buen proceso de generación de ideas, pero si no tiene un monitor que le ordene cuándo puede actuar, es probable que no funcione nunca o que funcione por debajo de sus posibilidades.

LA MEMORIA A LARGO PLAZO

La *memoria a largo plazo* (o MLP) del escritor es el espacio donde éste ha guardado los conocimientos que tiene sobre el tema del texto, sobre la audiencia, y también sobre las distintas estructuras textuales que puede utilizar. Está en el cerebro del autor y también en otros espacios que sirven para almacenar datos como, por ejemplo, soportes escritos (libros, apuntes, etc.), filmes, grabaciones audio o vídeo, discos de ordenador, etc.

El funcionamiento de la MLP en el proceso de composición presenta dos puntos interesantes. Primeramente, parece que el autor, cuando recurre a la memoria para buscar información, no tiene que recordar uno por uno todos los datos, sino que una simple *clave* le puede abrir las puertas de los conocimientos concretos que tiene almacenados y que necesita. Los autores comentan que a veces una sola palabra o una idea *despierta* una larga cadena de informaciones.

Por otra parte, la MLP es una entidad relativamente estable que tiene una estructura interna propia. Cuando el autor pide alguna información, la obtiene estructurada en la forma con que fue grabada; debe refundirla y elaborarla según las características de la situación de comunicación. Una parte de su actividad consiste en adecuar estas informaciones a las nuevas necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia. Como hemos visto en el capítulo anterior, ésta es una de las características que diferencian la prosa basada en el escritor de la basada en el lector:

en la primera, el texto refleja el proceso de descubrimiento que ha hecho el autor y no se adecua a las características del lector.

¿Cómo funciona este modelo?

Flower y Hayes comentan exhaustivamente y con bastantes ejemplos el funcionamiento de este modelo del proceso de composición. Podemos agrupar las consideraciones que hacen en cuatro puntos:

1. *Los procesos mentales de la composición tienen una organización jerárquica y concatenada, según la cual cualquier proceso puede actuar encadenado a otro.* El proceso global de composición está formado por diversos procesos más básicos (la MLP, los *procesos de escritura*, etc.) que están compuestos a su vez por algunos subprocesos (*evaluar y revisar* forman el proceso de *examinar*). En un sistema jerárquico como éste, las unidades no actúan en un orden rígido como en el modelo de las etapas de Gordon Rohman. En un momento determinado, el autor puede llamar a cualquier proceso o subproceso y encadenarlo a otro, de la misma manera que subordinamos una frase a otra. Por ejemplo, durante el proceso de redacción un escritor puede tener algún problema con un párrafo y, para solucionarlo, puede llamar al proceso completo de composición en una versión condensada (puede generar algunas ideas nuevas, organizarlas, redactarlas y revisarlas o evaluarlas al final). De todas formas, lo más corriente es pedir procesos individuales cuando se necesitan.

Así pues, los procesos no son etapas compactas e indivisibles que actúan sólo en un punto de la composición. Por ejemplo, el proceso de *examinar* no es únicamente una revisión final del producto textual, sino un proceso de pensamiento que puede actuar en cualquier momento cuando el escritor quiera y que puede exigir más *generación de ideas*, más *planificación*, etc.

Los autores expresan esta concepción mediante una metáfora muy clara: los procesos de pensamiento son como herramientas que el escritor utiliza para construir un objeto: el texto. Él decide cuándo las utiliza y en qué orden.

2. *La composición es un proceso de pensamiento dirigido por una red de objetivos. Él mismo escritor crea y desarrolla esta red.* Durante la composición, el autor desarrolla una compleja red de objetivos en distintos niveles (objetivos globales y locales) relacionados entre sí. El esquema de la página 183 muestra el conjunto de objetivos que creó un escritor durante 4 minutos de composición (extraído de Flower y Hayes, 1981):

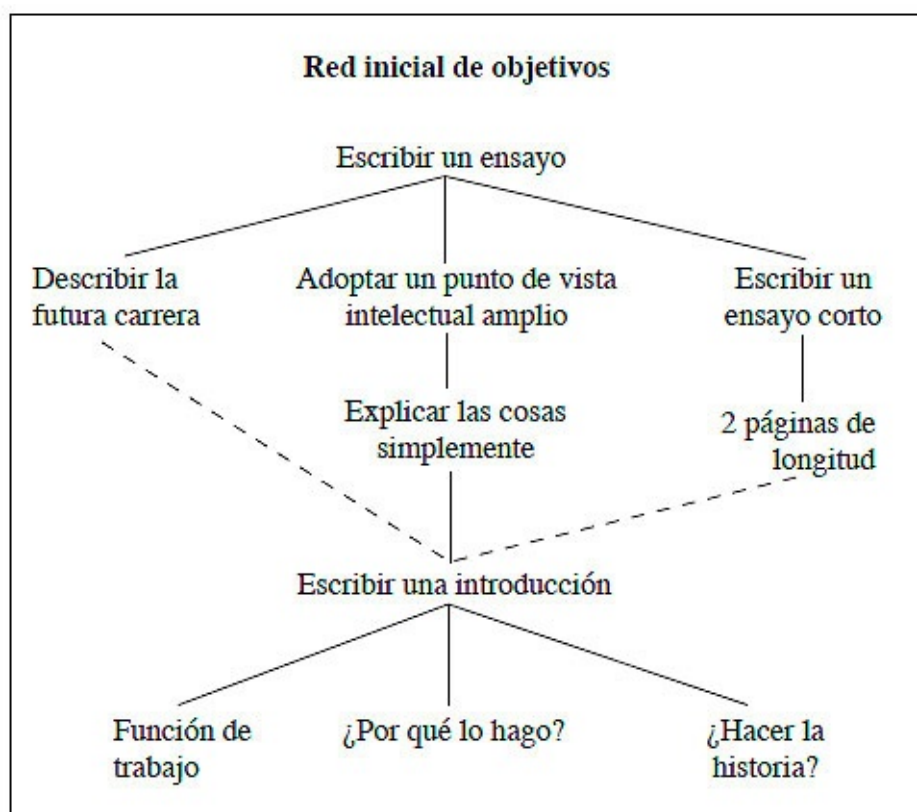
El escritor pasa de ideas tan abstractas como «*Adoptar un punto de vista intelectual amplio*» a formulaciones mucho más operativas del mismo objetivo como «*Explicar las cosas con simplicidad*». «*Escribir una introducción*» es el objetivo de procedimiento, bastante convencional, que recoge las tres formas anteriores, más abstractas y se desglosa en objetivos concretos distintos («*Función del trabajo*» o «*Hacer la historia*»). Fijémonos en que la red de

objetivos también tiene una estructura jerárquica, de manera que un objetivo local desarrolla una determinada función dentro de un objetivo más global.

Las redes de objetivos tienen tres características importantes:

- a. Las redes no se crean en una etapa de *pre-escritura*, sino que se desarrollan durante todo el proceso de composición, paralelamente al acto de descubrimiento y a la gestación del texto. La cadena de objetivos va creciendo durante toda la composición.
- b. Estos objetivos pueden tener distintas formas. No siempre formulan el punto de llegada de la composición: «*Quiero escribir un ensayo de 2 hojas*». A veces pueden describir el punto del partida: «*No estarán dispuestos a leer lo que quiero decir*». O pueden señalar un camino para conseguir un nuevo objetivo: «*Es preferible que lo explique de manera fácil*». O evaluar: «*Esto es banal*».
- c. La red de objetivos dirige el proceso de composición, marca la dinámica con que avanza la elaboración del texto. Los escritores resuelven paso a paso los objetivos locales que se plantean y consultan continuamente los más globales, que son los que dan coherencia a la composición.

Flower y Hayes dicen que los conocimientos que tenemos sobre el funcionamiento de estas redes son muy limitados.



Aun así, apuntan algunas ideas interesantes sobre diferencias de comportamiento entre buenos y malos escritores. Según ellos, la calidad y la cantidad de objetivos de nivel medio (del tipo «*¿Hacer la historia?*») es

una diferencia importante. Los escritores poco competentes a menudo dependen de objetivos muy generales y poco desarrollados, de niveles muy altos como, por ejemplo, «*Adoptar un punto de vista intelectual amplio*». Asimismo, se preocupan por resolver objetivos muy locales de bajo nivel, como acabar una frase o escribir correctamente una palabra. Contrariamente, los buenos escritores son los que pueden formular objetivos de nivel medio. Estos objetivos definen y perfilan las ideas más globales y abstractas y dan, además, coherencia a los planes más locales.

3. *Los planes del texto que diseña el escritor compiten con los conocimientos de la MLP y con el texto que se va gestando para dirigir el proceso de composición. Estos tres elementos imponen restricciones al escritor.* Tradicionalmente los estudios de retórica y de expresión escrita han investigado por qué la versión final del texto es de una manera y no de otra. Han entendido el proceso de composición como una serie de decisiones sucesivas que debe tomar el autor para elaborar el escrito (escoger qué quiere decir, cómo decirlo, con qué palabra, etc.). La cuestión fundamental que se esconde detrás de esta concepción afecta a los criterios que sigue el escritor para tomar estas decisiones. ¿Cuáles son estos criterios? ¿Qué es lo que dirige este conjunto encadenado de elecciones que constituye la composición? Los estudiosos han contestado de formas distintas a la pregunta. Unos dicen que es el propósito comunicativo, el fin con el que escribe el autor. Otros dicen que es el tipo de relación que se establece entre emisor y receptor o, también, las restricciones sintácticas y semánticas (las características del tipo de texto). Una de las teorías más aceptadas es la que afirma que todos estos elementos tienen una cierta influencia en la composición y, de hecho, compiten entre ellos para gobernar las decisiones que toma el autor.

Por ejemplo, es fácil imaginar un conflicto entre los planes del escritor (el propósito), los conocimientos que tiene sobre el tema (MLP) y el tipo de texto que escribe. Nos hemos comprometido a escribir un artículo de dos páginas para una revista de difusión explicando las últimas investigaciones sobre didáctica de la expresión escrita. Nos hemos propuesto ser breves y claros (restricción de planes) y por lo tanto, sólo queremos abordar tres puntos: *distinguir adquisición del código y composición del texto, la lectura comprensiva como forma básica de adquisición y las estrategias básicas de composición*. Puesto que tenemos bastantes más conocimientos que éstos sobre el tema, la MLP sugiere que se podría hablar además de los *procesos cognitivos* y del valor de la *instrucción gramatical*. Asimismo, el tipo de texto exige un lenguaje llano y general que no concuerda demasiado con los términos especializados que hemos mencionado antes. Como vemos, cada elemento (propósito, conocimiento, texto, etc.) impone sus restricciones a la composición y el escritor debe saber coordinarlas. Una parte de la dificultad de la composición consiste precisamente en esto: aceptar e

integrar los distintos condicionantes que impone la situación de comunicación.

Flower y Hayes comentan que su modelo no es incompatible con esta concepción tradicional. Los objetivos que dirigen la composición contienen las restricciones que impone cada uno de estos elementos. Por ejemplo, «*Relacionarlo con la anécdota X del otro día*» establece una restricción de conocimiento del tema: el escritor tiene que relacionar en el texto dos informaciones diferentes de la memoria. Del mismo modo, «*Aquí tengo que escribir un argumento más*» puede ser una restricción del texto o de los planes: puede ser del texto si las convenciones del discurso imponen una longitud determinada o si necesita un número concreto de argumentos, puede ser de los planes si el autor considera que necesita añadir un argumento para reafirmar su propósito.

Por otra parte, como hemos mencionado anteriormente, los procesos de *generar ideas* y de *examinar (evaluar y revisar)* tienen el poder de interrumpir la composición en cualquier momento. Mediante la generación de ideas entran nuevas informaciones en el texto procedentes de la memoria y, con su examen, el escritor comprueba que el texto tiene las características deseadas. Esto significa que las restricciones que imponen estos dos elementos pueden intervenir en cualquier momento en la composición. Tienen el poder de dirigir la composición y, como decíamos antes, compiten entre ellos para dominar el producto final.

4. *Durante el proceso de composición se producen actos de aprendizaje. El escritor aprende cosas que utilizará después para regenerar los objetivos y los planes del texto. Podemos descubrir cómo tiene lugar este aprendizaje analizando las sucesivas reformulaciones de los objetivos.*

Muchos investigadores habían afirmado anteriormente que mediante el acto de la escritura se aprende, pero nunca se había podido demostrar. Flower y Hayes sostienen que analizando cómo planifica el autor el texto y cómo va regenerando sus objetivos, se pueden observar estos actos de aprendizaje en acción. Además, sugieren que la creatividad y la inventiva del escritor están estrechamente relacionadas con estos actos.

Según ellos, el autor empieza el texto con unos objetivos iniciales y durante la generación y la organización de la representación del texto aprende cosas que le permiten reformularlos. Más concretamente, primero el escritor formula un objetivo para generar ideas (por ejemplo, «*¿Cómo puedo explicar qué es un periódico a niños de 10 años?*»). Mientras dura este subproceso, explora los conocimientos que tiene del tema sobre el que va a escribir y genera un conjunto variado de ideas. A continuación —y éste es el paso esencial— regresa al objetivo formulado inicialmente y desde este punto de vista reconsidera todas las ideas que ha generado. Es en este paso donde la escritura puede elaborar conceptos nuevos o construir pensamientos más complejos que los anteriores

(por ejemplo, a partir de las ideas anteriores «*periódicos = medio de comunicación*» y «*medios de comunicación = de locomoción*» elabora la nueva «*Puedo comparar un periódico con un medio de locomoción*»). Finalmente, estos nuevos conceptos que ha formulado y aprendido sustituirán a los objetivos iniciales y el proceso continuará bajo sus directrices.

Por otra parte, Flower y Hayes consideran que el pensamiento creativo o la inventiva del escritor residen precisamente en esta habilidad de explorar un tema, desarrollarlo y formar conceptos nuevos que regeneran los primeros. Parece ser que los objetivos que se marca el autor desempeñan un papel muy importante en este proceso: «*Esencialmente, el escritor aprende mediante el acto de la planificación y sus objetivos son el puente creativo entre la exploración (del tema) y la prosa que escribirá*» (Flower y Hayes, 1981).

En el otro artículo (1980) los mismos autores afirman que el pensamiento creativo está muy relacionado con los procesos de planteamiento de problemas («*problem-finding*»). Según esto, la creatividad no es tanto la solución a un antiguo problema (por ejemplo, cómo curar una enfermedad) como el descubrimiento de un nuevo problema (la existencia de un virus). Del mismo modo, será más creativo el escritor que durante la composición vaya desarrollando su representación del problema retórico y del texto. Este autor reformula continuamente sus objetivos, examina lo que ha hecho, explora nuevamente el tema, etc. En definitiva, se plantea nuevos problemas una y otra vez.

Pero los estudios sobre la creatividad realizados desde este punto de vista no han hecho nada más que empezar. Los mismos autores afirman que su teoría sobre el proceso de composición sólo es el comienzo de una explicación detallada de los procesos cognitivos de la escritura.

Estos cuatro puntos señalan los aspectos más importantes del funcionamiento del modelo cognitivo propuesto por los autores. En resumen, se trata de una teoría muy sugerente que da cuenta de los distintos procesos, conscientes o subconscientes, que usa el escritor para componer el texto, y de la estructura y funcionamiento que tienen. Sostiene que es el escritor quien dirige toda la operación con unos objetivos de procedimiento y de contenido que él mismo se fija. Asimismo, apunta el papel que desempeñan el aprendizaje y la creatividad en el marco de todo el proceso.

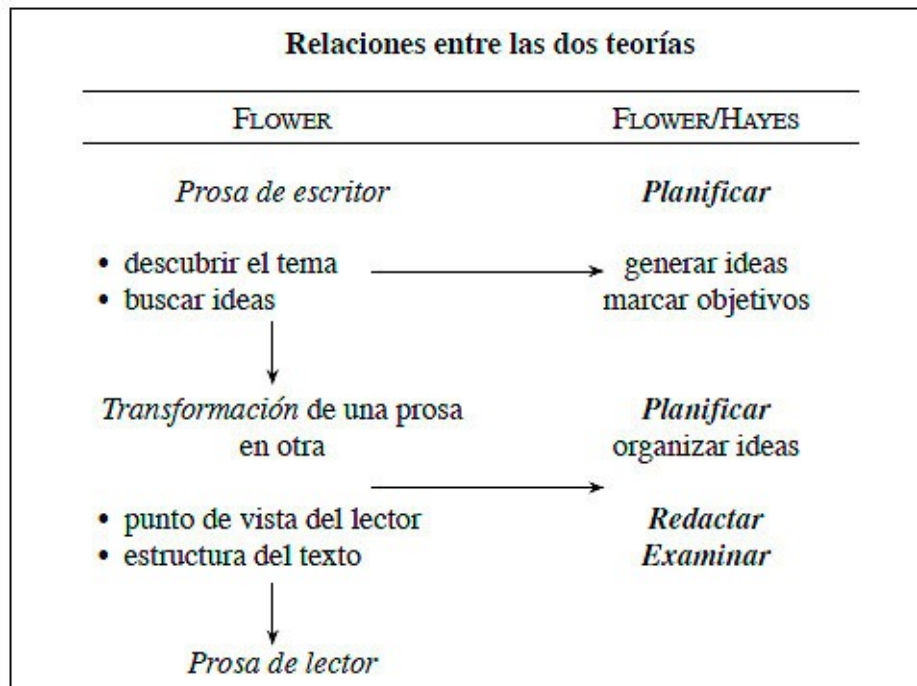
Resumen de las dos teorías

Los dos modelos del proceso de composición que hemos presentado en los anteriores capítulos tienen bastantes puntos en común. De hecho, ambos han sido elaborados desde la misma perspectiva, desde el campo de la psicología cognitiva, y además en los dos ha participado un mismo autor. En el primero, Linda Flower parte del análisis directo de los textos de los escritores para identificar dos tipos de prosa que después caracteriza según su función, estructura y estilo. Analiza el proceso de composición *desde el exterior*, describiendo las distintas formulaciones que va adquiriendo el texto hasta que queda fijado en una versión definitiva. En cambio, Flower y John R. Hayes, sobre todo en el artículo que nos ha servido de base para nuestra exposición (1981), utilizan el análisis protocolario para investigar cuáles son los procesos mentales que actúan en la redacción. Analizan la composición *desde el interior* y aspiran a formular un modelo teórico que describa los distintos elementos implicados en este proceso. Entre otros, destacamos los siguientes puntos en común:

- Ambos modelos presentan la composición como un *proceso complejo, formado por distintos subprocesos intelectuales y no como un acto simple y espontáneo de aplicación del código escrito*. Según esto, escribir no es poner letras y signos en un papel en blanco, sino elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito. Para hacerlo se usan distintos tipos de prosa (de escritor y de lector) y también distintos procesos cognitivos (generar ideas, organizarlas, etc.).

También comparten esta característica los modelos de Gordon Rohman (1965), Van Dijk (1978) y el de Shih (1986) que hemos mencionado en la introducción a las teorías de la composición.

- *Algunos de los procesos que mencionan las dos teorías se corresponden*. Los dos modelos no coinciden en la división que hacen del proceso de composición y tampoco en los distintos procesos que la forman, pero sí podemos establecer algunos paralelismos entre ambos y también entre sus procesos:



Mientras el autor escribe prosa de escritor utiliza primordialmente el subproceso de generar ideas. En cambio, cuando transforma el primer escrito en prosa de lector tiene que usar los procesos de planificar, redactar y examinar con todos sus subprocesos.

- Ambas teorías tienen *aplicaciones didácticas importantes*. Sugieren que los estudiantes pueden desarrollar los distintos subprocesos de la composición aisladamente: primero pueden aprender a generar ideas o a explorar el tema (a escribir prosa de escritor) y después aprender a redactar textos cohesionados y coherentes (prosa de lector).

Ejemplo

Después de haber repasado sucintamente lo que sabemos sobre la composición y algunas de las teorías que la explican, puede ser útil analizar el proceso de composición completo de un texto, desde que su autor se plantea el problema retórico hasta que pone el punto final del escrito. De este modo podremos comprobar si los experimentos y las teorías coinciden con la práctica real de la escritura. Intentaremos reconstruir el proceso de composición que ha seguido un escritor competente para elaborar un texto y nos basaremos en los borradores que ha ido escribiendo durante el proceso. A partir de estos textos analizaremos cómo avanza el autor, cómo desarrolla las ideas, cómo construye el significado del texto, cómo lo redacta, cómo lo repasa, etc.

Los borradores

El proceso de composición que analizaremos es el que siguió un escritor profesional para elaborar un texto que trata de las técnicas de observación en clase. El escrito se dirige a profesores de lengua y tiene una clara orientación didáctica. El objetivo básico es explicar en diez o doce líneas las ideas más importantes sobre este tema. Hay que tener en cuenta que el texto en cuestión forma parte de un artículo más extenso que presenta otros métodos para obtener información de los alumnos y además contiene una introducción general al tema. Por lo tanto, el autor sólo tenía que ceñirse al punto concreto de las observaciones.

También es importante destacar que el autor, según dijo él mismo, no dominaba mucho el tema y antes nunca había escrito nada parecido. Esto nos asegura que no tenía esquemas mentales elaborados que pudiera reproducir automáticamente. Por lo tanto, tuvo que explorar y construir el significado del escrito partiendo prácticamente de cero, como si estuviera escribiendo sobre un tema desconocido.

El autor escribió el texto en tres sesiones breves de 45 minutos cada una, aproximadamente, en días distintos. Antes de obtener la versión final, llenó cuatro folios con seis borradores. Hemos clasificado estos textos con las letras de la A a la F y hemos numerado las frases de cada uno. Para reproducirlos hemos sido escrupulosos al máximo. Hemos conservado todo aquello que nos ha parecido significativo, desde las faltas de gramática y los espacios en blanco de los primeros borradores hasta las palabras tachadas y la pulcra presentación de los últimos. Además hemos utilizado algunos signos gráficos para marcar ciertas cosas:

- *Cursiva*: señala las palabras nuevas de cada texto que no aparecen en el anterior borrador. Así podemos saber qué aporta cada borrador de nuevo respecto a los anteriores. Los cambios pueden ser tanto de significado (conceptos nuevos, ideas desarrolladas, etc.) como de estilo (sinónimos, cambios de estructura sintáctica, etc.). No hemos señalado algunos cambios de poca importancia (género, pronombres, concordancia, etc.).
- Ø: señala que ha habido una supresión respecto al anterior borrador. Puede tratarse de una palabra suelta, una frase larga o todo un párrafo.
- *Subrayado*: señala las palabras o las frases que en un mismo borrador se han añadido al texto después de la primera redacción. Entendemos, por tanto, que el autor, cuando ha escrito una versión determinada, puede releerla e introducir cambios en ella sin empezar un nuevo borrador.
- *: señala el lugar correspondiente a extensas partes de texto subrayado que no cabe entre líneas o en los márgenes. En el original manuscrito a veces el autor usa flechas para marcar la situación en el texto central de un fragmento escrito al margen. También encontramos el caso contrario: deja fragmentos añadidos

sueltos, sin especificar dónde enlazan con el texto central.

Borradores (A-F)

(A) Observaciones

- ¹1. Es la más importante.
- ²2. El profesor ve qué pasa en la clase.
- ³3. Distintos tipos: se puede preparar. Ejem.

(B) Observación

- ¹Es la primera y más fundamental fuente de información.
- ²Mientras está en clase el profesor *observa y extrae información de las cosas que hacen los alumnos.*
- ³*La observación puede ser informal o formal, preparada.* ⁴*Cosas que hacen los alumnos: actividades orales, ver las reacciones de los alumnos, la dificultad que tienen para resolver algún ejercicio.* ⁵*Se pueden utilizar hojas de observación.* ⁶*El profesor puede decidir observar un aspecto determinado.* ⁷*O puede dedicar más atención a unos alumnos o a unos ejercicios específicos.*
- ⁸Es la más importante *porque siempre actúa y es la realidad misma, no está condicionada o alterada por ningún sistema.*

(C) Ø

primera fuente

¹La observación en el aula es la fuente más importante de información que tenemos los profesores. ²Mientras

de que disponemos

los alumnos trabajan y aprenden en clase, los profesores los observamos y * podemos extraer información sobre \emptyset las dificultades que tienen \emptyset , las cosas que les interesan, los ejercicios que no gustan, etc. \emptyset

*, sin

aunque no utilicemos ningún instrumento preciso de medida

³Este sistema

seguramente

³Esta forma de recoger información es la más importante, ** porque continuamente

parte de la observación directa

de la realidad, y también porque

** de todas por distintos motivos. ³Primero, parte del análisis directo de la realidad. ⁴Segundo, no hace falta preparar nada para llevarla a cabo, siempre está funcionando. ⁵Y no hay ningún instrumento o encuesta que distorsione o pueda alterar los datos. y límite.

(D)

¹La observación en el aula es la primera fuente de información de que disponemos los profesores. ²Mientras los alumnos trabajan y aprenden en clase, los profesores les observamos y aunque no utilizemos ningún instrumento \emptyset de medida, podemos extraer informaciones *interesantes* \emptyset : las dificultades que tienen, las cosas que les interesan, ejercicios \emptyset que *funcionan*

los temas

bien, etc.

³Esta forma de recoger datos es seguramente la más importante de todas, porque \emptyset parte del análisis directo de la realidad \emptyset . ⁴Además, *el profesor*

continuamente está en funcionamiento

puede preparar la observación si quiere darle un valor más objetivo y sistematizar

⁵*puede decidir observar unos aspectos determinados, puede preparar un guión de observación, puede apuntar lo que observa, puede compararlo con otros profesores.*

⁶*El conocimiento que todos los profesores tenemos de nuestros alumnos procede mayoritariamente de esta fuente*

sobre todo

⁷*nunca para de dar info*

⁷*continuamente está dando información y no hace*

va dando

falta elaborar ningún sistema de recogida de datos.

(E)

¹La observación en el aula es la primera fuente de información *de los profesores*. ²Mientras los alumnos *para los*

trabajan y aprenden en clase, los profesores les observamos y, aunque no utilicemos ningún instrumento de medida, podemos extraer informaciones interesantes: las dificultades que tienen, los temas que les interesan, ejercicios que funcionan bien, etc.

³Esta *fente* Ø de datos es seguramente la más importante, Ø porque parte del análisis directo de la realidad. ⁴Además, continuamente está *aportando nueva es inagotable*

información y no hace falta elaborar ningún sistema de recogida de datos. ⁵Los conocimientos que Ø tenemos de nuestros alumnos proceden sobre todo de esta fuente. ⁶*Por otra parte*, si el profesor Ø quiere, puede preparar y sistematizar la observación: ⁷puede observar unos aspectos determinados, puede preparar un guión de observación, puede apuntar lo que observa, puede comparar *los resultados* con otros profesores, etc.

(F) Obsevación

¹La observación en el aula es la primera fuente de información para los profesores. ²Mientras los alumnos trabajan y aprenden en clase, los profesores les observamos y, aunque no utilicemos ningún instrumento de medida, podemos extraer datos interesantes: las dificultades que tienen, los contenidos que les interesan, ejercicios que funcionan bien, etc. ³Esta fuente de datos es seguramente la más importante porque parte del análisis directo de la realidad. ⁴Además, es inagotable, continuamente aporta Ø información y no necesita ninguna encuesta, ningún test, ni ningún otro sistema de recogida de datos. ⁵Los conocimientos que tenemos de nuestros alumnos proceden sobre todo de esta fuente. ⁶Por otra parte, si el profesor quiere, puede preparar Ø la observación: ⁷puede fijarse en unos puntos determinados, puede preparar un guión previo, puede apuntar lo que observa, puede comparar los resultados con sus compañeros, etc.

Los seis borradores muestran una clara progresión en la composición. El autor pasa de tener sólo tres ideas apuntadas e inconexas a producir un escrito breve y

sintético que las desarrolla y las relaciona en un todo coherente y acabado. Los seis textos dan algunas pistas sobre el proceso de composición que ha seguido el autor, pero no muestran exactamente cómo se ha desarrollado. Son solamente la punta visible de un *iceberg*.

El proceso de composición

En una primera lectura de los seis textos ya podemos distinguir distintas etapas o subprocesos en la composición. En los primeros borradores (A, B, C y D) el autor intenta construir el significado del texto: busca ideas sobre el tema, desarrolla conceptos, piensa en los ejemplos que puede utilizar, etc. No está tan preocupado por buscar la forma de expresión más idónea para el lector como por encontrar ideas interesantes sobre el tema y por elaborar un texto coherente que contenga la información importante. Por este motivo, deja espacios en blanco, no escribe de manera seguida, línea por línea, abandona frases medio redactadas, empieza otras nuevas, etc. Los textos contienen algunas incorrecciones gramaticales, no presentan un grado de cohesión demasiado elevado, las frases saltan de un tema a otro... La abundancia de cursivas, asteriscos y texto subrayado es un buen síntoma de ello. El autor *crea* el significado del texto y, por lo tanto, escribe frases y párrafos nuevos que no aparecen en los borradores anteriores.

En cambio, los últimos textos (E y F) tienen una apariencia muy distinta. El autor escribe de manera seguida y excluyendo los puntos y aparte no deja demasiados espacios en blanco. Enlaza las frases con signos de puntuación y establece los tres párrafos que configurarán el texto. Además, aunque también haya cursivas, asteriscos y texto subrayado, las innovaciones que presenta cada borrador respecto al anterior afectan sobre todo a palabras sueltas (sustantivos, preposiciones, etc.). Esto significa que el autor está redactando la versión del texto más adecuada para la audiencia. Busca las palabras más comprensibles, suprime los adjetivos gratuitos, sustituye una forma de enlace por otra, etc. Está puliendo la forma superficial del texto.

Si releemos detalladamente los seis borradores, podremos precisar mucho más las características de cada texto y la función que desempeñan en el conjunto del proceso de composición. En el primer escrito (A) el autor esboza un plan inicial y provisional del texto: apunta tres temas para desarrollar y les da un número del 1 al 3. Esta numeración puede significar distintas cosas. Puede marcar el orden en que el autor quiere investigar los tres temas, señalar su orden de importancia o marcar las tres partes en que el autor estructura inicialmente el texto. En cualquier caso, establece un plan de acción para componer el escrito. El autor escribe los *objetivos* del texto, dónde quiere llegar o los caminos que debe emprender.

En el segundo borrador (B) el autor desarrolla estos tres puntos. A partir de los objetivos que se ha marcado en el primer borrador, busca entre sus conocimientos las informaciones que pueden serle útiles y las apunta una detrás de otra. No las relee ni las valora; por este motivo el texto no contiene asteriscos ni fragmentos subrayados o tachados.

En el tercer borrador (C) la presencia de fragmentos subrayados y asteriscos nos indica que el autor relee las frases que ha escrito y las corrige buscando formulaciones nuevas. Así pues, ya empieza a valorar las ideas producidas y a

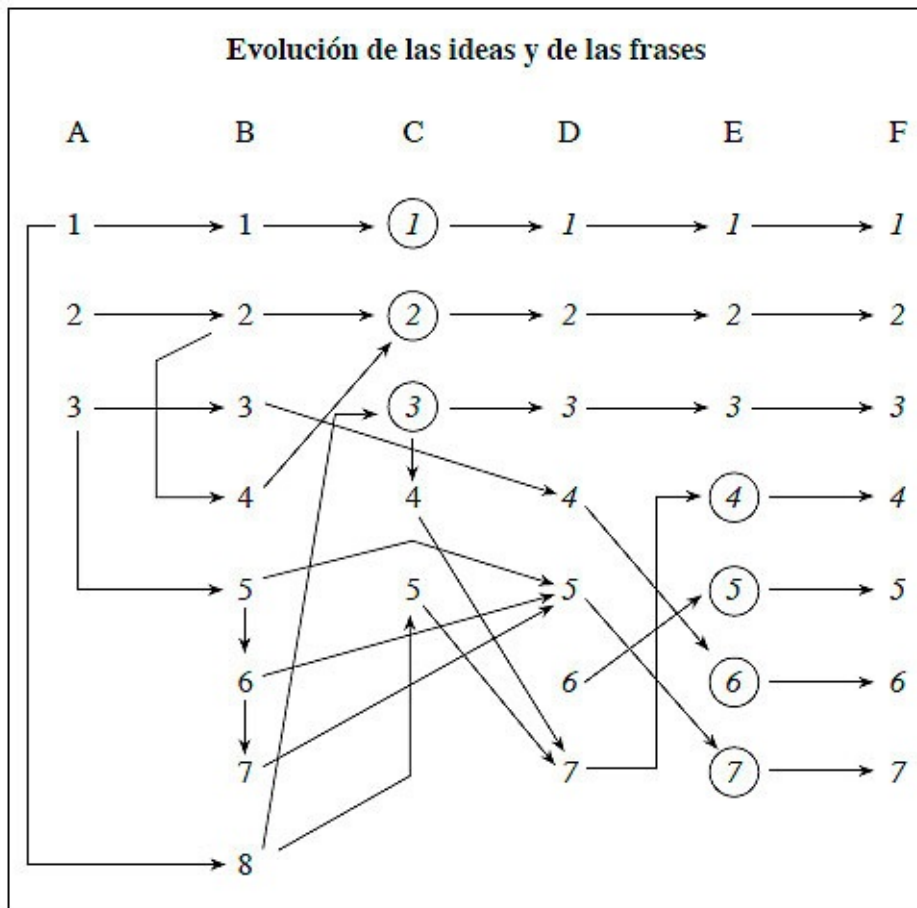
desarrollarlas añadiendo matices, ejemplos o precisiones. Además, concentra su atención en las tres primeras ideas del texto. El resto de oraciones y todos los fragmentos añadidos intentan elaborar esta primera parte del escrito.

En el cuarto borrador (D) el autor avanza en este mismo proceso de elaboración de conceptos. Da por terminadas las tres primeras frases, que sólo contienen un subrayado y muy poca cursiva, y se concentra en las siguientes que tienen cuatro subrayados, dos asteriscos y mucha cursiva. Aparentemente, la frase más conflictiva es la cuarta, que provoca dos subrayados y dos asteriscos. En cambio, la quinta y la sexta sólo tienen una formulación que, con pocas variaciones, llegará a la versión final.

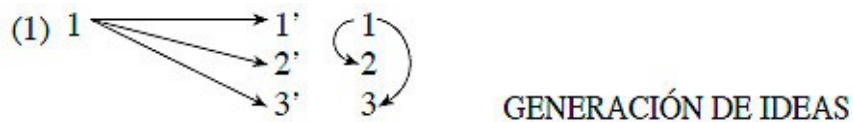
En el quinto borrador (E) el texto ya presenta una primera versión completa con un aspecto bastante parecido al del producto final. El autor ha tomado las ideas que había desarrollado en los escritos anteriores y las ha ordenado según la estructura que quiere dar al texto. Las frases 4, 5, 6 y 7 del borrador anterior han pasado a ser las 6, 7, 5 y 4, respectivamente, en esta nueva versión. De esta forma el texto adquiere su estructura definitiva: el primer párrafo explica *qué es la observación*; las frases 3, 4 y 5 *por qué es importante*, y las dos últimas *varias formas de observación*. Los pocos cambios que ha introducido el autor en estas frases afectan sobre todo al estilo de redacción, pero no al contenido. Por ejemplo, sustituye la forma *compararlo* por *comparar los resultados*.

Finalmente, el último borrador (F) ofrece la versión definitiva del texto. El autor ha añadido un nuevo punto y aparte entre la quinta y la sexta frase, de manera que las tres partes del texto coinciden con los tres párrafos. Ha sustituido algunas palabras: *informaciones* por *datos* o *profesores* por *compañeros*. Y ha suprimido alguna, como por ejemplo *nueva*. En general, sólo ha modificado el estilo de la redacción buscando la forma más económica, más clara o más adecuada de formular una idea ya elaborada. Pero esto no ha impedido que en un caso concreto haya enriquecido una idea vieja con información y ejemplos nuevos: es el caso de *ninguna encuesta, ningún test*.

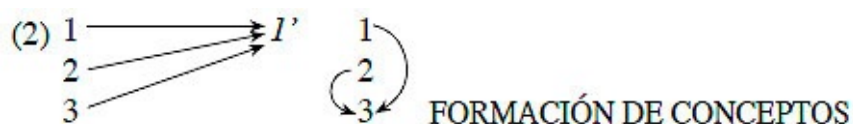
Hasta aquí hemos comentado las modificaciones lingüísticas *observables* que ha hecho el autor. Para analizar los procesos cognitivos internos que utiliza debemos fijarnos en otros aspectos: la aparición y desaparición de ideas, los cambios de orden, la formación de conceptos, etc. El siguiente gráfico muestra la progresión global del texto y el desarrollo particular de cada idea. Cada columna corresponde a un borrador. Las flechas señalan la filiación de las frases: sus raíces en los borradores anteriores y sus proyecciones en las versiones posteriores. Los números en cursiva indican que la idea o la frase en cuestión ya está desarrollada y tiene básicamente la forma que presentará en la versión final del texto. Los círculos señalan cuándo una frase alcanza la posición que tendrá en la versión final:



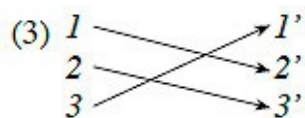
La disposición de las flechas permite analizar los procesos que ha utilizado el escritor durante el proceso de composición:



Una idea determinada (1) sugiere nuevas informaciones u otras ideas, o se desglosa en distintas partes (1', 2' y 3' o 2 y 3). Este proceso puede tener lugar en el paso de un borrador a otro (1 → 1', 2') o en un mismo escrito (1 → 2).

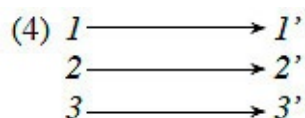


Distintas ideas que pueden tener orígenes variados (1, 2 y 3 o 1' y 2') convergen en un mismo concepto (1' o 3). Este concepto nuevo se forma con el conjunto de las ideas viejas antes dispersas. Como en el proceso anterior, puede tener lugar durante el paso de un borrador a otro (1, 2 y 3 → 1') o en el interior del mismo escrito (1 y 2 → 3). Flower y Hayes (1981) sugieren que la creatividad del individuo está muy relacionada con este proceso.



ORGANIZACIÓN DE CONCEPTOS

En el momento en que las ideas han sido desarrolladas y se han formado los conceptos, el autor los ordena según el tipo de estructura con que quiere construir el texto. Se sustituye el orden inicial de las ideas (1, 2 y 3) que refleja el proceso de formación de los conceptos, por un orden nuevo (2, 3 y 1) que se adecua a las características de la comunicación.



ELABORACIÓN DE ESTILO

El autor se desentiende del significado del texto porque ya ha sido elaborado y se concentra en los aspectos más formales o estilísticos de la composición: la claridad en la expresión, la formulación de las ideas, buscar palabras comprensibles para el lector, etc. Por lo tanto, las frases y el orden en que aparecen en un borrador se mantienen intactas en el siguiente.

A grandes rasgos, el proceso de generación de ideas actúa en los primeros pasos de la composición, sobre todo en la creación del primer borrador y en el paso de éste al siguiente (A → B). El autor empieza la composición creando tres ideas básicas (A) que después desarrolla en una nueva versión (B). Cada una de estas tres ideas genera dos o tres frases nuevas en el nuevo borrador, como indican las flechas.

El proceso de formación de conceptos actúa básicamente en los B → C y C → D, que son el núcleo de la composición. En el borrador C, el autor forma el concepto 2 (B2 y B4 → C2) y en el D, el 5 y el 7 (C4 y C5 → D7). Hay que tener en cuenta que para formar conceptos el autor no trabaja sólo con las ideas del último borrador, sino que lo hace también con las ideas de los otros. Esto le permite formar conceptos nuevos en los últimos borradores, elaborados utilizando ideas de los primeros (D5 nace de las frases 5, 6 y 7 de B).

Finalmente, los procesos de organización de conceptos y de elaboración de estilo se reservan para el final de la composición. En el paso D → E se organizan los conceptos 4, 5, 6 y 7, constituyéndose las tres partes definitivas que formarán el texto. Asimismo, en el paso E → F el autor se concentra en la redacción de todo el texto. Las siguientes frases muestran algunos ejemplos de esta elaboración de estilo:

- (1) B5 ... hojas de observación...
- D5 ... *guión* de observación...
- F7 ... *guión previo*...
- (2) C2 ... las cosas que interesan...

D5 ... los *temas* que les interesan...

F2 ... los *contenidos* que les interesan...

(3) C3 Esta forma de recogida de información...

D3 Esta forma de recogida de *datos*...

E3 Esta *fente* Ø de datos...

En el primer ejemplo, el autor busca una expresión compartida con el lector. *Hojas de observación* —según él mismo— es la forma en que él y sus colegas denominan unos guiones en forma de tabla que especifican los aspectos que se pueden observar en una clase, y que sirven para ordenar y apuntar lo que ve el observador mientras trabaja. Un lector cualquiera podría desconocer esta denominación específica y particular, y por ello el autor busca otras palabras para decir lo mismo. *Guión de observación* y *guión previo* expresan más objetivamente el mismo significado.

Los otros dos ejemplos son casos distintos del mismo proceso de elaboración de estilo. En el segundo, el autor va precisando y especificando el significado del sustantivo: sustituye la palabra *cosas*, extremadamente vaga, que casi tiene valor de palabra comodín, por el vocablo *temas*, que precisa mejor el campo semántico, prefiriendo al final la palabra *contenidos*, que ya tiene un significado mucho más preciso y específico en el campo de la didáctica. En el último, el autor busca la forma más económica de decir lo mismo: elimina la expresión *de recogida de* porque no aporta ningún matiz nuevo al texto y cambia *información* por *datos*, porque dos líneas más abajo se repite la primera palabra.

Finalmente, como muestran los ejemplos anteriores, no todos los cambios estilísticos tienen lugar en los últimos pasos de la composición, aunque la elaboración de estilo suele dejarse para el final. Cabe recordar que el proceso de composición es recursivo y no tiene un orden fijo e inamovible. De la misma manera que en la última versión del texto el autor puede generar una idea nueva (D6), en los primeros borradores también puede empezar a seleccionar el léxico y a buscar la expresión más adecuada (B1 ^ C1).

Resumiendo, los seis borradores que hemos comentado reflejan el proceso de composición completo que ha seguido un autor para elaborar la versión final de un texto. Los primeros escritos, en prosa de escritor, muestran las operaciones intelectuales que ha utilizado el autor: el plan previo formado por tres puntos, la exploración del tema, la generación de ideas, etc. Los últimos, en prosa de lector, muestran cómo *redacta* el autor: cómo busca léxico compartido con la audiencia o cómo revisa o evalúa.

Escribir sin prejuicios ni supersticiones (Conclusiones)

Cuando el autor nos dice que ha trabajado impulsado por el reto de la inspiración, miente.

UMBERTO ECO

Cierto día una amiga me confesó que se sentía muy consternada porque hacía bastante tiempo que se dedicaba intensamente a redactar su tesina y sólo conseguía escribir una hoja cada día (después de haber llenado montones de papeles); pensaba que no sabía escribir porque se daba cuenta de que algunos compañeros suyos podían redactar textos con mucha rapidez, como si fueran churros. Del mismo modo, he conocido a muchos alumnos adultos que idolatraban la ortografía creyendo que saber escribir consistía básicamente en conocer y recordar las reglas de gramática, y se angustiaban extremadamente si descubrían alguna incorrección en sus escritos; o incluso otros que, cuando escribían, se limitaban a transcribir el flujo de su pensamiento, siendo incapaces de elaborar las ideas (para éstos reescribir un texto era una operación costosísima y una pérdida de tiempo). Desgraciadamente, la práctica de la escritura está llena de prejuicios y de supersticiones como éstas. Puede tratarse de vicios adquiridos con el tiempo o de costumbres ancestrales que obstaculizan el proceso normal de producción del texto escrito; o también juicios erróneos establecidos por la enseñanza oficial, que bloquean a los autores y mutilan los textos. Pero demasiadas veces, ideas y prácticas son sólo producto de la ignorancia y sea cual fuere su origen, no hacen ningún favor a sus dueños, los escritores, porque les privan de poder escribir con plenitud.

Una de las cosas para las que puede servir este libro es precisamente para destruir todos estos fantasmas que planean sobre la escritura. Intenta dar a entender que no hay ni secreto ni magia en la actividad de escribir. Creencias como la de las musas que inspiran a los escritores, el mítico parentesco entre los autores y los dioses, la indelebilidad de la palabra escrita, etc., sólo son metáforas que caracterizaron la escritura en otras épocas. Forman parte de la tradición literaria de muchas culturas, son temas habituales de la poesía y de la narrativa, pero no podemos permitir que impregnen de misterio y de oscuridad nuestra práctica cotidiana de la expresión escrita.

En lo que se refiere al código escrito, el perjuicio más importante que sufrimos es el de la sobrevaloración de la gramática. Me parece que fue el cantante Jaume Sisa —*alter ego* del también cantante Ricardo Solfa— quien dijo muy acertadamente, refiriéndose a este hecho, que *vivimos en el país de las faltas de ortografía*. ¡Y así es! Por ejemplo, pocas personas se fijan si en un texto inglés o francés hay o no incorrecciones (¡y en muchos casos las hay!) y, en cambio, ésta es una de las primeras cosas que se observan (¡y a veces la única!) en un texto en catalán o español. Muchos

escritores y profesores valoran la corrección ortográfica y gramatical de los textos por encima de otros factores como la coherencia, la adecuación o el desarrollo de las ideas. Esto provoca que estas propiedades se desatiendan, corriendo el riesgo de promover y difundir textos impecables de gramática pero pobres de significado (con ideas subdesarrolladas, incoherencias, etc.). Nadie pone en duda que la ortografía y la gramática son importantes y tienen una función propia en la expresión escrita, pero no hay que olvidar que sólo son un componente, el más superficial, de todos los conocimientos que conforman el código escrito.

En cuanto al proceso de composición, una de las supersticiones que todavía perdura es la idea de la *inspiración*.^[12] No creo que nadie crea que la calidad de los textos que redacta dependa de Dios, pero hay muchos escritores que, cuando intentan repetidamente escribir un texto, no lo consiguen, y por las dificultades que tienen abandonan el intento, dicen que *no están inspirados*. No se trata sólo de una manera de hablar. Se refieren a que no tienen ideas porque no se les ocurren, o que no encuentran las palabras exactas para expresarlas. Dan a entender que el ambiente del momento no les es propicio. Quizá tienen la cabeza cargada o están cansados y hace falta esperar aquel instante mágico en el que las ideas y las palabras brotan de forma natural y espontánea. En definitiva, están diciendo —¡y quizá también lo entienden así!— que las ideas surgen de la nada, que nacen redondas, hermosas y preparadas para ser escritas, que nos vienen del exterior, de una fuente desconocida (¡quizás una fuente divina!). Además, el hecho de que surjan o no surjan las ideas no depende de nosotros porque no podemos controlar de ninguna manera este instante misterioso de *inspiración*.

Contrariamente, sabemos que las ideas y las palabras de un texto proceden de nuestra memoria, que registra lo que escuchamos y leemos, o de los libros y materiales de consulta con que hemos trabajado. También sabemos que no acostumbramos a reproducirlas tal como las comprendimos o las recordamos. Durante la composición las reelaboramos utilizando procesos intelectuales como la *generación de ideas*, la *organización*, la *planificación* o la *revisión*. Mediante estos procesos podemos incluso crear ideas nuevas: podemos desarrollar conceptos nuevos a partir de viejas ideas, refundir y ampliar informaciones, compararlas, etc.

Por lo tanto, el autor es el único responsable de los textos que produce y no hace falta que espere ningún tipo de *inspiración*, ni divina ni pagana, para encontrar las ideas o las palabras para escribir un texto. Trabajando con energía y con paciencia con las informaciones de que disponga (o con las que halle en enciclopedias y manuales), podrá construir un significado coherente para el texto y combinando adecuadamente las palabras que se le ocurran (y las que pueda consultar en los diccionarios), podrá encontrar una buena forma de expresarlo. O sea, las estrategias habituales de composición, reforzadas con las estrategias de apoyo para casos especiales, son suficientes para desarrollar un texto con comodidad.

Hay otras supersticiones que afectan al proceso de composición del texto.

Algunos escritores creen que la redacción de un escrito es una operación tan simple y espontánea como hacer improvisadamente un discurso oral. Cuando tienen que escribir un texto cogen papel y lápiz (¡o un ordenador!) y redactan a borbotones una primera versión del escrito que será la definitiva y válida, a veces incluso sin pasarla a limpio. Muchos de estos escritores creen que hacer borradores, corregir o revisar el texto son síntomas de inmadurez y sólo lo hacen los autores aficionados. Piensan que los buenos escritores no escriben borradores, que redactan directamente la versión definitiva del escrito. Y también creen que si ellos mismos actúan de esta forma llegarán a ser buenos escritores.

Este libro nos ha enseñado que la realidad es muy distinta. Los buenos escritores suelen ser los que dedican más tiempo a componer el texto, los que escriben más borradores, los que corrigen y revisan cada fragmento, los que elaboran minuciosamente el texto, los que no tienen pereza para rehacer una y otra vez el escrito. El proceso de composición no se caracteriza por el automatismo ni por la espontaneidad, sino por la recursividad, por la revisión, por la reformulación de ideas, etc. Es un proceso de reelaboración constante y cíclica de las informaciones y de las frases de los textos.

Los textos terminados y correctos que leemos no muestran todo el trabajo que han tenido que hacer sus autores para escribirlos, pero nos engañaríamos si pensáramos que los han redactado de un tirón, de cualquier manera o a la primera. Escribir es una actividad compleja y lenta, como nos recuerdan las citas que encabezan este libro. Requiere tiempo, dedicación y paciencia. En el capítulo «Ejemplo» hemos visto que un escritor experimentado tuvo que escribir seis borradores durante más de un día para elaborar un texto de veinte líneas. Otros textos —como por ejemplo el que ahora leéis— necesitan todavía más tiempo de reflexión (meses o incluso años) y exigen un proceso de composición más largo y difícil: los planes iniciales se sustituyen fácilmente por nuevas estructuras, los criterios de selección de la información van variando, la redacción formal del texto se va puliendo, etc. Al final, el producto definitivo no se corresponde exactamente con la idea inicial que teníamos, pero seguramente es mejor desde todos los puntos de vista.

Por otra parte, muchas personas creen que se debe escribir con un lenguaje complicado, alejado de la palabra cotidiana, repleto de vocablos extraños y cultos. Estos escritores suelen producir textos rígidos, con una sintaxis compleja y utilizan palabras que ellos mismos no dicen habitualmente. Quizás escriben de esta manera porque los modelos que han tenido son así o puede que piensen que, como se escribe poco, el lenguaje que tienen que utilizar es precisamente el que no usan cotidianamente. No quisiera pensar que escriben así por pedantería.

Rose (1980), citada por Krashen (1984), menciona otras supersticiones que preocupaban a sus alumnos y les impedían componer escritos coherentes. Una alumna pensaba que cualquier redacción que escribiera debía tener como mínimo tres ideas importantes. Esta obligación la conducía a menudo a incluir informaciones

irrelevantes en sus escritos. Otra alumna creía que un esquema debía incluir absolutamente todos los detalles del texto, de forma que hacer esquemas se convertía en una actividad extremadamente compleja. Según Rose, esta concepción bloqueaba a la alumna en las primeras fases de la composición. Finalmente, otra de las alumnas pensaba que un buen escrito es aquel que motiva inmediatamente al lector, y dado que muy a menudo le resultaba difícil poder captar desde el comienzo y con intensidad la atención de éste, la alumna abandonaba el texto. Creía que no podía escribir sin satisfacer esta demanda.

La mayoría de estas confusiones provienen de la enseñanza. Mientras los adolescentes aprenden a escribir, es fácil que se produzcan ciertos malentendidos. Los estudiantes pueden llegar a generalizar y a considerar como normas estrictas una anécdota de un momento, la orden puntual del profesor o un comentario desafortunado. Por ejemplo, la primera adolescente que cita Rose tuvo que escribir, mientras realizaba sus estudios, textos que tenían que contener por lo menos tres ideas importantes. Esto la indujo a pensar que cualquier escrito debía tener tres ideas y a partir de entonces sólo escribió de esta manera. Convirtió un ejercicio cualquiera de redacción en una norma general e inviolable de conducta.

Yo mismo me acuerdo de que cuando estudiaba primaria y bachillerato pensaba que un buen texto debe ser extenso, redactado en un lenguaje culto y que explique muy detalladamente todo lo que dice. No daba demasiado valor a los textos sintéticos y llanos. Por lo tanto, cuando escribía cuentos o trabajos solía componer auténticas palizas, extensísimas y aburridas. Ahora pienso que este prejuicio lo heredé de los exámenes que hacía entonces. En estas pruebas se nos pedía que escribiéramos sobre un tema, y tanto yo como mis compañeros pensábamos que se tenía que contar absolutamente todo lo que se sabía, llenando muchas páginas aunque fuera con «paja» o repeticiones. Dudábamos que el profesor pudiera leer tantas hojas en tan poco tiempo y, en cambio, estábamos convencidos de que la nota estaba relacionada con la longitud de los exámenes. A partir de entonces fui escribiendo textos largos y reiterativos, incluso cuando no eran pruebas, y esto impidió que mejorara mi expresión escrita durante mucho tiempo.

En definitiva, es importante que los escritores hablen entre ellos de sus respectivas maneras de escribir: del estilo, del proceso de composición, de las dificultades. En las clases, los profesores pueden analizar cómo componen los textos sus alumnos y, además de practicar con ejercicios, pueden hablar con ellos del tema. En el trabajo, los profesionales pueden comentarlo con sus colegas o con los amigos. Sólo así evitaremos que los autores desarrollen procesos equivocados y poco eficientes. Tal como hemos visto, buena parte de las supersticiones, de los malentendidos y de los problemas de la composición escrita provienen del silencio, del hecho de no haber hablado de ello.

Para terminar, de las cuestiones que plantea este libro podemos extraer algunos consejos prácticos que se pueden tener en cuenta al escribir:

- *Buscar modelos de los textos que tengamos que escribir.* La mejor manera de escribir un texto para una situación determinada es fijándonos en textos modelo que se hayan escrito para ocasiones parecidas. Por ejemplo, si tenemos que escribir un pequeño artículo para una revista desconocida, podemos consultar otros artículos de temas parecidos publicados en la misma revista o en otras afines; nos dará ideas sobre el lenguaje que podemos usar, el estilo, el tono, etc.
- *Dedicar unos momentos a pensar en el texto que queremos escribir antes de empezar a redactar.* Si antes de escribir pensamos un poco en el lector, en nuestros objetivos, en lo que queremos decir, en cómo podemos decirlo, en cómo queremos presentarnos, etc., podemos llegar a comprender más profundamente el problema comunicativo que se nos plantea y seguramente podremos resolverlo con más éxito. Por lo tanto, puede ser útil que analicemos antes que nada el tipo de comunicación que queremos establecer.
- *Dejar para el final la corrección de la forma.* Si en los primeros borradores ya nos preocupamos por la corrección del texto es probable que se desatiendan otros aspectos del contenido que son tan importantes o más. Es preferible dejar los aspectos más mecánicos de la composición (la corrección de la ortografía, la puntuación y la gramática) para el final, para cuando hayamos elaborado el contenido del texto y estemos satisfechos con él.
- *Utilizar prosa de escritor al principio de la composición.* El uso inicial de la prosa de escritor nos ofrece la posibilidad de empezar a construir el significado del texto sin tener en cuenta al lector, lo que permite dedicar el tiempo a explorar el tema y a buscar ideas con mayor libertad. Pero hay que tener en cuenta que después tendremos que transformar esta prosa de escritor, privada e incomprensible, en prosa de lector, pública y adecuada a la audiencia.
- *Tener en cuenta todo el texto mientras redactamos cada fragmento.* Si durante la redacción nos concentramos excesivamente en cada fragmento es fácil perder de vista el conjunto. Podemos convertir un escrito bien planificado inicialmente en unos cuantos fragmentos desencajados que desenfocan el tema central. Podemos solucionar este problema si durante todo el proceso de composición tenemos *in mente* una imagen general del texto que queremos construir y la vamos comparando repetidamente con cada fragmento que escribimos. Para hacerlo tenemos que detenernos de vez en cuando a releer lo que escribimos y a valorar si realmente responde o no a esta imagen general del texto.
- *Ser lo suficientemente flexibles como para modificar los planes y la estructura del texto.* Si nos sentimos satisfechos con el primer plan o esquema que hemos elaborado, si nos obstinamos en mantenerlo exacto, sin hacer cambios, posiblemente estamos desaprovechando todas las ideas que se nos ocurren durante la composición. Descuidamos el potencial creativo del proceso de

composición y no aprendemos nada mientras escribimos. Es importante, por lo tanto, que no tengamos pereza para rehacer nuestro escrito: cambiar su estructura, modificar un fragmento ya acabado, suprimir párrafos, refundir algunos o ampliar otros con ideas nuevas. Nuestro escrito mejorará con estas modificaciones.

- *Buscar distintas formas de expresar la misma idea si no quedamos satisfechos con su primera formulación.* Es posible que en alguna ocasión no quedemos contentos de la palabra o expresión que hemos utilizado para denominar un hecho determinado. En estos casos vale la pena no preocuparse demasiado por las expresiones que ya tenemos y dedicar cierto tiempo a buscar otras formas, parecidas y diferentes, para formular las mismas ideas. Si es necesario podemos detener provisionalmente la redacción del texto y reelaborar el significado hasta obtener una idea lo bastante clara como para poder expresarla satisfactoriamente.

Epílogo

Con el ordenador ya no se escribe en la superficie de una hoja, sino dentro de un cubo.

LOUIS-PHILIPPE HÉBERT

Usted escribe con ordenador, quiere enriquecer vocabulario, mostrar cultura y erudición, zas, una tecla y en una ventanilla de la pantalla aparece la solución rápidamente, zas, otra tecla y queda incorporado al texto y esto es sólo el principio, después será mucho peor.

JOAN F. MIRA (1978)

En pocos años los estudios sobre expresión escrita han avanzado muchísimo, como hemos visto a lo largo de este libro. Buena parte de los avances se deben al cambio de perspectiva en la investigación. Se han dejado a un lado los planteamientos fonocéntricos y prescriptivos basados en la lingüística, que habían guiado el aprendizaje y la valoración del código escrito, y hemos pasado a considerar el mismo objeto de una forma más global e interdisciplinaria, analizando tanto los conocimientos gramaticales que exige como los procesos mentales a través de los cuales se desarrolla. En conjunto, la forma de concebir el escrito en estos momentos es muy diferente de la tradicional. Antes poníamos énfasis en el producto, en el análisis minucioso de los escritos y de las reglas que lo forman; ahora, en cambio, concebimos la escritura básicamente como un proceso, como un organismo o proyecto que se va desarrollando incansablemente en la mente del escritor. Este cambio de perspectiva es bastante reciente y todavía no ha dado todos sus frutos. En el futuro debemos esperar nuevas e importantes aportaciones que amplíen y mejoren nuestro conocimiento del código escrito.

En primer lugar, las investigaciones sobre los procesos de composición no han hecho más que empezar. Tenemos algunos datos experimentales sobre el comportamiento observable de los escritores, pero sabemos muy poco sobre lo que ocurre en su cerebro mientras escriben. Del mismo modo, no sabemos prácticamente nada sobre la forma en que los escritores competentes llegan a desarrollar estrategias eficientes de composición. De momento, no tenemos respuestas precisas a preguntas como éstas: ¿qué condiciones ambientales, qué actividades, qué prácticas favorecen el desarrollo de la composición? ¿Por qué determinados estudiantes no consiguen desarrollarla satisfactoriamente? ¿Qué relación hay entre la composición del texto escrito y la del texto oral? ¿Y entre la composición y la comprensión del texto escrito?

Otro campo del que tenemos que esperar bastantes novedades es el de la relación del escrito con el resto de actividades intelectuales: las otras habilidades lingüísticas, los procesos de creatividad y de aprendizaje, etc. Algunos modelos teóricos de

proceso de textos que hemos presentado, como el de Van Dijk, ya parten de la base de que las estrategias cognitivas que utiliza el usuario de la lengua son las mismas tanto si escucha como si lee, habla o escribe. Los estudios sobre la composición, sobre todo los de Flower y Hayes, han puesto de manifiesto el importante papel que desempeñan la creatividad y el aprendizaje en la composición. Asimismo, algunas de las propuestas pedagógicas más recientes siguen esta línea. En Inglaterra, James Britton y otros investigadores sugieren que el aprendizaje de un concepto determinado, en cualquier disciplina del saber, sólo se alcanza cuando somos capaces de hablar o de escribir sobre el concepto en cuestión, cuando podemos integrarlo en nuestros discursos orales o escritos. En Estados Unidos, con planteamientos parecidos, se ha desarrollado el movimiento llamado «escribir a través del programa» (*writing-across-the-curriculum*, Williams Griffin, 1982 y Freedman y otros). Esta propuesta sostiene que es necesario aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje del proceso de escritura para todas las asignaturas del programa escolar. De esta forma, se pide a los alumnos que escriban sobre todas las disciplinas y no solamente para que aprendan a escribir, sino también para que aprendan los contenidos sobre los que escriben. En resumen, parece ser que las investigaciones sobre la composición toman este cariz, queriendo restituir la escritura al conjunto de las capacidades humanas para la comunicación y el conocimiento.

Por otra parte, hay otro factor muy distinto del que todavía no he hablado que está destinado a proporcionarnos noticias e innovaciones constantemente: los avances tecnológicos, los ordenadores, los procesadores de textos. Estas máquinas están revolucionando los hábitos de composición del texto escrito a gran velocidad. El lápiz, el bolígrafo, la pluma, etc., muy pronto sólo se utilizarán para firmar un cheque, para escribir en una nota que cenaremos fuera o para apuntar una cita en la agenda. Los modernos programas de proceso de textos están asumiendo las funciones más importantes de la escritura (redacción de libros, correspondencia, etc.) y están arrinconando la máquina de escribir tradicional, mecánica o eléctrica. Los cambios que están introduciendo en las estrategias de composición son sustanciales y muy beneficiosos. Paso a paso, trabajando con el ordenador, los escritores vamos desarrollando nuevos procesos de composición, más eficientes y creativos que los tradicionales.

Antes, cuando pasábamos un trabajo a limpio con la máquina de escribir, teníamos a un lado el borrador escrito a mano y en el otro lado el *tippex*, la goma y el bolígrafo (¡del mismo color que la letra de la máquina, a ser posible!). La operación era lenta, aburrida y arriesgada: los errores se pagaban con tachaduras y manchas o incluso con la repetición de la página estropeada. Demasiadas veces, por urgencia y falta de tiempo, empezábamos a pasar a limpio el texto cuando todavía no se había elaborado completamente e improvisábamos el contenido a medida que pulsábamos las teclas. De las nuevas ideas que se nos ocurrían, de lo que íbamos aprendiendo durante el proceso de composición, sólo podíamos aprovechar aquello que se podía

incluir en la parte del texto que no se había pasado todavía a limpio. También se desestimaban las ideas que exigían un replanteamiento global del texto. Rehacer cualquier fragmento significaba copiar de nuevo la versión antigua con las modificaciones añadidas y, por lo tanto, que teníamos que empezar de nuevo a pasar a máquina —¡y así lo entendíamos!— que hasta entonces habíamos estado perdiendo el tiempo miserablemente. Además, debíamos tener en cuenta la corrección gramatical y los aspectos más mecánicos de la producción del texto. Podíamos añadir más o menos disimuladamente un acento, pero era bastante más complicado corregir una letra o una palabra entera. En conjunto, la máquina de escribir bloqueaba el desarrollo normal del contenido y de la forma del texto. Favorecía un proceso de composición *lineal*, en el que ideas y palabras no se pueden reformular cíclicamente, de forma parecida a como lo hacen los escritores competentes.

¡El procesador de textos es una historia muy distinta! Permite rehacer y corregir el texto tantas veces como el escritor lo desee, lo guarda en poco espacio, tanto tiempo como sea necesario, lo imprime con el tipo de letra deseado, trabaja con una rapidez y una eficiencia insuperables. En definitiva, es tan perfecto e insoportable como todas las máquinas. Y como la mayoría de las máquinas está modificando nuestros hábitos. Dado que facilita incansablemente la corrección y la reestructuración constante del texto, los escritores se están acostumbrando a trabajar el texto en profundidad, a no quedar nunca satisfechos con la primera versión del escrito, a reelaborar las ideas una y otra vez, a releer con paciencia los distintos párrafos, etc. Globalmente, están desarrollando sus procesos de composición, haciéndolos más creativos y eficientes.

El procesador de textos permite que el escritor se concentre selectivamente en cada una de las fases de la composición: generar ideas, organizarlas, redactar, etc. Casi se puede establecer una correlación entre los procesos intelectuales que utilizan los escritores y las posibilidades funcionales que ofrecen los ordenadores con tratamiento de textos:

Procesos mentales y funciones del procesador de textos

| <i>Procesos mentales</i> | <i>Funciones del procesador</i> |
|--------------------------|---|
| Generar ideas. | • Introducir datos en el ordenador. |
| Organizar ideas. | • Mover fragmentos del texto de un sitio a otro: copiarlos, memorizarlos, borrarlos, insertarlos, etc. |
| Formular objetivos. | • Escribir títulos, palabras clave, instrucciones que hay que seguir, etc. (que no quedan grabados en el texto). • Diseñar plantillas, formatos y modelos de base. |
| Redactar. | • Escribir con las funciones habituales. |
| Revisar y corregir | • Mover el cursor arriba y abajo (líneas, párrafos, páginas). • Corregir manualmente: buscar, borrar, rehacer y ajustar. |

- Buscar y cambiar palabras de forma automática.
- Aplicar programas automáticos de corrección (ortográfica, gramatical, léxica, estilística, etc.).

Memoria a largo plazo.

- Programas de redacción asistida (vocabularios bilingües, de sinónimos, citas, referencias bibliográficas, etc.).
- Bancos de datos.

Por otra parte, como se indica en el esquema anterior, ya existen en algunas lenguas programas de corrección ortográfica y de redacción y traducción asistida. Los primeros permiten corregir automáticamente los errores cometidos al teclear y algunos aspectos de ortografía. Por ejemplo, si hemos escrito *refisión* en lugar de *revisión* el programa detecta que ésta no es la forma correcta y lo señala, de manera que el escritor puede corregir en seguida el error, ahorrando el tiempo y el trabajo de buscar en el texto errores de este tipo. Creo que incluso existen algunos programas que pueden corregir automáticamente un número limitado de palabras (las del vocabulario básico o las de un campo específico del saber). Los segundos, los programas de redacción y traducción asistida son básicamente diccionarios y compendios de datos, incorporados al procesador como sistema residente (vocabularios bilingües, de sinónimos, de datos bibliográficos, de citas, etc.). Funcionan como explica, de forma un tanto caricaturesca, Joan F. Mira en la cita que encabeza este epílogo y, como los primeros, tienen como objetivo suplir las lagunas que tenga el escritor. En concreto, los programas de traducción asistida han llegado a tal grado de desarrollo que casi es posible la traducción automática de textos especializados (Cerdà y Julio, 1987).

Las consecuencias que pueden tener programas como éstos, en un futuro no muy lejano, para el proceso de composición del escrito son trascendentales. Los aspectos más mecánicos de la composición (teclear, ortografía, puntuación, gramática, etc.) dejarán de ser una preocupación y los escritores podremos concentrarnos absolutamente en la elaboración del contenido del texto: en la generación de ideas, en el desarrollo de la estructura del escrito, etc. La máquina asumirá las funciones que los escritores realizábamos con las *estrategias de apoyo*, descritas en el capítulo «¿Qué es el proceso de composición?».

Asimismo, es difícil imaginar las implicaciones que estas nuevas tecnologías pueden tener en la adquisición del código escrito: ¿los adolescentes ya no tendrán que estudiar gramática? ¿Tendrán que aprender, a cambio, el funcionamiento de un procesador de textos? ¿Se tendrá que suprimir de los programas escolares el aprendizaje consciente de la gramática? Parece que la llegada del ordenador, con las prestaciones que hemos comentado, será como la de la calculadora. Los niños continuarán aprendiendo los conceptos importantes de gramática, de la misma manera que aprenden los conceptos de *división* o de *multiplicación*; pero pronto olvidarán, por ejemplo, la mecánica de las reglas de ortografía, del mismo modo que ahora ya no recuerdan la mecánica de las divisiones y de las multiplicaciones.

Tendrán máquinas que realizarán con gran velocidad y precisión estas operaciones.

En resumen, el procesador de textos es una magnífica e indiscutible herramienta para el escritor. Pero aun así, muchos desconfían de él, no se atreven a utilizarlo, incluso lo critican y lo rechazan (Pascual, 1987, y Fonts, 1987). Afirman que puede aniquilar el componente humano y afectivo de la escritura, que puede convertir el hecho de escribir en una actividad fría y mecánica. Creo que quienes dicen esto no conocen realmente qué es y cómo funciona un programa de tratamiento de textos. Precisamente lo que hace esta máquina es liberar al escritor de las labores más pesadas y mecánicas, las que tienen menos valor, y le permite concentrarse en los aspectos más importantes y «*afectivos*»; en la construcción del sentido, en el desarrollo de las ideas, etc. No puedo imaginarme qué hubiera sido de este libro sin un procesador automático. ¡Lo he rehecho y retocado tantas veces!

Bibliografía

- ACOSTA, Luis (1982), *Cuestiones de lingüística textual*, Universidad de Salamanca (con recopilación bibliográfica completa).
- ALCINA FRANCH, Juan y Blecua, José Manuel (1975), *Gramática española*, Barcelona, Ariel (6.ª edición, 1988).
- ALEGRÍA DE LA COLINA, Margarita y Rodríguez, Tomás (1985), *Exposición de temas*, México, Trillas.
- ALONSO, Jesús y MATEOS, María del Mar (1985), «Comprensión lectora. Modelos, entrenamiento y evaluación», *Infancia y aprendizaje*, n.ºs 32-33, Madrid, págs. 5-19.
- BELLO, Andrés (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Santiago de Chile.
- BEREITER, Carl y Scardamalia, Marlene (1983), «Does Learning to Write Have to Be so Difficult?», en A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (comps.), *Learning to Write: First Language/Second Language*, Nueva York, Longman.
- BERNÁRDEZ, Enrique (1982), *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- BIERWISCH, Manfred (1966), «Der Strukturalismus», *Kursbuch* (traducción castellana de Gabriel Ferrater: *El estructuralismo*, Barcelona, Tusquets, 1971).
- BOLÍVAR, Santi y Fons, Montserrat (1984), *Avaluació de la composició infantil*, Barcelona, Barcanova.
- BRITTON, James (1983), «Shaping at the Point of Utterance», en A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (comps.), *Learning to Write: First Language/Second Language*, Nueva York, Longman.
- BRUNER, Jerome (1983), «Child's Talk. Learning to use Language» (traducción castellana de Rosa Premat: *Se habla del niño*, Barcelona, Paidós, 1976).
- BURGUET I ARDIACA, Francesc (1980), *Introducció a la fonètica, fonologia i ortografia del català*, Barcelona, La Magrana.
- BYRNE, Donn (1979), *Teaching Writing Skills*, Harlow (Essex), Longman.
- CAMPS MUNDO, Anna (1986), *La gramàtica a l'escola bàsica*, Barcelona, Barcanova.
- CANDLIN, Christopher N. (1983), prefacio en A. Freedman, I. Pringle y J. Yalden (comps.), *Learning to Write: First Language/Second Language*, Nueva York, Longman.
- CERDÀ, Ramon y Julio, Teresa (1987), «Nou llengües i vint mil paraules per entendre'ns amb l'ajut d'un ordinador», *El món*, n.º 285, Barcelona, págs. 41-43.
- CLARK, J. A. (1965), «A four-year study of freshman English», *English Journal*, n.º 24, págs. 403-410.

- COROMINA I POU, Eusebi (1984), *Practiques d'expressió i comunicació*, Vic, EUMO.
- COROMINAS, Maria Lluïsa (1982), «Didáctica de l'ortografia», *Guix*, n.^{os} 57-58, julio/agosto, Barcelona, págs. 77-80.
- CROWDER, Robert G. (1982), *The Psychology of Reading, an Introduction*, OUP (traducción castellana de Celina González: *Psicología de la lectura*, Madrid, Alianza, 1985).
- DAVIS, Flora, *Inside Intuition - What we Knew About Non-Verbal Communication*, Nueva York, McGrawHill Book Company (traducción castellana de Lita Mourgliaer: *La comunicación noverbal*, Barcelona, Alianza, 1976).
- DE VRIES, T. (1970), «Reading, writing frequency and expository writing», *Reading Improvement*, n.º 7, págs. 14-19.
- DISTEFANO, Philip P. y Hagerty, Patricia J. (1986), «Une approche réaliste de l'enseignement de l'orthographe», *Communication et langages*, n.º 67, París, págs. 66-69 (es una traducción de Jacques Mousseau y de Elina Richaudeau del original inglés publicado en la revista norteamericana *The Reading Teacher*, enero de 1985).
- DULAY, Heidi, Burt, Marina y Krashen, Stephen (1982), *Language Two*, OUP.
- EMIG, Janet (1975), «The composing process: A review of the literature», en W. R. Winterowd (comp.), *Contemporary Rhetoric: Conceptual Background with Readings*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich, págs. 49-70.
- ESCARPIT, Robert (1973), *L'écrit et la communication*, París, PUF, Que sais-je?
- ESCOBAR, J. L. (1981), *Tècniques de comunicació 1*, Barcelona, Bruño-Edebé.
- ESPINÀS, Josep M.^a (1973), «Temas prácticos del lenguaje», *Curso de técnicas de expresión*, Barcelona, Bibliograf.
- ESTÉVEZ, Clotilde (1986), *Cómo mejorar mi redacción*, Bilbao, Fher.
- FERRÁNDEZ, Adalberto y GAIRÍN, Joaquín (1985), *Didáctica de la escritura*, Barcelona, Humanitas.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRENTE, Gastón (1984), *Cómo escribir correctamente*, Madrid, Playor.
- FLOWER, Linda (1979), «Writer-Based-Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing», *College English*, n.º 41, Illinois, págs. 19-36.
- FLOWER, Linda y Hayes, John R. (1980), «The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem», *College Composition and Communication*, n.º 31, Illinois, págs. 21-32.
- , (1981), «A Cognitive Process. Theory of Writing», *College Composition and Communication*, n.º 32, págs. 365-387.
- FONTS, E. (1987), «Ordinador i art, a debat», *El Temps*, Valencia, n.º 160, págs. 48-49.
- FREEDMAN, Aviva, Pringle, Ian y Yalden, Janice (1983), «Part One: The Writing

- Process: Three Orientations, Part Two: The Development of Writing Abilities, Part Three: Text and Discourse y Part Four: Implications for Teaching», *Learning to Write: First Language/Second Language*, Nueva York, Longman.
- GALI, Alexandre (1971), *L'ensenyament de l'ortografia als infants*, Barcelona, Barcino (reedición de 1985).
- GAUQUELIN, François (1982, fecha de la traducción), *Savoir Communiquer*. Introducción de François Richaudeau, París, CEPL (traducción castellana: *Saber comunicarse*, Bilbao, Mensajero).
- GELB, Ignace J. (1952), *A Study of Writing*, Chicago University Press (traducción castellana de Alberto Adell: *Historia de la escritura*, Madrid, Alianza, 1976).
- GENA, Esther (1983), «Facilitating reading comprehension through flowcharting», *Reading Research Quarterly*, vol. XVIII, n.º 4, págs. 384-405 (traducción castellana de Ángel González, «Mejora de la comprensión lectora mediante diagramas de flujo», *Infancia y Aprendizaje*, n.ºs 31-32, págs. 45-66, 1985).
- GIMENO, Adelina, Clemente, Antonio y Pérez, Francisco (1984), «Nuevas orientaciones para la didáctica de la lectura a partir del estudio de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje», *Revista de psicología y pedagogía aplicada*, vol. xv, n.ºs 29-30, Valencia, págs. 7-28.
- GODELLO, José (1975), *Diccionario lunfardo y de otros términos antiguos y modernos usuales en Buenos Aires*, Buenos Aires, A. Peñalillo.
- GONZÁLEZ NIETO, Luis (1980), *La enseñanza de la gramática*, Madrid, Anaya.
- GORDON ROHMAN, D. y Wlecke, Albert O. (1964), «Pre-Writing. The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing», U. S. Office of Education, Cooperative Research Project No. 2174.
- GORDON ROHMAN, D. (1965), «PreWriting: The Stage of Discovery in the Writing Process», *College Composition and Communication*, n.º 16, mayo, págs. 106-112.
- GORDON WELLS (1986), *The meaning makers*, Londres, Heinemann Educational Books, Inc. (traducción castellana de Carlos Milla Soler: *Aprender a leer y escribir*, Barcelona, Laia, 1988).
- GREGORY, M. y Carroll, S. (1978), *Language and Situation*, Londres, Routledge and Kegan Paul (traducción castellana: *Lenguaje y situación*, México, Fondo de Cultura Económica, 1987).
- HALLIDAY, M. A. K. y Hasan, Ruiqaiya (1976), *Cohesion in English*, Nueva York, Longman.
- HODLIN, Tim y Sue (1979), *Writing Letters in English*, OUP.
- KNAPP, Mark L. (1980), *Essentials of Nonverbal Communication*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston (traducción castellana de Marco Aurelio Galmarini: *La comunicación no-verbal*, Barcelona, Paidós, 1982).
- KRASHEN, Stephen (1978), «On the acquisition of planned discourse: Written English

- as a second dialect», en M. Douglas (comp.), *Claremont Reading Conference: 42nd Yearbook*, Claremont, California, Claremont Graduate School, págs. 173-185.
- , (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- , (1984), *Writing: Research, Theory and Applications*, Oxford, Pergamon.
- LINARES, Mario (1979), *Estilística. Teoría de la puntuación. Ciencia del estilo lógico*, Madrid, Paraninfo.
- LOBROT, Michel (1972), *Troubles de la langue écrite et remèdes*, París, ESF (traducción castellana de J. Giménez García y M. A. Calvo Pérez: *Alteraciones de la lengua escrita y remedios*, Barcelona, Fontanella, 1980).
- «L'ortografia» (1986), *dossier en Guix*, n.º 110, págs. 4-31. Incluye: Montserrat Vilà, «L'ortografia»; Carme Pleyan, «L'ortografia sense "faltes"»; Fermi Capell, «L'ortografia al C. inicial d'EGB»; J. Palou y M. Sánchez, «Una experiència al C. superior d'EGB»; J. Badia y J. Grifoll, «Els maldecaps de l'ortografia a la secundària»; Marta Martín, «Parlem d'ortografia» y una bibliografía sobre el tema.
- MARI, Isidor (1983), «Registres i varietats de la llengua», *COM*, n.º 3, págs. 27-39.
- , (1985), «Varietats i registres en la llengua dels mitjans de comunicació», *Segones fornades d'Estudi de la Llengua Normativa*, diciembre, Universidad de Barcelona (ejemplar multicopiado).
- , (1986), «Estat d'elaboració dels registres», ponencia del II Congrés internacional de la Llengua catalana, mayo, Palma de Mallorca (ejemplar multicopiado).
- , (1987), «Sobre l'estàndard i l'ensenyament del català», *COM*, N.º 12, págs. 23-25.
- MARTIN VIVALDI, Gonzalo (1981), *Curso de redacción*, Madrid, Paraninfo (19.ª edición, corregida y aumentada).
- MARTINS-BALTAR, Michel (1979), «La trace et les tracés, l'écrit et l'oral dans une pragmatique langagière y Esquisse d'un inventaire du domaine textuel», *L'écrit et les écrits: Problemes d'analyse et considerations didactiques*, Estrasburgo, Consejo de Europa.
- MATA, Marta y CORMAND, Josep Mª (1978), *Cuadros de fonología castellana para la enseñanza de la lectura y la escritura*, Barcelona, Bibliograf.
- MAYO, W. J. (1984), *Cómo leer, estudiar y memorizar rápidamente*, Madrid, Playor.
- MCDOWELL, John y Stevens, Sandra (1981 y 1982), «Writing Skills 1-4», *Practical English Teaching*, vol. 2, n.ºs 1, 2, 3 y 4, págs. 19-20, 23-25, 22-23 y 30-31.
- METZ, M. L. (1985), *Redacción y estilo*, México, Trillas.
- MIRA, Joan F. (1978), «Superdisquet», *El Temps*, Valencia, n.º 150, pág. 150.
- MIRANDA PODADERA, Luis (1987), *Ortografía práctica de la lengua española*,

- Madrid, Editorial Hernando.
- MOIRAND, Sophie (1978), «Les textes sont aussi des images...», *Le Français dans le Monde*, n.º 137, París, págs. 38-40 y 49-52 (reproducido en Moirand, 1979).
- , (1979), *Situacions d'escrit*, París, CLE.
- MOSTERÍN, Jesús (1981), *La ortografía fonémica del español*, Madrid, Alianza.
- «Ortografía» (1986), *dossier en Apuntes de Educación*, n.º 23, Madrid, págs. 1-14. Incluye: Francisco Marcos Marín, «Ortografía de los grupos cultos»; José Martínez de Sousa, «¿Qué ortografía enseñar?»; Benjamín Mantecón Ramírez, «Ortografía en la relación paradigmática de la lengua»; y Juan Crespo Hidalgo y Esperanza Olarte Stampa, «Consideraciones sobre didáctica de la puntuación».
- PASCUAL, Andrea (1987), «La solitud de l'escriptor davant l'ordinador», *El món*, Barcelona, n.º 273, págs. 30-34.
- PÉCORA, Alcir (1983), *Problemas de Redação*, São Paulo, Martins Fontes.
- PERL, Sondra (1979), «The composing process of unskilled college writers», *Research in the Teaching of English*, n.º 13, págs. 317-339.
- PICKETT, Nell Ann y Laster, Ann A. (1984, 4.ª ed.), *Technical English. Writing, Reading and Speaking*, Nueva York, Harper and Row.
- PLEYAN, Carme (1981), «Gramática. Per què i com?», *Guix*, n.º 87, págs. 9-14.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1973), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RIBÉ, Ramon (1985), «L'enfocament asistemàtic de l'escrit en llengua estrangera. Conceptes i experiències escolars (a BUP)», *L'ensenyament de les llengües estrangeres*, n.º 1, Generalitat de Catalunya, págs. 29-44.
- RICHAUDEAU, François (1975), *L'écriture efficace*, París, RETZ-CEPL (traducción castellana: *Los secretos de la comunicación eficaz*, Bilbao, Mensajero, 1976).
- RIGAU, Gemma (1981), *Gramática del discurs*, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RÍO, Pablo del (1985), «Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora», *Infancia y Aprendizaje*, n.ºs 31-32, págs. 21-43.
- ROGIS RADEBAUGH, Muriel (1986), «Les stratégies de l'orthographe des mots nouveaux», *Communication et langages*, n.º 61, págs. 60-65 (es una traducción de Jacques Mousseau y de Elina Richaudeau del original inglés, publicado en la revista norteamericana *The Reading Teacher*, febrero de 1985).
- ROSA SENSAT, Grup de llengua escrita de (1981), *Elements per a l'estudi de les dificultats d'aprenentatge de la llengua escrita*, Barcelona, Rosa Sensat.
- ROSS, John (1976), «L'étude des variétés et l'enseignement de la langue», en *Le Français dans le Monde*, n.º 121, págs. 11-17.
- , (1982), «Exploration du style écrit et compétence communicative», *Le Français dans le Monde*, n.º 167, págs. 42-47.
- RUAIX, Josep (1976), *El català en fitxes/1-3*, Moià (3.ª edición, ampliada).

- SCINTO, Leonard, F. M. (1986), *Written Language and Psychological Development*, Orlando (Florida), Academic Press.
- SECO, Manuel (1972), *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa-Calpe.
- SHIH, May (1986), «Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing», *TESOL Quarterly*, vol. 20, n.º 4, págs. 617-648.
- SIMMONS, J. (1979), Testing the effectiveness of the one-to-one method of teaching composition. Office of Educational Programs, Los Angeles Community College District.
- SMITH, Frank (1978), *Reading*, CUP.
- , (1983), «Reading like a Writer», *Language Arts*, n.º 60, págs. 558-567.
- SOMMERS, Nancy (1980), «Revision strategies of student writers and experienced adults writers», *College Composition and Communication*, n.º 31, págs. 378-388.
- STIFF, R. (1967), «The effect upon student composition of particular correction techniques», *Research in the Teaching of English*, n.º 1, págs. 54-75.
- STUBBS, Michael (1976), *Language, Schools and Classrooms*, Londres, Methuen and Co. Ltd. (traducción castellana de Lucía Vázquez: *Lenguaje y escuela*, Madrid, Cincel, 1984).
- TORRIENTE, G. F. De La (1984), *Cómo escribir correctamente. La comunicación escrita*, Madrid, Playor.
- TUSÓN, Jesús (1980), *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona, Teide.
- , (1985), «Lingüística i ensenyament de la llengua», *Guix*, n.º 87, págs. 15-18.
- VAN DIJK, Teun A. (1973), «A Note on Linguistic Macro-Structures», *Linguistische Perspektiven, Referate des VII Linguistischen Kolloquiums*, Nijmegen, págs. 26-30 (traducción italiana de Maria-Elisabeth Conte: *La linguistica testuale*, Milán, Readings, 1977).
- , (1977), *Text and Context*, Longman (traducción castellana de Juan Domingo Moyano: *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*, Madrid, Cátedra, 1980).
- , (1978), *Tekstwetenschap, Enen interdisciplinaire inleiding*, Het Spectrum (Traducción castellana de SIBILA Hunzinger y Roberto Bein: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*, Barcelona, Paidós, 1988. Contiene un epílogo original).
- VANOYE, Francis (1973), *Expression Communication*, París, Armand Collin.
- VIGNER, Gérard (1982), *Ecrire*, París, CLE.
- WALL, S. y Petrovsky, A. (1981), «Freshman writers and revision: Results from a survey», *Journal of Basic Writing*, n.º 1, págs. 4153.
- WILLIAMS GRIFFIN, C. (comp.) (1982), *Teaching Writing in All Disciplines*, San Francisco: Jossey-Bass.
- WINOGRAD, Peter N. (1984), «Strategic difficulties in summarizing texts», *Reading Research Quarterly*, vol. XIX, n.º 4, págs. 404-425 (traducción castellana de Silvia

Sánchez Herrero: «Dificultades de estrategia en el resumen de textos», *Infancia y Aprendizaje*, n.ºs 31-32, págs. 67-87, 1985).

WOODLEY, Marie-Paule (1982), «L'écrit en trois dimensions», *Le Français dans le Monde*, n.º 167, págs. 55-58.

WOODWARD, J. y Phillips, A. (1967), «Profile of poor writer», *Research in the Teaching of English*, n.º 1, págs. 43-53.



DANIEL CASSANY (Vich, Barcelona, 3 de diciembre de 1961) es un escritor, profesor e investigador universitario español. Licenciado en filología catalana y doctor en Filosofía y Letras (especialidad didáctica de la lengua), es profesor titular en la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona), con un perfil de Análisis del discurso. Antes había trabajado como docente en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, de la Universidad de Barcelona, y como colaborador técnico en la Dirección General de Política Lingüística, del gobierno autónomo de Cataluña, donde se formó como formador de profesores de lengua, redactor de *currículums* lingüísticos y asesor de exámenes de certificación.

Notas

[1] No deja de ser sintomático que en castellano este término tenga corrientemente un uso tan restringido a profesionales de la expresión escrita. Parece indicar que la escritura no es una práctica muy frecuente entre la población. <<

[2] 2. El denominado *paralenguaje* incluye las cualidades de la voz (registro, articulación, etc.) y las vocalizaciones (la risa, el llanto, expresiones como *hum* o *ah*, etc.). <<

[3] Muchos de estos puntos lingüísticos pertenecientes al uso y olvidados por la gramática tradicional (la que se enseña en las escuelas) están recogidos en *formularios, muestrarios y manuales* de tipos de textos. Por ejemplo, las gramáticas no dicen si una instancia se estructura con un *expongo y solicito* o, por ejemplo; con un *explico y ruego*, pero sí que lo dice un formulario de lenguaje administrativo. La actual profusión de estos tipos de manuales, verdaderas recopilaciones de modelos de usos, se explica precisamente por la imposibilidad de la gramática de satisfacer las necesidades comunicativas de los aprendices. <<

[4] En general se suele hacer una distinción entre dos tipos de memoria: la *memoria a corto plazo* (o MCP) y la *memoria a largo plazo* (MLP). La diferencia más importante entre estos dos tipos de memoria es el tiempo que dura la información que almacena cada una de ellas. La MCP trata únicamente aquellos datos que necesitamos recordar sólo durante unos momentos: un número de teléfono que tenemos que marcar inmediatamente, el título de una noticia del periódico, etc. En cambio la MLP contiene todas aquellas informaciones que recordamos durante más tiempo: las informaciones importantes del periódico, las matemáticas que estudiamos de pequeños, nuestras tradiciones, el código lingüístico, etc. En definitiva, es el almacén de todos nuestros conocimientos sobre el mundo. <<

[5] El número de escritores que respondió a la encuesta es distinto en cada grupo, pero las cifras del cuadro son proporcionales. <<

[6] C. Linde y W. Laboy, «Spatial Networks as a Site for the Study of Language and Thought», *Language*, n.º 51, 1975, págs. 924-939. <<

[7] Así pues, Flower (1979) coincide con Byrne (1979). Según este último, en la expresión escrita el autor elabora el contexto a medida que escribe el texto. Crea el contexto dentro del texto. <<

[8] Flower no utiliza estos conceptos desarrollados en los estudios de lingüística textual, pero creemos que las descripciones que hace y los términos que utiliza se corresponden perfectamente con ellos. Cabe decir que la mayoría de estudios norteamericanos no aprovechan las investigaciones lingüísticas sobre el texto, básicamente europeas, y los lingüistas europeos tampoco comentan los descubrimientos de los primeros. <<

[9] Alguien puede argumentar que en las situaciones de comunicación reales esta ficción obligada en el aula, no existe y por lo tanto el autor no tiene que imaginarse la situación ni estudiar el problema retórico que se presenta. No creo que esto sea cierto. Si bien queda claro que en la realidad no se da la ficción del aula, los autores tienen que analizar también la situación de comunicación escrita. Como veremos en el siguiente capítulo, el proceso de análisis y valoración del problema retórico o de la situación de comunicación es importantísimo para el desarrollo de la composición.

<<

[10] La constatación de que los escritores poco competentes escogen ideas y palabras que contengan detalles concretos y pintorescos no es nueva. Winograd (1984) comenta que, en un experimento sobre lectura y resúmenes, los lectores deficientes escogían las frases para resumir un texto en función de los detalles visuales y sugerentes que contenían y no tanto en función de la importancia de la información.

<<

[13] Flower y Hayes no utilizan este concepto de la lingüística textual europea, pero creo que no traiciona sus concepciones y que incluso las precisa todavía más. Aquí también se puede aplicar lo dicho en la nota de la pág. 158. <<

[11] En el original en inglés, Flower y Hayes se refieren a este proceso con el nombre de *traducir* («*translating*») porque creen que se ajusta a las características de esta actividad. <<

[12] Ésta es la definición que da el Diccionario Fabra de esta palabra: *Influjo carismático de Dios sobre los autores de libros bíblicos*. En cambio, el de María Moliner es mucho más realista: *Estado propicio a la creación artística o a cualquier creación del espíritu*. Pero creo que mis críticas son válidas para ambas definiciones.

<<