

Cuatro debates en el seno de la alfabetización académica contemporánea

GILBERTO FREGOSO PERALTA¹



Resumen

¿Cuál es el origen del habla? Cinco versiones nos han entregado igual número de pensadores ya clásicos, todas ellas diferentes y algunas antagónicas entre sí. Lo evidente es que, hasta el momento, ninguna ha podido ostentarse como la verdadera en demérito de las otras, tal vez porque son parcialmente verosímiles. El hecho es que la polémica sigue vigente y los apologistas de unos y otros enfoques continúan en la búsqueda de hallazgos y argumentos confirmatorios.

Para aprender a leer ¿es más efectivo el método *fónico* o el *global*? Otro interrogante vigente que ha suscitado encendidas controversias no sólo en el ámbito escolar sino político, habida cuenta de los intereses económicos en juego para el equipamiento del sistema educativo público en países como Estados Unidos. Lo asombroso es que las investigaciones sobre el tema aportan evidencias a favor de ambos puntos de vista.

¿Qué importancia tiene la escritura en la sociedad contemporánea? Desde tres ópticas diferentes se ha dado respuesta a la pregunta, si bien las discrepancias se han suscitado entre sociolingüistas y psicolingüistas. Unos

Four Debates in Contemporary Academic Literacy

Abstract

What is the origin of human oral expression? Five versions have been produced by such number of classical thinkers, all different, some conflicting with each other. It is evident that, so far, none has been regarded as the true, perhaps because all of them are partially plausible. The fact is that controversy continues and the apologists of each other approaches are still in search of findings and arguments.

Is it more effective the phonics procedure or the global one to learn reading? Another valid question that has aroused considerable polemics in the scholar and political environments, given the involvement of economics interests at the stake for the equipping of the public education system in countries like the United States. The amazing thing is that research provides inputs for both points of view.

How important is writing in contemporary society? Three different perspectives have answered this question, revealing deep discrepancies between sociolinguistics and psycholinguistics. Some prioritize effective-

Artículo recibido el 24/09/2009
Artículo aceptado el 12/12/2009
Conflicto de interés no declarado

¹ Profesor del Departamento de Ciencias Sociales y de la Cultura del Centro Universitario de los Altos, Universidad de Guadalajara. fepg@hotmail.com

dan prioridad a la efectividad de la comunicación social por sobre cualquier uso correcto del código; otros, el apego al conocimiento del código para elaborar mensajes correctos y comprensibles. Cada postura valora la relevancia de redactar, de manera en extremo distinta.

¿Cómo aprender a redactar? Una actitud menos apasionada pero también diversa anima las opiniones para el aprendizaje de la redacción, para cuya efectividad unos postulan centrarse en el mensaje mientras otros en el emisor, en el receptor o en el tema.

Palabras clave: Expresión oral. Redacción. Lectura.

ness of social communication over any proper use of the code, while others emphasize the knowledge of the code to produce correct and comprehensible messages. Each position values relevance of writing in extremely opposite way.

How do I learn to write? A less passionate but also diverse attitude supports approaches for learning to write. To achieve this, some focus attention on the message, others in the transmitter, the receiver or the subject.

Key words: Speaking. Writing. Reading.

Introducción

El propósito del artículo consiste en revisar las posturas de contenido polémico expresas en facetas diversas del quehacer psicolingüístico, de manera precisa la filogénesis del lenguaje articulado oral, el procedimiento idóneo para el aprendizaje de la lectura, la relevancia atribuible a la redacción en la sociedad contemporánea y, finalmente, la manera más adecuada de producir textos escritos.

El camino que condujo a reunir dichos debates especializados tuvo como origen la investigación en algunos temas lectoescriturales, a propósito de buscar información sobre los problemas con la comprensión visual y la producción escrita de carácter académico –tan recurrentes entre nuestros alumnos universitarios– con el afán de verificar si se suscitan y reportan fenómenos semejantes, su diagnóstico y posibles actividades de intervención.

En algunos casos, los puntos de vista parecieran irreconciliables, de manera particular con relación al aprendizaje de la lectura y a la relevancia de la redacción en el mundo actual; en otros es justo decir, sin elogio al eclecticismo, que una lectura detenida, ecuánime e imparcial –hasta donde ella sea posible– de los enfoques en juego, permite colegir las bondades y limitaciones de cada criterio y autor, dándose incluso el caso de poder complementarse en algunos aspectos; o bien, reconocer que se trata de versiones diferentes acerca de un mismo asunto sin necesidad de asumir actitudes excluyentes. Pasemos pues revista a las divergencias en cada asunto.

I. Filogénesis del lenguaje oral

El primer apartado se forja con las perspectivas de base acerca de la adquisición y desarrollo del lenguaje articulado en la especie, como son la gramática generativa, el análisis de la conducta, el enfoque sociohistórico, la visión psicogenética y la propuesta problemática o comunicacional; la primera de ellas ligada al innatismo y las restantes al aprendizaje por cuanto atañe a la facultad humana del habla. Ya se externa allí una discordancia de fondo entre quien piensa que la capacidad de percibir, pensar y articular signos tiene un origen genético y quienes apelan a la capacidad de aprender dentro de un ambiente sociocultural capaz de estimular, en mayor o menor medida, tal aptitud.

Sin embargo, la posición de los ambientalistas

tampoco está exenta de discrepancias, según veremos enseguida en los juicios y argumentos emitidos por sus voceros más conspicuos. No deja de ser curioso que los aportes de las cinco personalidades consultadas hayan subsistido por décadas y sean todavía de consulta obligada para aproximarse de manera hipotética al problema.

1) Para Noam Chomsky (2001), representante destacado de la tendencia nativista el habla es un don biológico con el cual nacemos los humanos y la experiencia es sólo un insumo menor para su desarrollo, con otras palabras, el avance lingüístico de las personas depende de una maduración interna y no de una experiencia en contacto con el entorno social. Así, los pequeños obedecen a una programación *natural* para adquirir a corto plazo la lengua a la que se les exponga, tanto las declinaciones de los signos como el orden sintagmático correspondiente están contenidos en la mente/cerebro. En realidad, el aprendizaje consiste en adaptar tales mecanismos gramaticales de carácter filogenético, al vocabulario y a la sintaxis específica del idioma materno, el que en última instancia es tan sólo modalidad de una gramática común a todas las lenguas; por ende, los infantes son básicamente autónomos en cuanto a su acceso para desarrollar esta capacidad. La cualidad enunciativa humana está asociada a una organización mental específica, dependiente de una porción cerebral también particular. Especie e individuos poseemos un dispositivo para la adquisición del lenguaje articulado (Language Acquisition Device = LAD) susceptible de recibir el estímulo lingüístico y derivar reglas gramaticales de carácter universal.

2) B. F. Skinner (1981), en cambio, considera que la adquisición y el desarrollo del habla son producto de ciertos hábitos y aprendizajes, a su vez consecuencia de una interacción con el medio ambiente a través de un condicionamiento operante. Esto es, un evento del entorno o estímulo espontáneo provoca una respuesta asimismo espontánea en un organismo susceptible de aprender, ella es seguida de otro evento semejante que la va entonces reforzando, si el proceso ocurre varias veces más el organismo asociará de manera virtualmente automática la misma respuesta ante igual estímulo; así, aquélla se torna condicionada. Su peculiaridad es la de reforzarse por sus efectos con los interlocutores y luego en el mismo hablante; tal comportamiento verbal está siempre mediado por otras personas y de allí su carácter so-

cial. En oposición clara a pensadores como Vigotsky y Bruner, rechaza concebir al lenguaje articulado en sus usos funcionales: emitir signos, manifestar ideas, compartir significados, expresar pensamientos, comunicarse; su estatus como objeto de conocimiento se circunscribe a su talante conductual en términos de habla. El lenguaje no es considerado un mero conjunto de signos para nombrar objetos, pues el significado de las palabras se investiga atendiendo a su uso en la práctica cotidiana.

A edad temprana –sostiene– los pequeños imitan a los adultos en su alrededor y desean manifestar sus deseos y necesidades, más tarde pueden asociar determinados sonidos a situaciones, objetos, personas, contextos y acciones. Acceder al léxico y a las reglas gramaticales de su idioma se logra por medio de un condicionamiento operante en el cual los adultos tienden a recompensar la construcción correcta de los signos y enunciados, el enriquecimiento del vocabulario, el significado preciso de las palabras, la adecuación entre el nombre y lo nombrado, así como a desaprobando los errores.

3) Por su parte, Lev S. Vigotsky (1977) resalta la importancia de la interacción social por cuanto influye en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en el concepto de *lenguaje compartido* tanto por lo que atañe a la capacidad de habla como al pensamiento mismo, procesos ambos que van de lo colectivo (lenguaje socializado) a lo individual (lenguaje egocéntrico) atravesando etapas de relaciones con los demás, con el entorno y con uno mismo; de lo global a lo multifuncional y así hasta la diferenciación personal. Hay un excitante externo para la acción del organismo, que genera un proceso interno de transformación en cada individuo llamado subjetivo o psíquico; los estímulos más importantes son los sociales, la coordinación colectiva del comportamiento es la base de la conciencia. El estímulo articulatorio es primero externo, donde el pequeño recibe sonidos, palabras y significados como basamentos iniciales de un lenguaje cuyo desarrollo se irá gestando en contacto con tales medios exteriores; entre los tres y cinco años de edad, el chico acompaña su acción, sus intentos comunicativos y la solución real de problemas con un lenguaje egocéntrico, a manera de una transición hacia el nivel más complejo que es el lenguaje interiorizado, clave para las funciones de regulación del sujeto con su medio circundante, cuando ya sabe de qué habla.

4) Jean Piaget (1965), concibe al lenguaje verbal como parte del proceso humano de aprendizaje en general; si bien no niega validez a la capacidad biológica de la especie por articular signos, no ubica o precisa un dispositivo específico. Reconoce que la adquisición es resultado del nexo entre factores externos de interacción social y etapas evolutivas del desarrollo intelectual: 1) el periodo sensorio motor entre los 0 y 2 años de edad, para entender el entorno; 2) el lapso preoperacional que va de los 2 a los 7 años, a fin de comprender signos; 3) el estadio operacional concreto entre los 7 y 11 años, conducente a desarrollar habilidades y utilización plena de la lengua; 4) el periodo de operaciones formales de los 11 en adelante para manejar la abstracción. Para el caso de la lengua materna, los infantes no requieren demasiadas propuestas deductivas de carácter gramatical, el contacto con sus padres o tutores es suficiente (a diferencia de Vigotsky, el lenguaje egocéntrico no tiene importancia), habida cuenta de que aprender la lengua, afirma, debe ser en la forma más directa posible para poder dominarla y posteriormente reflexionar sobre ella para deducir la gramática. En síntesis, destaca lo universal de la facultad cognoscitiva en la especie y pondera al contexto como menos relevante en los cambios cualitativos de la cognición; hay un proceso evolutivo que transcurre de lo individual (lenguaje egocéntrico) a lo colectivo (lenguaje socializado).

5) Por último, Jerome Bruner (1991) parte de considerar que para volverse un miembro de la comunidad hablante se requiere aprender no sólo la lengua sino acerca de ella como un sistema bien constituido por expresiones normadas sobre la realidad, y lo que es posible hacer con las palabras. Para él hay tres facetas que deben analizarse a fin de explicar el acceso al lenguaje articulado: la sintáctica se interesa en el problema acerca de la capacidad para codificar expresiones correctas de acuerdo con reglas; a la semántica le concierne el nexo entre los signos y los referentes designados por ellos; la pragmática tiene que ver con la manera como utilizamos expresiones correctas para afectar a los demás (comunicarnos). No se derivan una de otra, cada cual ayuda y enriquece el dominio de las demás. El idioma se aprende utilizándolo dentro de ciertos *formatos*, donde interactúan principalmente la madre y el niño. Centra la investigación en dos funciones claves realizadas por los hablantes: *señalar* y *solicitar*, desde una etapa pre-lingüística hasta el momento de ingresar de lleno a la interlocución

ordinaria. Sus hallazgos le permiten afirmar que las criaturas se las ingenian para comunicarse mucho antes de tener algún dominio en los aspectos sintáctico y semántico, es decir, el ejercicio pragmático provee los elementos para ir comprendiendo el carácter formal de la lengua.

Escuelas diversas a cual más sugerentes, incluso en sus contraposiciones.

II. El acceso a la lectura

De manera análoga, fue menester indagar sobre las propuestas conceptuales y métodos hoy en boga que explican el proceso lector y su enseñanza/aprendizaje. Al hacerlo emergió otro debate no menos interesante y de repercusión incluso política, aunque limitado a dos puntos de vista: de un lado la teoría de la transferencia de información y el método fónico, del otro la teoría interactiva y el método global.

1) La primera de ambas opciones es más tradicional, privilegia el rol del texto a ser decodificado y comprendido por el lector, quien mediante su sentido visual transfiere al cerebro la información contenida en el escrito. La lectura es concebida como resultado de un proceso divisible donde el significado está en el propio documento y es regida por reglas fijas, universales y efectivas. Las grafías se corresponden con fonemas; unas y otros permiten entender signos; éstos construyen enunciados que dan lugar a párrafos hasta abarcar el discurso completo, dentro de un proceso que es secuencial y jerárquico. El lector como destinatario del mensaje debe descifrarlo y asimilar el contenido codificado por el destinador a través del texto, en un circuito claramente unidireccional: el de un emisor a un receptor. El supuesto de esta teoría transferencial evidencia el enfoque lingüístico del reconocimiento de *letras* para el acto de leer, considerado como respuesta a un código visual supeditado al código oral-auditivo. El desempeño descansa en la capacidad de percepción visual centrado en identificar los rasgos de las grafías y de sus respectivas pautas sonoras para acceder a signos y enunciados. Lo anterior conduce a privilegiar el método fónico para aprender a leer. Los practicantes fónicos han sido llamados *objetivos* en la medida de centrar su acción en la estructura interna de las palabras a modo de identificar cómo están construidas grafémica y silábicamente.

Las consecuencias didácticas de tal método implican una acción educativa basada en reconocer los

grafemas como acceso al significado del escrito, donde la clave es el nexo entre sonidos y rasgos gráficos, así como los componentes gramaticales precisos y el énfasis en el proceso de aprendizaje y no en su producto; la enseñanza centra su atención en teorías y conceptos abstractos y no tanto en el acontecer cotidiano próximo al sujeto aprendiente; dominar la mecánica de la lectura lleva paulatinamente a la comprensión de lo escrito (Chall, 1999).

2) La segunda perspectiva propone no ignorar el acervo cognoscitivo del que dispone el sujeto al abordar un texto, con ello le reconoce un papel más participativo a través de una serie de mediaciones que como experiencia adquirida pone en juego la persona: psicológicas y lingüísticas pero también socioculturales y de contexto, todas insertas dentro de un circuito complejo de comunicación donde se involucran la intencionalidad del emisor, su mensaje, el canal seleccionado, un cierto tipo de codificación (cerrada, abierta), el receptor activo y el entorno. El significado no está fijo en el texto, depende de la interacción escritor-lector cuando comparten el mensaje y los rebasa por cuanto es mayor que lo contenido en el escrito y que los conocimientos previos del receptor. Éste formula una serie de conjeturas con respecto a la significación sobre la base de lo dicho por el autor en el documento, su saber propio y el ámbito desde el que lo aborda; su búsqueda de comprensión lo vuelve un ente interactivo, productor y protagonista, no una *esponja* que absorbe la información recibida. Lenguaje verbal y pensamiento se acrisolan al momento de la lectura uniendo el aporte del mensaje escrito con la experiencia de quien realiza el acto de leer, de ello se deriva el método denominado global o integral, mediante el que se intenta determinar el aporte del mensaje y del destinatario al proceso, dentro de un contexto y de una intencionalidad precisas (Daniels y otros, 1999).

Valga saber que las desavenencias de criterio han llegado, por ejemplo, hasta el Senado de los Estados Unidos para buscar ahí el predominio oficial de uno u otro dentro del sistema escolar de ese país; lo asombroso es que las investigaciones sobre el tema aportan hallazgos favorables a las dos posiciones (Fregoso, 2009).

III. El caso de la expresión escrita

El desempeño de nuestros alumnos tocante a su producción verbal gráfica me condujo a buscar infor-

mación vinculada con la relevancia que al acto de redactar se le confiere en la sociedad actual, valorado desde tres versiones por demás distintas entre sí y no carentes de antagonismo, en ocasiones explícito, en otras tácito.

1) Los estudiosos de la interdisciplina llamada sociolingüística y del pragmatismo comunicativo sostienen la primacía de una experiencia *enriquecedora, útil y social* en un contexto limitado y preciso, y no tanto el dominio de habilidades especializadas, punto de partida y principio básico para concebir el quehacer escritural.

Emilia Ferreiro (1992; 2002), la investigadora argentina discípula y coautora de Piaget, quizás la más conocida representante de esta posición, se remite al origen extraescolar de la escritura y a que ésta evoluciona en el sujeto a través de modos de organización desconocidos por la escuela, heredera de los escribas en el cuidado por la reproducción fiel y la intolerancia notoria –merced a su perfeccionismo– con las versiones no apegadas a la norma oficial predominante, a las que se ignora o reprime.

Apoya las investigaciones centradas en el abordaje de los procesos (estudios de caso) y no en la calidad del grafismo (muestras al azar) y afirma que si los jóvenes tienen dificultades con la redacción, es porque desde niños se les indujo a identificar grafías y no a comprender la estructura misma del sistema; además, que a la escuela *tradicional* le molesta de los chicos su tendencia a no pedir permiso para aprender; que dicha institución parte de considerar a los alumnos de ingreso reciente como ignorantes, sin reconocer en ellos la experiencia previa de ningún modo irrelevante para los contenidos escolares ni en términos de alfabetización, además imponiéndoles un autoritarismo cuya base es la atribución del saber y de la palabra consagrada al docente-corrector; que los alumnos sí aprecian la escritura al considerarla un objeto valioso de su entorno; que el estudiante cuando produce tiene la responsabilidad de revisar su texto antes de entregarlo al mentor, práctica a ser inducida por éste si quiere formar a un escritor autónomo y no conservar su rol de simple corrector; que todo texto encargado al sujeto debe ser con algún propósito no reducible a la revisión por parte del docente y sí a la del conjunto del grupo, pero reservando al autor el derecho a incorporar o no las observaciones; que alfabetizar es introducir a la cultura escrita de la época actual, cuya base es la Internet, donde lo importante es la intención comunicativa y no la

presentación formal del texto ni copiar *bien* las letras o palabras, pues hoy día las máquinas se encargan de la ortografía y de la ejecución tipográfica; que el medio suscita la rapidez y no la revisión, valerse de los correctores automáticos integrados en el ordenador es un manera inteligente –opina– de enfocar la ortografía, actitud no asumida todavía por la escuela pero sí por los usuarios; que hay una tolerancia ortográfica antes desconocida y a muchas personas no les asustan ya los errores, donde se impone el contenido sobre la forma; que los profesores de los ciclos diversos culpan siempre al nivel previo de haber cumplido mal su función alfabetizadora, sin reparar en su condición de proceso permanente y no de estado adquirido incluso a nivel universitario, para así evitar cargar la culpa a la educación primaria; que por ello no es un diagnóstico correcto decir que los chicos llegan mal a la educación superior (consultar también Veiras, 2003).

2) El segundo enfoque proviene de una rama de la psicología del desarrollo trabajada por Howard Gardner, estadounidense director del Proyecto Zero financiado por la Universidad de Harvard, además profesor de psicología educativa allí mismo, quien propuso en la década de los ochenta del siglo XX (1984) su Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) como aporte a la reflexión sobre el desarrollo intelectual, de la que se presentan las ideas principales de dos trabajos suyos sobre el tema, uno de ellos compartido con otro investigador (Gardner, 1995; Torff y Gardner, 2001).

Gardner parte de reconocer una mente humana organizada para enfrentar de manera diestra las actividades diferentes que plantea la realidad, organización conceptualizada por autores diversos desde dos posturas: a) hay una sola facultad intelectual a manera de un sistema único, centralizado y horizontal o al mismo nivel; b) hay un conjunto de mecanismos cognitivos separados y susceptibles de procesar información o ejecutar tareas específicas, distintas, verticales, que pueden denominarse *módulos, inteligencias, dominios*.

Por oposición a las pruebas psicométricas aplicadas para medir la variación de las diferencias individuales con respecto a las competencias de naturaleza intelectual, expresadas en notaciones numéricas mediante un instrumento estandarizado, la teoría de las Inteligencias Múltiples se interesa por las aptitudes, también intelectuales, que no suelen ser consideradas en dichas pruebas. Por lo demás, no atiende resultado alguno de ese tipo y en cambio se aboca a

describir la variedad de roles protagonizados por los sujetos dentro de los entornos socioculturales, por lo que sujeto y contexto son igualmente importantes. Rechaza reducirse a construir gráficos que representan el mayor o menor dominio por parte de las personas con relación a una actividad o conocimiento, y en cambio se compromete de manera explícita en la resolución de problemas educativos y sociales donde la gente común se desempeña.

Define a la inteligencia como una instancia que permite describir y organizar las competencias, destrezas o capacidades humanas con respecto a ciertos ámbitos culturales donde se aplican y se les confiere un sentido. Sobre esta base sugiere ocho criterios que ponen de manifiesto diferentes tipos de inteligencia existentes en los sujetos de nuestra especie, entre ellas la relacionada con la performance verbal escrita. Para cada una –indica– es necesario precisar lo que una persona requiere poner en juego como sustrato mínimo de identidad intelectual o de competencias básicas. Conviene pasar revista a las ocho propuestas hasta el momento tipificadas, según el autor:

- a) La inteligencia musical es la capacidad de crear, comunicar, codificar-decodificar, percibir, discriminar, transformar e interpretar el lenguaje pautado así como los sonidos modulados que combinan melodía, ritmo y armonía vía instrumentos y voz.
- b) Inteligencia corporal-cinestésica es la capacidad para utilizar el conjunto del cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, la facilidad en el uso de las manos para transformar materiales. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, gracia, armonía, flexibilidad, fuerza y velocidad, lo mismo que la percepción y manejo de medidas y volúmenes.
- c) La inteligencia lógico-matemática es vista como la capacidad para utilizar los números y literales de manera eficaz y de razonar con orden. Involucra la actividad con esquemas y relaciones lógicas, las proposiciones y juicios, las funciones aritméticas y otras abstracciones sintéticas y simbólicas relacionadas.
- d) Inteligencia visual-espacial es la capacidad de pensar en tres dimensiones. Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, verlas, imaginarlas y representarlas fijas o en movimiento, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.
- e) Se llama inteligencia interpersonal a la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, de comunicarse. Implica captar, decodificar y dar significado a las expresiones faciales (gestos) y posturas corporales, la modulación de la voz, los atuendos, los maquillajes, así como la habilidad para valerse de todo estos recursos para interactuar.
- f) Inteligencia intrapersonal es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Necesita de la autodisciplina, la autocomprensión, la introspección frecuente y la autoestima personales. El sujeto es emisor y receptor de su propio mensaje, a manera de una comunicación consciente, directa, unilateral, por la que es posible la introspección.
- g) Inteligencia naturalista es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, sean objetos, animales o plantas, lo mismo de los ámbitos urbano o suburbano que rural; exige las habilidades de observación, catalogación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de cada entorno.
- h) Finalmente, la inteligencia lingüística es la capacidad de comprender y producir palabras de manera eficaz, en forma oral o escrita. Supone destreza en los usos de las letras y sonidos articulados; de la descripción de las acciones y temporalidades expresadas en los verbos; del encadenamiento de las palabras; de la variedad y precisión vocabular; del significado de las palabras, enunciados, párrafos y textos completos; de las reglas gramaticales; de la aplicación social (contextual) del código lingüístico. Implica cuatro competencias cardinales: el aspecto retórico de la lengua (leer, hablar y escribir con solvencia); el potencial memorístico (saber escuchar; recordar información a corto, mediano y largo plazos); la explicación y aclaración (dialogar, comunicarse mediante ideas claras y precisas); la competencia para reflexionar no sólo sobre fenómenos, sobre nosotros mismos y nuestros comportamientos, sino también sobre la misma lengua (el metalenguaje); los tipos y modalidades discursivas.

Sostiene Gardner el principio según el cual no se puede predecir la fortaleza o debilidad de una inteligencia a partir de la fuerza o flaqueza de otra; empero no se muestran con una autonomía total unas con respecto a otras, pues de hecho cada persona

posee todas las inteligencias operando en niveles diferentes.

En rigor, la destreza para redactar se inscribe en una inteligencia específica ni menos ni más importante que las otras, por supuesto no podría ser concebida desde esta óptica como un instrumento de infraestructura intelectual.

3) El tercer enfoque se ha inspirado en la psicolingüística como una interdisciplina de talante experimental cuyo objeto de conocimiento es el conjunto de actividades vinculadas con la adquisición y uso del lenguaje articulado en tanto dominio de habilidades especializadas compartidas *universalmente*, que centra su interés en los aspectos del procesamiento y expresión de la información en los sujetos, a más de concebir a la actividad lingüística como un trabajo de carácter psíquico que implica comprender y aplicar las estructuras verbales. Es necesario destacar, como punto de partida para aproximarse al enfoque, la importancia concedida a la lengua escrita en ámbitos diversos de la vida personal y social, de manera particular dentro del quehacer académico.

Varias profesoras de enseñanza media superior que laboran en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM (Ojeda y otras, 2003) señalan que la educación formal no debe, por más que lo intente hoy día al eliminar de los diseños curriculares el cultivo de la competencia discursiva escrita, hacer caso omiso de un elemento tan valioso para el desarrollo de la persona como es la redacción. El proceso de aprendizaje universitario de la escritura debiera continuar –dicen– como una etapa más de lo que se inició durante la niñez, sea en el hogar o en los primeros años de la estancia escolar, y debiera además hacerlo de manera sistemática e integrada a los contenidos disciplinares y junto con el resto de las capacidades asociadas al lenguaje como son la oralidad, la lectura y la audición.

Afirman que actualmente en las aulas a duras penas se trabaja la comunicación escrita con la destreza reclamada por el nivel académico que se cursa, ello debido, entre otros factores, al poco aprecio por su uso adecuado dentro del contexto escolar prevaliente y a la carencia de competencias de infraestructura académica, las que pueden ser definidas como aquellas habilidades intelectuales, amplias y esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de los estudios formales. Elementos –además– que aportan las capacidades indispensables para hacerse

de la información disciplinar y trabajar con ella, aunque no sean específicos de disciplina particular alguna: la lectura, la escritura, el habla, la aptitud para escuchar, las matemáticas entendidas como lenguaje, la capacidad de razonar, de estudiar y el desarrollo de una cultura informática.

Representar consiste –añaden– en poner las ideas a modo de poderlas comunicar, por ende es una habilidad fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El razonamiento científico precisa representar conceptos, hechos y fenómenos para su comprensión y comunicación; no es posible transmitir algo que no haya podido imaginarse de antemano para luego cifrarse como mensaje. Para ellas, hablar, escuchar, escribir, leer y pensar son pues elementos imprescindibles de todo proceso de comunicación eficaz, relacionados con la capacidad de representar por parte de los sujetos, destrezas a fomentar cotidianamente a través de las estrategias diversas de aprendizaje en el aula. Nuestro deber como usuarios de una lengua –afirman– es respetarla, hablar y escribir correctamente, para lograrlo es menester trabajar; nada se aprende sin dedicación y el caso del idioma no se sale de este criterio.

Tres concepciones en verdad ajenas entre sí.

IV. Enfoques para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción

El desarrollo teórico e histórico de las propuestas pedagógico y andragógico didácticas aplicadas al aprendizaje de la escritura, de manera muy elocuente la de una segunda lengua, ha descansado en el propósito de encontrar criterios y técnicas más productivos con respecto a los previos. Por cuanto los conceptos y prácticas para el aprendizaje de los idiomas se han ido transformando –desde el cultivo o la traducción primigenia de carácter gramático centrado en la pertinencia del texto, al procedimiento audio-lingual y por ende no gráfico, pasando luego a los acercamientos de raigambre funcional cercanos al lector o destinatario del mensaje, tal vez los de mayor empleo en la actualidad, para transitar más tarde a conocer el proceso emisor en tanto codificación de textos, hasta llegar a concentrarse en el abordaje de los temas– las perspectivas acerca de cómo se desarrolla la destreza lingüística y la manera de ser enseñada han variado también.

No obstante la diversidad de criterios, algunos postulan la necesidad de no descartar parecer o enfoque alguno, pues los visualizan complementarios, co-

mo sucede en la Universidad de Minnesota (Homstad y Thorson, 1994).

1) El primer enfoque descansa en el análisis del texto concreto como producto final. Se parte de un *modelo ideal* en tanto sustrato o base de una práctica escritural cuya expresión acabada consiste en una producción gráfica lo más apegada al modelo; de ahí ser llamado en el mundo de habla inglesa como *model's approach*. Interesan los recursos lingüísticos y retóricos empleados por el redactor en su texto, así, el énfasis recae en el análisis de los aspectos formales en función de la claridad, precisión y pertinencia de los significados parciales así como del total.

La atención formal ha sido causa de investigaciones sobre la evidencia de ciertas regularidades estructurales de los mensajes, las que hacen factible cuantificar y/o cualificar la mejora de la producción escrita a partir del incremento de rasgos precisos para lograr una redacción eficaz. La organización, secuencia y cohesión del texto como elementos lógicos, junto con el manejo gramatical configuran un *deber ser* para la calidad del producto.

Es frecuente referir a los géneros discursivos a modo de ejemplos de comunicación escrita dentro de ámbitos académicos y profesionales, de acuerdo con las estrategias retóricas clásicas: narraciones, instructivos, argumentaciones, descripciones, exposiciones, informaciones. La preocupación por la forma, como inseparable del fondo para propósitos de calificar la competencia escrita, reviste un compromiso con el manejo adecuado del código verbal sobre la base de su normatividad.

Esta concepción supone la necesidad prescriptiva de dominar las normas gramaticales y estructura de la lengua en la que se va a producir el mensaje, a fin de desarrollar una aptitud importante de infraestructura intelectual para acceder al conocimiento cifrado mediante un alfabeto; conocer pues el código y saberlo utilizar con cierta aptitud para la generación de mensajes inteligibles. El educando opera con un solo paradigma lingüístico basado primero en la norma y luego en el habla, con una actitud de perfectibilidad por parte del docente, a quien no interesan los usos dialectales concretos en ámbitos socioculturales precisos sino *el deber ser* en la producción de los mensajes, de manera particular los académicos y profesionales, así como la destreza de los sujetos para tal fin (Shih, 1986; Sánchez Aquilino, 1975; Cassany, 1990 y 1999).

2) El segundo procedimiento rinde tributo a la pragmática del lenguaje y a la sociolingüística, dado que lo importante es el uso habitual del código empleado para comunicarse al margen de cualquier corrección normada, cuenta el hacerse entender *funcionalmente* y lograr una interlocución con la gente común (el propósito y el destinatario); en el contexto anglosajón se le denomina *reader's approach*. El considerando principal es que redactar se inscribe dentro de relaciones sociales determinantes tanto de estilos como de significados, razón por la cual el redactor debe estar consciente del contexto, pues éste plantea restricciones a lo que se puede y debe escribir, e incluso al modo de expresar las ideas como parte de una *conciencia posible*.

Las palabras deben ser seleccionadas para comunicarse con los demás y presentar las ideas de la mejor manera a fin de ser comprendidas por los lectores. Un principio de carácter metodológico-didáctico manejado por el enfoque presente es *según el entorno se construye el mensaje*, dicho con otras palabras, la situación comunicativa dentro de un cierto ambiente determina el significado. El acto de redactar se entiende como un esfuerzo interactivo, funcional y comunicativo, en donde el emisor escribe teniendo en cuenta la comprensión, intereses y necesidades del lector potencial; como acto social, redactar conlleva la necesidad de explorar las regularidades más comunes dentro de un entorno particular.

El empleo del código dentro de un contexto cultural preciso es el objetivo de escribir para un receptor identificado, lejos de concebir a la lengua escrita como un conjunto finito y cerrado de conocimientos formales, propios de eruditos y no del parlante común. Se aprende a hablar y a escribir (mucho más lo primero que lo segundo) con el mismo desempeño de los usuarios típicos, con su cauda de imperfecciones y errores *obligados*, pues este enfoque surgió del esfuerzo por hacer que las personas aprendieran –sobre todo a hablar– un segundo idioma y fue más tarde adoptado por la antañona *escuela activa*.

La materia prima de tal corriente es un número prácticamente ilimitado de actos de habla o funciones –vinculados con los recursos lingüísticos respectivos– por medio de los que es posible establecer contacto y conseguir *algo* o lograr un propósito en cierta comunidad social peculiar, verdadera, coloquial, cotidiana. Se considera que cada aprendiz tiene objetivos de comunicación particulares, razón por la que deberá adquirir recursos expresivos distintos mediante una atención de talante personalizado

en aula; asimismo los grupos pueden recibir un curso específico según sus características y expectativas (Shih, 1986; Cassany, 1990 y 1999; Serafini, 1997).

3) La tercera posición asume que los escritores capaces en su desempeño escolar manejan ciertos procedimientos o técnicas ignoradas por quienes no observan el mismo rendimiento. Más allá de los conocimientos gramaticales aprendidos durante el curso escolar, los alumnos aptos dominan aspectos varios de la composición textual: generan, organizan y desarrollan ideas; resumen; hacen borradores; redactan; revisan; corrigen estructura y contenidos, no la cuestión gramatical; describen; valoran; reformulan; adaptan el código al perfil del destinatario, al contexto y al objetivo del mensaje; les interesan contenido y estructura u orden de las ideas, no su forma; la clave es el proceso –el hacer, el cómo, las fases– y no el producto; prefieren la escritura *libre* o automática frente al manejo prolijo de la lengua.

Lo anterior fue averiguado por académicos que observaron las actitudes del alumnado previo, durante y posterior a redactar algún trabajo. El análisis de las operaciones puestas en juego por los educandos reveló la insuficiencia del dominio lingüístico (poco relevante en esta lógica) así como la necesidad adicional de conocer la sucesión de fases para la composición de textos, de ambos desempeños se nutriría el perfil de un escritor competente. La observación también evidenció que los aptos para estos menesteres redactan identificando al receptor, la función comunicativa del mensaje, el contexto de la interlocución y el tipo de composición; sobre todo, confían en la *efectividad* de su mensaje. La versión final no tiene relevancia mayor, lo decisivo es mostrar los pasos conducentes a tal logro así como las técnicas a aplicar durante las labores de creación. La habilidad cardinal es la de poder acrisolar expresivamente ideas con signos, dado que el asunto en juego no es el acierto ni el error, sino sólo el gusto del escritor por su obra.

La atención es al emisor y no al mensaje, en tal sentido es que se procede a revisar y rehacer no en términos de correcciones, sino de gusto por redactar, esa es la perspectiva de la propuesta llamada por los anglosajones *process approach*, en la que los procedimientos seguidos por los redactores con desempeño sobresaliente se rescatan para aplicarlos al aprendizaje de avanzados y novatos (Cassany, 1990 y 1999; Griffin, 1982; Shih, 1986).

4) La cuarta remite el interés al contenido muy por encima de cualquier consideración en torno a los aspectos gramaticales, genéricos o funcionales de los textos, dado que se destaca el carácter académico de éstos, trátase de fichas, resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales, esquemas, artículos, ponencias, informes, reportes, ensayos, reseñas, tesis cuya temática suele ser disciplinar. El cometido es denotar dominio sobre los temas propiamente dichos, casi siempre los referidos a las lecturas prescritas en los programas de las materias, a su vez tributarias de elementos disciplinares, por lo que el lenguaje es especializado y dirigido a un solo lector, el docente. Cuenta el qué y no el cómo: originalidad, secuencia lógica, claridad semántica, argumentación, solidez, nivel de abstracción; sin embargo, se da por hecho la competencia lingüística del sujeto acorde con el nivel de estudios cursado y por ello no preocupa en tanto ocurre dentro del marco del itinerario escolar, sobre temas escolares complejos y donde redactar forma parte del aprendizaje, por ende, se presupone que el desempeño es suficiente a ese respecto.

La escritura a través del currículo, el énfasis en tareas académicas o proyectos y los reportes sobre la habilidad promedio del aprendizaje de la redacción en todos los campos disciplinares son la base teórico-práctica de esta actitud preocupada por el fondo y desdeñosa de cuestiones gramaticales, funcionales o de proceso, denominada en el entorno anglosajón *content approach*. Las necesidades escolares son el objeto a satisfacer, no así lo coloquial ni *el lenguaje callejero* o de los *baños*, tan caro a varios investigadores según hemos podido apreciar.

Si la característica de los textos es académica, se espera del sujeto el manejo sobrio y consecuente de un lenguaje técnico especializado. Todo ejercicio de esa índole implica que los dicentes se vinculen de manera estrecha con el programa de las asignaturas; la evaluación repara sólo en el fondo, pues se supone el dominio de la forma por parte del pupilo (Cassany, 1990 y 1999; Shih, 1986; Serafini, 1997; Griffin, 1982).

Colofón

La limitación de espacio impide detallar la postura de otros representantes dentro de cada corriente, los que sin duda las enriquecen con sus argumentos respectivos y a la vez aportan insumos para profundizar las controversias intelectuales dentro del no tan

plácido ámbito de la psicolingüística cognitiva. Otro aspecto afectado por el mismo impedimento se refiere a la posibilidad de expresar de manera más profusa el tono polémico –en ocasiones realmente apasionado– de los protagonistas, sin duda investigadores destacados.

Bibliografía

- BRUNER, J. (1991). *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard University Press.
- CASSANY, D. (1990). "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 18-26.
- CASSANY, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CHALL, J. (1999). *Learning to Read: The Great Debate*. Cambridge: Harvard University Press.
- CHOMSKY, N. (2001). *El lenguaje y la mente humana*. Barcelona: Ariel.
- DANIELS, H. ZEMELMAN, S. y BIZAR, M. (1999). *Whole Language Works: Sixty Years of Research*. Indiana: Educational Leadership.
- FERREIRO, E. (1992). "Los procesos constructivos de apropiación de la escritura". *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 128-154. México: Siglo XXI Editores.
- FERREIRO, E. (2002). "La construcción de la escritura en el niño". *Adquisición de la lengua escrita*, 10-24. Washington: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.
- FREGOSO, G. (2009). "40 años de aportes desde la investigación y la intervención didáctica para caracterizar el problema con la lectura en la educación formal". Revista electrónica *Cuadernos de educación y desarrollo*. Málaga: Universidad de Málaga.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GRIFFIN, W. (1982). *Teaching Writing in all Disciplines*. San Francisco: Jossey Bass Incorporated.
- HOMSTAD, T. y THORZON, H. (1994). "Practice in the Second Language Room: a Selected Annotated Bibliography". *Technical Report Series*, 13-19. University of Minnesota: The Center for Interdisciplinary Studies of Writing.
- OJEDA, B. y otras. (2003). "La importancia de la lengua y la escritura en la enseñanza de la matemática". Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido el 13 de abril 2006, desde <http://www.unidad094.upn.mx/revista/43/matemat.htm>
- PIAGET, J. (1965). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- SÁNCHEZ, A. y otros. (1975). *Español en directo*. Madrid: Sociedad Española de Librería.
- SERAFINI, M. T. (1997). *Cómo redactar un tema: didáctica de la escritura*. México: Paidós.
- SHIH, M. (1986). "Content-Based Approaches to Teaching Academic Writing". *TESOL Quarterly*, 4, 617-648.
- SKINNER, B. F. (1981). *Conducta verbal*. México: Trillas.
- TORFF, B. y GARDNER, H. (2001). "La mente vertical: el caso de las inteligencias múltiples". *Desarrollo de la inteligencia. Estudios sobre la psicología del desarrollo*, 163-186. México: Oxford University Press.
- VEIRAS, N. (2003). "Diálogo con Emilia Ferreiro, la argentina que revolucionó la lectoescritura". *Página 12*. Obtenido el 12 de enero 2006, desde www.pagina12.com.ar
- VIGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.