

LINGUAXE ESCRITA E CURRÍCULO, HOXE

Andrés Suárez Yáñez*
Universidade de Santiago
de Compostela

Este texto aborda basicamente tres cuestións: a natureza da linguaxe escrita, segundo a percibo desde a atalaia do noso tempo; a importancia de alcanzar un bo dominio en lectura e escritura, tanto desde o punto de vista escolar, como do profesional, persoal, epistémico, etc., e algunhas consideracións acerca do currículo de lectura e escritura ó longo da escolaridade, que recollen algunhas énfases actuais. En conxunto, unha visión panorámica, impresionista —sen prestar atención ós detalles—, do papel da linguaxe escrita no currículo.

1. LINGUAXE ESCRITA É LINGUAXE VERBAL

A linguaxe escrita utiliza palabras, como a linguaxe oral, a outra modalidade da linguaxe verbal. A palabra pon de manifesto a facultade que témo-los humanos de utilizar secuencias de sons articulados para expresarnos e comunicarnos (¡e ocultarnos!, como puxeron de manifesto Sturtevant, Freud e moitos outros). Ademais

da linguaxe verbal existen, por suposto, outras moitas linguaxes (xestual, pictórica, musical, matemática, etc.), das que non imos falar aquí.

Non sabemos se a vostede lle pasou o que a nós: só nos últimos anos caemos vividamente na conta do inadecuada que é a linguaxe verbal para representar iso que chamamos realidade (as cousas que están aí fóra, os acontecementos, as emocións, as paisaxes, as escenas...). A linguaxe verbal converte a realidade representada nunha sucesión de segmentos (fonemas, sílabas, palabras, oracións, parágrafos... ata chegar ó texto completo), de modo que destrúe a simultaneidade/copresencia/interrelación..., típica da realidade representada. Coloquialmente adoitamos referirnos a esta limitación dicindo que a linguaxe verbal todo o converte nuns espaguetes. Unha paisaxe, un sentimento, un feito... convertido nunha especie de fideo sonoro. Vygotsky (1962, 150) expresouno así:

Un falante emprega a miúdo varios minutos para expresar un pensa-

* Profesor Titular de Métodos de Investigación e Diagnóstico en Educación.

mento. Na súa mente, o pensamento está presente de forma simultánea, pero ó falar ten que desenvolvelo sucesivamente. Un pensamento pode ser comparado a unha nube que descarga unha chaparrada de palabras.

Conseguir un dominio aceptable da linguaxe escrita require un grande esforzo mental para —superando esa sucesión de elementos, esa linearidade inherente á linguaxe verbal— reconstruí-la simultaneidade/unidade característica dos fenómenos representados. O hipertexto, caracterizado polos enlaces dun documento con outros, a linguaxe metafórica ou os textos multimedia intentan superar esa limitación básica á que nos estamos referindo.

Esa reconstrución da simultaneidade ten moito que ver coa capacidade de *resumir* un texto adecuadamente e tamén coa de escribir un texto que lle permita ó lector realizar un resumo axeitado. ¡Por iso é tan difícil o resumo!, dificultade agravada se non existe un tratamento explícito, sistemático e gradual desta técnica ó longo da escolaridade (Álvarez Angulo, 1998). Ese traballo de (re)construción require un grande esforzo cognitivo, consume tempo e é, ó cabo, o *quid* de moitas das dificultades serias que xorden no manexo da linguaxe verbal. A tentación de confundi-las palabras cos seus referentes é constante.

Linguaxe escrita e oral son ambas linguaxe verbal (utilizan palabras, sucesións de sons articulados ou de representacións gráficas destes), polo tanto as dúas modalidades teñen moito

en común, o que non quere dicir que sexan idénticos ou que non teñamos que reflexionar sobre as diferencias. Pero existe na actualidade como un clamor xeral entre os estudiosos destes temas que subliña a estreita interrelación entre as distintas actividades verbais.

2. FALAR E ESCRIBIR/LER

Falar ou conversar é a actividade prototípica do uso da linguaxe verbal, a matriz de toda a adquisición da linguaxe (Levinson, 1983, 284), e realizárona os homes desde hai miles e miles de anos. Os fósiles humanos da Sima dos Ósos, en Atapuerca, dunha antigüidade duns 300.000 anos, “conservan, de maneira excepcional, la información necesaria en la base del cráneo y en el hueso hioides para abordar esta investigación [a da fala]”, din os expertos (Junta de Castilla y León, 2001, 214). Escribir e ler, pola contra, supoñen un uso recente da linguaxe verbal, de non máis duns 3000 anos de antigüidade (Suárez, 2000). Pero a linguaxe escrita está evolucionado vertixinosamente.

Presentámo-los grandes fitos da súa evolución. O momento inequívoco que sinala o inicio da linguaxe escrita é cando as marcas sobre unha superficie representan a palabra oral: é o que se coñece como principio de fonetización. O seguinte momento importante constitúe o descubrimento do principio alfabético: as marcas na superficie representan os fonemas que constitúen

cada palabra. Para poder utiliza-lo principio alfabético hai que ter consciencia fonémica, é dicir, capacidade para descompoñer cada palabra que dicimos naqueles segmentos mínimos que, sen ter en si mesmos significado, si producen diferencias de significado cando os substituímos por outros (pEso, pAso, pIso...). O terceiro fito constitúeo a invención da imprenta, un paso espectacular, de enormes consecuencias. Nunha visita recente ó mosteiro de Yuso en San Millán de la Cogolla —berce do castelán e do éuscaro— oín dicir que para escribir á man un libro de coro en pergameo era necesario sacrificar uns cen becerraños, pois a pel de cada un só daba para dous folios... Sinalariamos como cuarto momento importante a extensión da alfabetización, aínda que desgraciadamente non se logrou que sexa universal. Nos nosos días estamos asistindo ó establecemento doutro fito, comparable á aparición da imprenta, o das novas tecnoloxías da información e a comunicación (TIC), a “nova alfabetización”.

Pero, ¿que é escribir?, ¿que é ler? Agora que contamos con programas informáticos que converten a linguaxe oral en linguaxe escrita e viceversa, non podemos eludir estas preguntas. Tódolos profesores —os de tódalas materias— teñen que propoñelas en serio, sistematicamente, porque a lectura e a escritura desempeñan un papel central na vida escolar. De ningún xeito é satisfactorio encontrarse profesionais da ensinanza que conciban aínda prio-

ritariamente o escribir como dominio da caligrafía e a ortografía e o ler como decodificación correcta e pouco máis. Esas concepcións de ler e escribir poderían ser sostibles noutros tempos, pero non hoxe en día, porque cada vez se fia máis delgado, cada vez se esixen uns niveis máis sofisticados de lectura e escritura (Morais, 1999).

Para contestar a esas cuestións partamos dunha breve reflexión sobre o falar, a actividade prototípica da linguaxe verbal, como dixemos. O falar consiste nunha negociación do significado a través dunha serie de quendas de palabra, encamiñada a crear unha mesma situación intersubxectiva na mente dos interlocutores. As secuencias orais adoitan estar acompañadas doutros elementos —paralingüísticos, xestuais, espaciais, temporais, etc.— que, en principio, axudan nese proceso de negociación.

Ó escribir e ler non acostuma haber esa presenza simultánea de interlocutores. Incluso entre os dous procesos —escribir e ler— pode mediar un abismo, creado pola distancia, espacial e temporal, polo descoñecemento mutuo, pola diferenza de coñecementos previos e actitudes... Non cabe dúbida de que as tecnoloxías informáticas achegan a linguaxe escrita á linguaxe oral (chatting, correo electrónico, foros...).

Escribir consiste en producir textos eficaces ou funcionais, que non hai que confundir con producir textos utilitarios. Textos eficaces son os que con-



Publicidade dunha pluma Waterman's, 1913. É importante aprender a escribir.

seguen o propósito que pretenden conseguir, calquera que este sexa: informar, explicar, persuadir, crear beleza, ofender, divertir... Textos de moitos tipos, coa súa estrutura-función característica: listas, notas, instrucións, narracións, descricións, argumentacións... Escríbese, polo tanto, cun propósito predominante, o mesmo que se le cun propósito predominante, de entre moitos posibles. O criterio central para avaliar un texto escrito debe ser, consecuentemente, o da eficacia —no sentido que aquí lle estamos dando—, e non outros, como a ortografía, a caligrafía, o uso de barbarismos, etc. Por

exemplo, podemos atoparnos cunha evocación/reproducción escrita dun texto mandado ler antes comprensivamente que sexa moi eficaz, porque o escolar nos demostra que entendeu moi ben o texto, pero que a penas sexa lexible, pola mala calidade da letra, ou que teña moitas faltas de ortografía ou presente barbarismos (porque quizais a lingua do texto lido e escrito non sexa a lingua dominante do escolar). E, ó contrario, podemos atopar unha lembranza escrita do mesmo texto cunha letra moi ben feita, sen faltas de ortografía..., pero ineficaz (o texto revela que non se conseguiu o obxectivo proposto, ler comprensivamente).

Non se pode lograr un texto eficaz —co propósito predominante que sexa— se non se manexan adecuada e recursivamente unha serie de procesos cognitivos: se non se analiza a situación comunicativa (o propósito do texto, a audiencia, os condicionantes da tarefa...), se non se xera un contido adecuado e se organiza, se non se lles presta atención ás múltiples facetas da redacción ou textualización (léxico, sintaxe, ortografía...), se non se revisan e perfeccionan os sucesivos borradores do texto... A produción dun texto eficaz é un proceso complexísimo, difícil, disto se derivan precisamente as tremendas potencialidades educativas da composición de textos. Por iso, o produto resultante dese proceso converteuse nunha das metáforas favoritas dos nosos días (lía hai pouco nun xornal galego este título: “A cidade como texto”).

Para ser eficaz, un texto ten que reunir unha serie de características, unhas máis fundamentais ca outras. Son fundamentais: que teña un contido coherente e interesante, que estea suficientemente cohesionado (é dicir, que estean ben tecidas unhas formas lingüísticas con outras), que estea ben calibrado en función do lector (en especial que estea ben calibrada a información explícita e a implícita, para, así, optimiza-la actividade do lector, para mellora-la súa profundidade de procesamento do texto)...; son aspectos esenciais: que estea ben estruturado, sinalizado, que teña un léxico apropiado...; aspectos moi importantes, aínda que non tanto como os anteriores son: que non teña faltas de ortografía, que se entenda ben a letra, que estea ben presentado... ¡Que ninguén entenda mal! Tódolos aspectos son importantes, pero non igual de importantes. A priorización é aquí, como o adoita ser en tódalas ordes da vida, unha cuestión crítica. Como mostra de que persoalmente tamén lles concedo importancia ós aspectos máis superficiais podo dicir que estes últimos cursos veño deseñando e implantando programas para mellora-la letra (incluso destinados ós meus alumnos universitarios), e que unha das cousas que máis me gustaba facer como profesor de lingua era axudar a que os meus alumnos aprendesen o uso dos acentos gráficos...

Consideremos agora a actividade de *ler*, a outra cara distinta da mesma moeda, do proceso unitario da comunicación escrita (por iso escribín no

título deste apartado “escribir/ler”, escribir primeiro, porque non se pode ler se antes non se escribiu algo...). A natureza de ler pode variar moito segundo o propósito que se persiga coa lectura (obter unha idea xeral do texto, localizar unha determinada información, axuizar criticamente o contido ou a súa forma, etc.), segundo os tipos de texto que se lean (por exemplo, non é o mesmo ler un texto literario, normalmente aberto, que textos científicos ou técnicos, precisos, pechados), etc. Pero quizais conveña destaca-lo seguinte concepto de lectura comprensiva/intensiva: ler consiste en construír/producir unha representación mental coherente, estruturada, xerarquizada... da situación real ou imaxinaria á que o texto se refire. Nos textos literarios é certo que adoitan adquirir un relevo especial as formas lingüísticas, a representación superficial do texto (Zwaan, 1996), pero xeralmente o que nos interesa é comprende-la situación á que se refire, e este non é máis ca unha ferramenta (Kintsch, 1994). Para lograr esa representación mental coherente temos que poñer en xogo os nosos *coñecementos previos* do mundo —moi ligados ó dominio do vocabulario—, e do tipo de texto: para ir xerando inferencias, ás veces imprescindibles para que a representación resultante sexa coherente, para facer prediccions, para ir estruturando e xerarquizando o contido...

Por suposto, unha vez que se comprendeu o texto, ou mellor dito, a situación á que fai referencia, procede

exercer unha actitude crítica sobre esa representación mental, avaliala criticamente. Se isto sempre foi un ideal educativo, nos nosos días éo moito máis. Hoxe ninguén selecciona nin valora a información que se pon na *rede* (McFarlane, 2001). O lema da “13th European Conference on Reading”, que se realizará no 2003, na capital de Estonia, é “Reading is Writing is Thinking” (“Ler é Escribir é Pensar”), que subliña o mesmo tipo de interrelación en que se insiste neste traballo.

Falar e escribir/ler teñen que selos piares da arquitectura curricular polo que á linguaxe verbal se refire (Alarcos Llorach, 1994; DFE, 1995). Cando esa arquitectura é moi complexa (como ocorre nos DCB españois e desenvolvementos subseguintes) é difícil ve-lo bosque, a visión de conxunto, o norte, que é o que nunca hai que perder de vista.

3. IMPORTANCIA DA LINGUAXE ESCRITA

Teño diante de min unha guía de cómo estudar (Barrass, 1996). O título do primeiro capítulo é “Juzgado por tus escritos”. Barrass refírese a que escribir con eficacia é a base do éxito escolar. Pódese dar ó epígrafe un sentido máis amplo: os demais, na vida ordinaria, xúlgannos, en gran medida, a partir dos textos que producimos, sexan orais ou escritos. Xúlgannos como coherentes ou incoherentes, interesantes ou aburridos, orixinais ou meros repetidores... Un bo argumento

para motiva-los adolescentes a mellora-la produción dos seus textos.

Un refinado dominio da lectura e a escritura é esencial para poder progresar no ámbito escolar, xa que case todo o que se fai na escola implica a lectura e a escritura, incluso ese momento crucial dos exames. Rúbricas como “ler para aprender”, “linguaxe escrita nas áreas de contido”, “lectoescritura ampliada”, “nova alfabetización”... din ás claras que a linguaxe escrita xa non se pode considerar como un ámbito propio das materias de Lingua, nin restringir á lectura de textos literarios. A énfase actual no estudio independente, as universidades virtuais... non fan senón subliña-la importancia de ler e escribir ben.

Non digamos xa a importancia na vida profesional. Oíalle dicir hai pouco ó Dr. Salvato Trigo, Rector da Universidade portuguesa Fernando Pessoa, que a documentación escrita utilizada na fabricación dun Boeing pesaba máis có que un destes avións pode transportar. ¡Que traballo non require hoxe en día o manexo dunha gran cantidade de información escrita! Coñecín recentemente o test canadense de lectura TOWES, elaborado con documentos auténticos que adoitan ter que le-los traballadores da industria da construción (Fownes, 2001). ¿E en que traballo non se utilizan hoxe ordenadores, e quen pode chegar a manexalos con soltura sen ter un bo nivel en linguaxe escrita?

A linguaxe escrita ten que ver co que puidesemos chamar participación cidadá. Quen non manexa ben e con confianza a linguaxe escrita convértese en algo así como un minusválido, que non ten tal condición recoñecida oficialmente e carece de apoios para satisfacer as súas necesidades especiais. É un marxinado. Non se decata do que está pasando, non pode exercer unha actitude crítica ante o enorme bombardeo de información indiscriminada á que estamos sometidos, non pode plasma-la súa propia opinión/argumentación sobre temas que lle afectan localmente, etc.

Para terminar esta breve explicación do que todos realmente sabemos, quixese destaca-la función epistémica (isto é, en relación coa elaboración do noso coñecemento) que ten a composición escrita, cando esta se expón adecuadamente, como un *proceso* complexísimo que require revisións e máis revisións, borradores e máis borradores (Camps e Ribas, 2000), e non como un mero produto.

O texto escrito é como un espello no que se vai reflectindo o noso pensamento. Mirándonos nese espello, podemos observa-lo noso propio pensamento, e esa autoobservación é a base para poder transformalo, reorganizalo, desenvolve-lo, analízalo... (Scardamalia & Bereiter, 1992). Algo semellante podemos facer sobre textos orais gravados en magnetófono, pero é máis fácil facelo con textos escritos, sobre todo se se utiliza o procesador de textos, que facilita a copia dos sucesivos

borradores, permite mover porcións de texto dun sitio a outro, corrixir, suprimir... Son tantas as potencialidades educativas da composición escrita que algunha escola de formación do profesorado sueca (Persson, 2001) está utilizando a *escritura reflexiva* como unha das ferramentas fundamentais do seu currículo.

4. A LINGUAXE ESCRITA Ó LONGO DO CURRÍCULO

Todo profesor —isto é, non só os de Lingua— ten que sentirse involucrado no desenvolvemento da linguaxe escrita dos seus alumnos e, para poder desempeñar ben o seu papel, é imprescindible que teña un concepto aceptable nos nosos días da natureza das actividades de ler e escribir. Así mesmo, ten que ser capaz dunha visión panorámica que abarque o currículo destas dúas ferramentas ó longo de toda a escolaridade. Esta visión global ten que facelo consciente do significado dunha actividade puntual dentro do conxunto e permitir distingui-los efectos a curto, medio e longo prazo. Se o profesor carece desta visión panorámica, non poderá facer nacer no escolar unha necesaria conciencia de unidade (ninguén dá o que non ten...) e as aprendizaxes corren o perigo de atomizarse e resultar carentes de sentido.

Pero, claro, para que sexan realizables os desiderata mencionados no parágrafo anterior, é necesario que o currículo de linguaxe escrita teña unha



Collaut-Valera, Monumento a Campoamor, 1914, Madrid. "¡Cuántas cosas le diría si supiera escribir!"

arquitectura sinxela e estea formulado en termos comprensibles para profesores, pais e alumnos. Só así será posible a imprescindible comunicación entre tódalas partes. A arquitectura curricular actual no Estado e na Comunidade Autónoma de Galicia é, comparada coa doutros países, demasiado complexa e academicista (Suárez, 2000, cap. 5).

Hai outro feito que dificulta que haxa unha política lingüística unitaria en todo o centro educativo: existen marcos teóricos e institucións distintas para a ensinanza da primeira lingua, a

segunda lingua e a lingua estranxeira. Creo que chegou o momento de adoptar un marco teórico único, que abarque tódalas linguas, os tres ámbitos mencionados. Ó le-lo libro *The care and education of bilingual children. An introduction for professionals* (Baker, 2000), vese esta necesidade con absoluta nitidez. Sei que o que estou dicindo pode soar a revolucionario, pero chegou a hora de ter un marco único, *multilingüe e multicultural*, como punto de partida normal (o exótico e problemático é o monolingüismo e o monoculturalismo). O que une a tódalas linguaxes verbais e a súa ensinanza-aprendizaxe é máis có que as separa, que é o superficial (significantes, ortografía, etc.). Espero que os dous primeiros apartados deste traballo transmitisen esta idea con eficacia.

Un corolario do que estou dicindo é que en Educación Secundaria non debería haber seminarios/institucións separadas para galego, castelán, lingua estranxeira, equipo de normalización lingüística..., porque se se divide de feito —incluso mediante tabiques— non vale despois pensar que todo se arranxa cun texto legal que diga que hai que coordinarse. Isto lémbrralle a un o pensamento máxico, no que se confunden os desexos coa realidade, as palabras cos seus referentes.

Sinxelamente, por unha parte, é máis fácil conseguir unha política unitaria de centro en canto ó desenvolvemento do currículo de linguaxe escrita se tódolos profesores de Lingua están integrados nun mesmo departamento,

e, por outra, é máis fácil coordinar ese departamento de linguas cos das “áreas de contido”. Nas últimas décadas estes últimos víronse obrigados, por exemplo, a desenvolver pola súa conta —isto é, sen a colaboración dos departamentos de Lingua— programas de mellora da comprensión lectora para que os alumnos puidesen utilizar con eficacia os libros de texto (Suárez, 1997).

A continuación presentarei, por niveis educativos, algúns aspectos sobre o currículo de linguaxe escrita nos que se insiste na literatura especializada actual. Trátase de dar unha impresión xeral do que se considera o talante predominante, non dunha presentación exhaustiva. Os obxectivos permanentes ó longo do currículo da linguaxe escrita, e á vez terminais, terán que se-los que bocexei no epígrafe 2º deste traballo.

4.1. EDUCACIÓN INFANTIL

De 0 a 6 anos debe ter prioridade o desenvolvemento da linguaxe verbal oral, na que terá que apoiarse a escrita, polo menos nos primeiros anos. A través da conversa cos adultos (pais e profesores), os nenos teñen que ir mellorando a súa pronuncia, morfosintaxe e léxico, e ir adquirindo sensibilidade comunicativo-pragmática. Pero tamén terán que ir adquirindo e aprendendo moitos coñecementos acerca da linguaxe escrita (IRA/NAEYC, 1998). Hoxe considérase a alfabetización como algo *emerxente*, como unha competencia que xorde pouco a pouco dun contorno

marcado polo que veño denominando paisaxe alfabética (interpretada tamén dinamicamente: o contorno do neno está cheo de usos da linguaxe escrita, de eventos e prácticas de lectoescritura). A idea de que hai que esperar a un momento de madurez para poder iniciarlo escolar na linguaxe escrita está superada (imaxinémo-las nefastas consecuencias que tería que as nais agardasen tamén a un momento de madurez para lles ensinarlles a falar ós seus fillos...). Esa idea estaba baseada nunha concepción superficial/mecánica da lectura/escritura e tamén —congruentemente— na crenza errónea dunha estreita dependencia da linguaxe escrita do desenvolvemento psicomotor (Maruny, Ministral e Miralles, 1995). A tremenda importancia deste último non necesita de tal xustificación.

Por certo, unha pequena paréntese, convén lembra-la gran variabilidade madurativa dos escolares. Unha regra práctica é pensar que entre nenos dunha determinada idade cronolóxica (3 anos, por exemplo) hai nenos de tres idades madurativas (2, 3 e 4 anos).

Para tratar de transmitirlo tipo de traballo que se debe facer na etapa infantil en relación coa linguaxe escrita, referireime brevemente a un par de actividades:

A primeira, a lectura diaria dun conto por parte da profesora ós escolares sentados na alfombra. É unha actividade sinxela que se pode converter no pretexto/eixo de numerosas actividades lingüísticas, a través da conver-

sa: aumento do vocabulario, incipientes reflexións sobre as palabras que dicimos e oímos (para desenvolver, por exemplo, a consciencia silábica e fonémica), desinhibición dos máis tímidos, desenvolvemento dunha actitude positiva cara ós libros...

A segunda, os “dictados” dos alumnos á profesora (Smith, 1994). A profesora actuará de escribente do texto que o escolar queira escribir, reforzando así o sentimento de autoría/propiedade das mensaxes por parte dos escolares. A estimulación da escritura espontánea —deixando que o alumno vaia reinventando activamente a ortografía— será un complemento ideal de *escritura compartida*, así como a utilización de procesadores de texto que lle permitan ó alumno ver impresos os seus textos en diferentes tipos de letra.

Os profesores de Educación Infantil teñen que constituírse en orientadores dos pais en relación co proceso de adquisición/aprendizaxe da linguaxe escrita, sabendo que a sensibilidade destes variará moito. Esta orientación irá desde asegurarse que os pais manteñen concepcións defendibles hoxe en día da natureza de ler/escribir ata cuestións máis puntuais, como qué tipo de letra empregar ou cómo lerlles con sentido didáctico un conto ós seus fillos.

4.2. EDUCACIÓN PRIMARIA

Trátase dun nivel educativo obrigatorio, no que non pode faltar unha iniciación sistemática á linguaxe escri-

ta, tendo moi en conta que tódolos escolares, en maior ou menor medida, xa aprenderían unha cantidade enorme de cousas acerca da linguaxe escrita (para qué e cándo se utiliza, en qué sentido se le e se escribe, recoñecemento dalgunhas palabras, coñecemento do nome dalgunhas letras, importancia que lle conceden os maiores..., incluso bastantes xa dominarán o código escrito, saberán “ler” e “escribir”, como eles se apresurarán a proclamar).

Hai que diferenciar dúas subetapas: unha, de *iniciación* á linguaxe escrita (o ideal é que abarque o segundo ciclo da Educación Infantil e o primeiro ciclo da Educación Primaria); outra, de *extensión* ou desenvolvemento (desde os 8 anos aproximadamente ata o final da escolaridade). Ultimamente aumentou a nosa sensibilidade acerca do que hai que facer nesta segunda subetapa, en congruencia cunha concepción máis refinada da natureza da linguaxe escrita.

Un exemplo precioso do que se pode facer nos dous últimos ciclos de Educación Primaria témolo no libro *Aprender a leer y escribir textos de información* (Wray e Lewis, 2000). Móstranos cómo amplia-las interaccións dos escolares cos textos escritos, cómo *aprender cos textos* —moi distinto de aprender a ler textos...—, cómo integra-las técnicas de estudo no currículo ordinario, cómo utilizar textos escritos na realización de proxectos.

O que se dixo no apartado 2 (“Falar e escribir/ler”) suxire as fronte-

nas que hai que traballar. O profesor ten que ter ese marco de aspectos profundos da linguaxe escrita (eficacia, coherencia, cohesión, calibración, etc.), eses obxectivos permanentes de lectura e escritura, na súa cabeza —máis ca nunha programación escrita, aínda que isto tamén é aconsellable—, porque así poderá aproveitar esas maravillosas oportunidades que se presentan ocasionalmente para traballar sobre eles. Pero hai que tratar de xeito sistemático a sensibilización ante a xeración de inferencias ó ler, cómo resumir un texto, cómo utiliza-los distintos mecanismos da cohesión textual, cómo redactar unha nota que sexa funcional, etc.

Un obxectivo inescusable ten que ser que os escolares terminen o primeiro ciclo de Educación Primaria sabendo utilizar un procesador de textos (McFarlane, *op. cit.*). No contexto dun traballo que realicei con rapaces do Programa de Diversificación Curricular dun instituto do medio urbano galego durante o curso 1999-00, tiven a oportunidade de comprobar que un 40% dos escolares de 3º e 4º de ESO contestaba “non” á pregunta “¿Escribiaches algunha vez cun procesador de textos nun ordenador?”. Non se trata de que haxa no centro uns cantos ordenadores que utilizan algúns profesores... Ten que haber un par de ordenadores por aula para que os utilicen os escolares diariamente. Sobran medios materiais, pois non sabemos qué facer coas máquinas que se nos van quedando anticuadas pero que serven para satisfacer a necesidade á que me estou

a referir. Hai que adaptarse ós tempos. ¡Quen se empeñaría en seguir utilizando a táboa encerada e o estilo, que eran os útiles normais hai tan só 50 anos! O procesador de textos é unha ferramenta estupenda para traballar no proceso de revisión dos textos, cos sucesivos borradores (McFarlane, *ibídem.*).

4.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Na Educación Secundaria ten que continua-la aprendizaxe da lectura e a escritura. Soamente cando se reducen estas actividades ó dominio do código (descodificar e codificar, e pouco máis) se pode pensar que o alumno xa sabe todo o que tiña que saber ó respecto. Non custaría presentar evidencias de que non se lles dedica moita atención a estas actividades en Educación Secundaria. Por exemplo, na enquisa á que me referín anteriormente, realizada a finais de maio, aproximadamente o 75% dos escolares de 3º e 4º de ESO manifestaron que non fixeran ningunha composición escrita durante todo o curso ou só unha ou dúas.

Profesores e escolares de Educación Secundaria teñen que ser conscientes de que os obxectivos fundamentais das clases de Lingua seguen sendo aprender a ler e escribir. A reflexión sobre a lingua ten que facerse a partir destas actividades, en lugar de ensinar Gramática de forma illada (“Ensinar gramática non serve para nada”, decía o académico Alarcos, nas súas declaracións ás que xa fixen referencia; cría que o mellor método para cultiva-la lingua era falar, ler e escribir).

Respecto ó tempo dedicado á Literatura, aínda que imprescindible, por suposto, ha de se ter en conta, sen embargo, que a gran maioría dos textos que se utilizan na vida cotiá non son literarios e non se procesan como os literarios (Zwaan, *op. cit.*). Desde logo, non pode sosterse que os escolares aprenderán a escribir textos eficaces polo simple feito de expoñelos a modelos literarios...

Os adolescentes e mozos teñen capacidade para aprender cousas que non podían aprende-los rapaces de menor idade. En lectura poderán aumenta-la súa sensibilidade cara a cuestións como:

—a necesidade de ler estratexicamente, é dicir, de forma diferente, segundo os propósitos lectores,

—a importancia de activa-los coñecementos previos relativos ó tema do texto para xerar inferencias que completen o que se di explicitamente,

—a utilidade de activa-los coñecementos previos referidos á estrutura característica do tipo de texto que estamos a ler (narración, argumentación, comparación...), porque isto nos axudará a capta-la organización do texto, a facer predicións, etc.

—a distinta importancia das ideas do texto (non se pode dicir que se comprende un texto se non se captaron as súas ideas principais).

En escritura poderán aumenta-la súa sensibilidade en canto a cuestións como:

—a adaptación do texto á función que persegue,

—a necesidade de ter en conta coñecementos, lingua, actitudes, intereses... do lector, para calibrar en consonancia o texto,

—a importancia da planificación,

—a necesidade de revisa-lo texto, realizando sucesivos borradores ata conseguir unha redacción aceptable,

—a importancia que se lle concede nos nosos días á calidade de edición.

E non se trata de mandar facer composicións na casa e corrixilas todas, marcando con lapis vermello as faltas de ortografía... Isto supón unha carga insoportable para os profesores e probablemente non sexa moi eficaz, porque se está incidindo no produto final e non no instante en que está tendo lugar o proceso de composición... A composición escrita ten que facerse durante o tempo da clase (en gran grupo e pequeno grupo). O informe da investigación citada de Camps e Ribas ilustra cómo se pode realizar este traballo, no seu caso centrado no proceso de revisión.

A realización de traballos que requiran a utilización e integración de datos procedentes de fontes de información diversas é inescusable actualmente (Wiley e Voss, 1999). Agora xa non utilizáremo-lo ordenador como procesador de textos senón para acceder a Internet. Os profesores das áreas de contido teñen que incorporar nas súas programacións *cómo ler para apren-*



Ex libris de Rockwell Kent, século XX. Aprender a ler e ler para aprender.

de-los textos das materias que imparten e *cómo realizar traballos escritos* de distintos tipos (Cazón, 2001). É unha maneira de integra-lo fundamental das técnicas de estudio no currículo ordinario. Nunha sala de espera oílle dicir a unha rapaza duns 17 anos, que comentaba cos seus acompañantes os libros que estaba lendo: “Gústame ler, pero non me gusta estudar”. Tomei nota da expresión, porque reflicte moi ben o diferente que é ler por pracer (textos

literarios, normalmente) de ler para aprender (textos expositivos, informativos, de estudio).

O traballo que mencionei anteriormente, para mellora-la composición escrita dos escolares dun Programa de Diversificación Curricular, servíume para constata-lo adecuada que é para este nivel educativo a produción de textos de opinión (argumentativos): ¿a que adolescente ou mozo non lle gusta opinar acerca de case todo e que os seus compañeiros escoiten as súas opinións? Ademais trátase dun tipo de textos importante tamén desde outros puntos de vista (epistémico, da participación cidadá...).

Recentemente adoptouse a medida de aumenta-lo tempo lectivo de Lingua en Educación Secundaria. Non creo que a cuestión sexa tanto aumenta-lo tempo como mellora-la calidade do que se fai dentro do tempo dispoñible. Baixo o rótulo “clase de Lingua”, agóchanse realidades moi distintas. Hai que se asegurar de que o que se fai nesos períodos paga a pena. Desde logo, a dinámica diaria non pode se-la de “abre o libro pola páxina...”, que supón intentar adaptar escolares moi diversos a un único libro, cando o que hai que facer é xusto o contrario; ademais, é unha práctica que pode chegar a ser aburridísima... Un libro debe ser unha ferramenta heurística, non un catecismo.

Algún profesor invoca como criterio rector da súa actuación a necesidade de desenvolve-lo programa ofi-

cial, que só uns poucos escolares poden seguir. Hai outros principios pedagóxico-didácticos máis básicos ca ese. Para o cognitivista Ausubel o máis importante é o seguinte: “Se tivesemos que reducir toda a Psicología pedagóxica a un principio único diríamos: “Descubre lo que sabe el educando y enseña... en consecuencia” (citado en Entwistle, 1987, 41).

No suplemento de *ByN Dominical*, do 4 de marzo último (96), aparecía un artigo de Joan Barril titulado “Leer, escribir y hablar”. Paga a pena transcribi-lo primeiro parágrafo:

El otro día conversaba con un rector de universidad [...]. Me decía: “¿Qué quieres que te diga? El problema no es si la universidad sirve a las empresas, a la sociedad o al saber. La cuestión no estriba en si la universidad se está haciendo más tecnológica y menos humanista. Lo único que importa es que la gente que salga de la universidad sepa leer y escribir.

Os profesores de Universidade estamos nunha posición privilexiada para comproba-lo nivel de linguaxe escrita con que saen da escolaridade obrigatoria os alumnos con máis éxito, porque temos que ler e cualificar centos de traballos escritos tódolos anos. O nivel xeral é baixo. Moitos suspensos prodúcense porque o examinando nin sequera comprende preguntas referidas a cuestións da vida cotiá —non existe a menor coherencia entre a resposta e o preguntado—, e non falemos xa da organización, o rexistro... e incluso a presentación.

Para terminar, insistirei unha vez máis na idea principal deste traballo. Soamente cando os profesionais da ensinanza teñen un concepto suficientemente rico e actualizado da natureza da linguaxe escrita —de ler e escribir— poden axudar diariamente nas clases a que os seus alumnos persigan obxectivos relevantes neste ámbito curricular. A énfase principal non pode poñerse na metodoloxía didáctica: o máis importante é atinar no que se intenta alcanzar; todo o demais ten moito de arte pedagóxica, de imaxinación (pódese e débese chegar ó mesmo destino por distintos camiños, polo que aconsellen as circunstancias). As novas tecnoloxías da información estannos axudando a separa-lo gran da palla da linguaxe escrita.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcos Llorach, E. (1994): “Declaracións”, *La Voz de Galicia*, 11 de maio, 67.
- Álvarez Angulo, T. (1998): *El resumen escolar. Teoría y práctica*, Madrid, Octaedro.
- Baker, C. (2000): *The Care and Education of Bilingual Children. An Introduction for Professionals*, Clevedon, U.K., Multilingual Matters.
- Barrass, R. (1996): *Students Must Write. A Guide to Better Writing in Coursework and Examinations*, London, Routledge.

- Camps, A., e T. Ribas (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, Madrid, MECD/CIDE.
- Cazón, R. (2001): "Producción de trabajos académicos", en A. Suárez *et al.*, *Cómo estudiar con eficacia en la Universidad*, Santiago de Compostela, ICE da Universidade de Santiago de Compostela.
- D.F.E. (1995): *English in the National Curriculum*, London, HMSO.
- Entwistle, N. (1987): *La comprensión del aprendizaje en el aula*, Barcelona, Paidós/MEC.
- Fownes, L. (2001): *TOWES. Test of Workplace Essential Skills*, Calgary, Bow Valley College Printing Services.
- I.R.A./N.A.E.E.C (1998): *Learning to read and write. Developmentally appropriate practices for young children*, Newark, N.J., I.R.A.
- Junta de Castilla y León (2001): *Atapuerca. Nuestros antecesores*, Burgos, Junta de Castilla y León.
- Kintsch, W. (1994): "Text Comprehension, Memory and Learning", *American Psychologist*, v. 49, 4, 294-303.
- Levinson, S. C. (1983): *Pragmatics*, Cambridge, C.U.P.
- Maruny, LL., M. Ministral e M. Miralles (1995): *Escribir y leer*, I-III, Madrid, MEC/Edelvives.
- McFarlane, A. (2001): *El aprendizaje y las tecnologías de la información. Experiencias, promesas, posibilidades*, Madrid, Aula XXI/Santillana.
- Morais, J. (1998): *El arte de leer*, Madrid, Visor/Aprendizaje.
- Persson, U-B. (2001): "Reflective Writing as a Learning Tool in Teacher Education", en *Book of Abstracts. 12th European Conference on Reading: Other Ways of Seeing: Diversity in Language and Literacy*, Dublin, July 1-4.
- Scardamalia, M., e K. Bereiter (1992): "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Smith, B. (1994): *Through writing to reading*, London, Routledge.
- Suárez, A. (1997): "El tratamiento de la lectura en el ámbito español", en *I Jornadas Pedagógicas Nacionales de Lectoescritura*, organizadas pola Asociación Española de Lectoescritura, Madrid, 31 de maio.
- Suárez Yáñez, A. (2000): *Iniciación escolar a la escritura y la lectura. Diseño de programas adaptados a la diversidad*, Madrid, Pirámide.
- Vygotsky, L. S. (1962): *Thought and Language*, Cambridge, The M.I.T. Press.
- Wiley, J., e J. F. Voss (1999): "Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just

memory from text”, *J. of Educational Psychology*, 91, 301-311.

Wray, D., e M. Lewis (2000): *Aprender a leer y escribir textos de información*, Madrid, Morata.

Zwaan, R. A. (1996): “Toward a Model of Literary Comprehension”, en B. K. Britton e A. C. Graesser, *Models of Understanding Text*, Mahwah, N.J., L.E.A.



SUÁREZ YÁÑEZ, Andrés: “Linguaxe escrita e currículo, hoxe”, *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 215-231.

Resumo: Este texto aborda basicamente tres cuestións: a natureza da linguaxe escrita, segundo se pode percibir desde a atalaia do noso tempo; a importancia de acadar un bo dominio na lectura e na escrita, tanto desde o punto de vista escolar coma profesional, persoal, epistémico, etc.; e algunhas consideracións sobre o currículo de lectura e escritura ó longo da escolaridade, que recollen algunhas énfases actuais. No seu conxunto, unha visión panorámica, impresionista, do papel da linguaxe escrita no currículo.

Palabras chave: Linguaxe escrita. Currículo. Escribir para aprender. Ler para aprender. Textos eficaces. Coñecementos previos. Técnicas de estudio. Tecnoloxías informáticas.

Resumen: Este texto aborda básicamente tres cuestións: la naturaleza del lenguaje escrito, según puede percibirse desde la atalaya de nuestro tiempo; la importancia de alcanzar un buen dominio en lectura y escritura, tanto desde el punto de vista escolar, como del profesional, personal, epistémico, etc. ; y algunas consideraciones acerca del currículo de lectura y escritura a lo largo de la escolaridad, que recogen algunos énfasis actuales. En conjunto, una visión panorámica, impresionista, del papel del lenguaje escrito en el currículo.

Palabras clave: Lenguaje escrito. Currículo. Escribir para aprender. Leer para aprender. Textos eficaces. Conocimientos previos. Técnicas de estudio. Tecnologías informáticas.

Summary: This paper deals with three basic questions: the nature of present-day written language; the importance of achieving a good command of reading and writing, both from the point of view of teaching and from professional, personal or epistemological perspectives; and some considerations on the reading and writing school curricula which include some of the current emp-

hases. As a whole, this will be a panoramic and impressionistic view of the role of written language in the curricula.

Key-words: Written language. Curriculum. Learning through writing. Learning through reading. Effective texts. Previous knowledge. Studying techniques. Computer technology.

— Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 30-09-2001.

