

# Enseñanza del texto organizacional

Cuéllar, Luis

Universidad de Oriente - Anzoátegui (Venezuela) / lcuellar@anz.udo.edu.ve

Finalizado: Barcelona, Venezuela 2007-07-13 / Revisado: 2007-09-14 / Aceptado: 2007-10-16

## Resumen

*El excesivo enfoque gramatical y literario ha impedido que ciertos docentes que forman a sus estudiantes en carreras técnico-administrativas exploren metodologías más novedosas para motivar a sus alumnos a emprender proyectos de redacción organizacional. Si bien no existe un único método de enseñanza de la redacción, urge revisar las nuevas concepciones de la lingüística aplicada a la enseñanza de la escritura en contextos particulares (Payrató, 2003). Sustentada en el enfoque de procesos cognitivos (Flower y Hayes, 1983; Bereiter y Scardamalia, 1987; Cassany, 1990, 1997, 1999; Serafini, 1993; Castelló, 2000; Camps, 2002) el principal objetivo de este artículo es proponer una secuencia instruccional que contribuya a la producción de los textos de mayor interés y utilidad para el futuro licenciado en ciencias económicas y sociales.*

**Palabras clave:** didáctica de la escritura, texto organizacional.

\*\*\*

## Abstract

### THE TEACHING OF AN ORGANIZATIONAL TEXT

*The excessive grammatical and literary approach has prevented some professors from developing in their students in technical- administrative careers more updated methodologies to motivate them to tackle projects of organizational writing. Although there is not only one method to teach writing, it is imperative to revise the new conceptions of applied linguistics for teaching writing in particular contexts (Payrató, 2003). Framed on the approach of cognitive processes (Flower and Hayes, 1983; Bereiter and Scardamalia, 1987; Cassany, 1990, 1997, 1999; Serafini, 1993; Castelló, 2000; Camps, 2002). The purpose of this article is to propose an instructional sequence that contributes to the production of texts that increase the interest of future graduates in economic and social sciences.*

**Key words:** didactics of the writing, organizational text.

\*\*\*

## Résumé

### L'ENSEIGNEMENT DU TEXTE ORGANISATIONNEL

*L'emploi excessif d'une approche centrée sur la grammaire et sur l'analyse littéraire a empêché que certains enseignants qui forment leurs étudiants dans des carrières techniques et administratives explorent des méthodologies plus novatrices pour motiver les élèves à entreprendre des projets de rédaction organisationnelle. Bien qu'il n'existe pas une méthode unique d'enseignement de la rédaction, il est urgent de réviser les nouvelles conceptions de la linguistique appliquée à l'enseignement de l'écriture dans des contextes particuliers (Payrató, 2003). Fondé sur l'approche des processus cognitifs (Flower et Hayes, 1983; Bereiter et Scardamalia, 1987; Cassany, 1990, 1997, 1999; Serafini, 1993; Castelló, 2000; Camps, 2002) l'objectif principal de cet article est celui de proposer une séquence d'instructions qui aide les futurs diplômés en sciences économiques et sociales à la production des textes de leur plus grand intérêt et utilité.*

**Mots-clés:** didactique de l'écriture, texte organisationnel.

## Introducción

Una de las razones que influye en la falta de organización discursiva en los textos elaborados por los jóvenes universitarios venezolanos, radica en el escaso ejercicio de la redacción (de textos académicos o no académicos) durante su paso por el sistema educativo preuniversitario; sistema que, dicho sea de paso, adolece de una verdadera enseñanza sustentada en la discusión reflexiva y crítica.

En el marco de nuestra realidad universitaria, llama poderosamente la atención la apatía, la desidia de gran parte de la población estudiantil hacia la escritura –el escaso o nulo ejercicio de la lectura no escapa tampoco a este panorama de ignominia académica e intelectual<sup>1</sup>–. Se sabe que, ya sea al intentar comprender o al producir textos, la mayoría de los estudiantes que ingresan a la universidad muestran graves dificultades para organizar la información.

No obstante, si bien es cierto que existen estudiantes con dificultades de aprendizaje, también es lógico y sensato pensar que buena parte de esas dificultades pueden tener su asidero en las deficiencias que manifiestan algunos docentes alrededor de los nuevos enfoques de la didáctica de la escritura. Al respecto, es oportuna la opinión de Daniel Cassany (1999: 90):

[...] No ha sido práctica extraña en muchas aulas que el niño y el joven se tuvieran que mirar en el espejo del autor de alta literatura. Las antologías de excelencias literarias nacionales constituían los hipotéticos modelos textuales que los aprendices de redactores debían seguir, de modo que para aprender a redactar exámenes, apuntes, instancias o informes económicos, se leían e interpretaban cuentos, poemas y fragmentos de novela, normalmente de épocas pasadas y redactados en registros y dialectos alejados del uso corriente del aprendiz [...]

El excesivo enfoque gramatical y literario ha impedido que el docente explore otras metodologías novedosas para motivar a sus alumnos a emprender proyectos de redacción práctica. La orientación cognitiva, por su parte, ha demostrado grandes progresos en la transformación de viejos esquemas mentales y de actitudes prejuiciosas de los alumnos hacia al acto de escribir. De ahí que sea urgente considerar otras estrategias instruccionales que

posibiliten el análisis de aquellos textos de mayor interés y utilidad para el futuro egresado universitario. Esta situación, plantea un enfoque centrado en la competencia comunicativa en el cual el profesor transmite, además de los conocimientos básicos de la lengua, su uso en contextos específicos. Implica, entonces, dar el salto de la teoría a la praxis, para enseñar a producir textos significativos, apegados a las necesidades sociales.

Si bien no existe una única vía o método de enseñanza de la redacción, urge revisar las nuevas concepciones de la lingüística aplicada a la enseñanza la escritura en contextos particulares, para impulsar la práctica de una clase más participativa, entusiasta y funcional.

Lamentablemente, en nuestra cultura académica se institucionaliza, cada vez con mayor arraigo, una racionalidad hegemónica que predetermina el tipo de producción y evaluación que se habrá de aplicar en la clase; racionalidad que no promueve, dicho sea de paso, temáticas, problemas o preguntas que superen a la praxis positivista tecno-instrumental. Por ello, preocupa ver cómo el desconocimiento de los nuevos enfoques didácticos en las diferentes asignaturas precipita –cada vez con mayor frecuencia– una clara confrontación de voluntades entre los jóvenes universitarios y sus profesores.

La asistencia a clases cuya retórica académica se centra tan sólo en la exposición prescriptiva, normativa, abstracta, de las teorías lingüísticas agobia a los discentes y provoca actitudes que, lejos de acercarlos al desenvolvimiento eficiente de la expresión escrita, más bien pueden llegar a esterilizar la vocación del aprendizaje.

Si a esta crítica realidad se suma el poco conocimiento que en materia de estrategias de evaluación tienen ciertos docentes, el panorama se enrarece propiciando un modelo de planificación lineal que, en palabras de Elsa Guzmán de Moya (1998):

[...] contribuye a legitimar relaciones autoritarias y discriminantes en la medida que consolida relaciones socioculturales subordinadas a expectativas cuantificables, restringiendo las experiencias de aprendizaje a la cultura de la inmediatez de la nota. (p. 15)

Por ello, como señalan Auguste Pasquier y Joaquim Dolz (1996: 33):

hace falta también [...] que el profesorado conozca, por una parte, los instrumentos didácticos actualmente disponibles y, por otra parte, que tenga las ideas claras sobre la enseñanza de la producción escrita a fin de no perderse en actividades aburridas, repetitivas, innecesarias y sobre todo poco eficaces.

Diversos diagnósticos sobre el desempeño docente en los talleres de escritura organizacional, arrojan preocupantes carencias metodológicas y teóricas respecto a la enseñanza de la redacción. Algunos profesores desconocen las diferencias de estructura, las condiciones de adecuación e intencionalidad en los textos no sólo organizacionales o prácticos sino, incluso, con fines académicos, didácticos o evaluativos. Otros, si bien tienen claro los rasgos que caracterizan a cada tipología textual, no aplican más que pruebas objetivas para evaluar sólo contenidos conceptuales en sus alumnos.

En este orden de ideas, pues, es conveniente proponer una secuencia didáctica para la redacción del texto organizacional; proposición congruente con el desarrollo de las concepciones teóricas que en las últimas décadas han brindado notables aportes para la generación de talleres prácticos de escritura y recalca, simultáneamente, el valor del docente al momento de diseñar unas apropiadas estrategias metodológicas centradas en el aprendizaje de su grupo de alumnos.

### Consideraciones teóricas

La cantidad, variedad y calidad de los textos en los espacios académicos, depende en gran medida del modelo pedagógico utilizado en el aula; punto neurálgico para el desarrollo de una rigurosa y sistemática reflexión en torno a la producción escrita en el ámbito universitario. Así lo plantean las diversas propuestas didácticas que recalcan la necesidad de aplicar un modelo pedagógico dialéctico para propiciar las influencias mutuas, las interacciones, entre el docente y sus alumnos. Se trata de directrices que esbozan una concepción del estudiante como ente procesador de información significativa: con una intencionalidad y organización adecuadas para generar intercambios verdaderamente eficaces entre pensamiento y acción.

Esta nueva concepción didáctica está vinculada con los postulados teóricos que, a partir las décadas

de los 70 y 80, impulsaron de forma más destacada: la gramática del texto, la psicología cognitiva y la pragmática del discurso. Se debe reconocer en la actualidad, por ejemplo, la relevancia que durante ese período ejercieron las líneas de investigación de autores como el lingüista holandés Teun van Dijk o el psicólogo norteamericano Walter Kintsch. Importantes progresos se dieron alrededor del Análisis del Discurso en esa época, lo que propició una serie de reformulaciones teóricas en los modelos de escritura que más tarde se desarrollarían (sobre todo en los de tipo cognitivo). Tal como apunta Aracelys López (2002), esos modelos:

[...] son perfectamente coherentes con los enfoques pragmáticos y discursivos de la lengua, en el sentido de que permiten poner de relieve el propósito que guía la escritura, las relaciones con los factores sociales que condicionan la producción textual, las dificultades que confrontan los alumnos mientras componen determinados tipos de textos, de qué manera estructuran los textos, si mantienen la cohesión y la coherencia, si observan la continuidad temática a lo largo del desarrollo del tema, si utilizan las herramientas discursivas de la exposición, argumentación, etc. (pp. 3-4)

Particularmente interesante fue el hecho de que ese tipo de antecedentes teóricos contribuyera a examinar la estructura de los textos desde un enfoque comunicativo y funcional, dada la compleja red de elementos interactivos que se podía evidenciar entre el productor de un mensaje y sus respectivos destinatarios. Las investigadoras Azucena Hernández y Anunciación Quintero (2001) han definido este tipo de influencias del siguiente modo:

La adopción de este enfoque en la enseñanza de la expresión escrita supone, por una parte, considerar el texto escrito como una unidad que toma significado en el contexto situacional concreto. Por tanto, a diferencia del enfoque gramatical, el contenido y los recursos gramaticales se ponen al servicio de un contexto comunicativo real. Por otra parte, implica organizar el currículum de la lengua escrita en torno a las diversas tipologías textuales, planteando la enseñanza de éstas no en abstracto, sino en contacto con modelos textuales concretos y con las dificultades específicas que plantea su escritura para acometer soluciones contextualizadas. (p. 73)

Paralelamente, en el ámbito de la educación, se estaba generando una cruzada intelectual en

favor de los fundamentos teóricos del constructivismo, el interaccionismo, el cognoscitivismo y el aprendizaje significativo, para crear, de esta forma, un marco pedagógico social-cognitivo que marcaría distancia con las desfasadas corrientes tradicionales de la enseñanza.

Lo curioso es que hoy en día, a pesar de las innovaciones metodológicas que también supusieron las reformulaciones teóricas sobre el aprendizaje en contextos académicos, el diseño instruccional de la lengua materna en Venezuela todavía padece de los rezagos de una anacrónica praxis conductista; de hecho, en la educación superior el abordaje del texto como proceso no ha podido aplicarse eficientemente en los talleres de escritura (López, 2002).

Conviene atender las observaciones de Pablo Arnáez (1999) sobre este punto:

El sistema educativo venezolano está siendo cuestionado, entre otras razones, por las deficiencias que muestran los alumnos de los distintos niveles y modalidades en la apropiación y uso del código escrito. Tanto la comprensión como la producción de textos escritos han sido y son objeto de estudio, análisis y propuestas en la búsqueda de soluciones para subsanar las carencias escriturales de los educandos. (p. 144)

Para contrarrestar esta situación, sería conveniente aprovechar los novedosos estudios que la psicología evolutiva y cognitiva han aportado al proceso de planificación, revisión y corrección de la composición escrita: escribir un texto (informativo, literario, práctico o argumentativo) implica conocer un conjunto de estrategias e intenciones en la organización y elaboración de su contenido. Por ello, el rol del docente universitario no es solamente el de “enseñar” o transmitir información”, sino el de fomentar entre sus alumnos el aprender a pensar cómo resolver determinados problemas. Significa, pues, diseñar el tipo de conocimiento que realmente necesitan nuestros jóvenes, para que puedan desarrollar sus destrezas lingüísticas e interpersonales con claro discernimiento en su contexto socio-cultural:

Si se admite la necesidad de conferir un lugar de estudio propio a la expresión escrita como resultado de las diferencias que manifiesta con respecto a otras dimensiones lingüísticas; y si se tiene en cuenta el carácter complejo de los procesos que subyacen a esta actividad, se derivaría la

necesidad de diseñar y validar modelos didácticos centrados en la mejora de los procesos cognitivos de la composición en situaciones comunicativas diversas. (Hernández y Quintero, ob. cit.:52)

De ahí que sea de relevancia capital considerar la evolución que han tenido los estudios sobre la composición escrita durante los últimos veinte años. El manejo conceptual de esa evolución facilitará la ineludible transformación de los viejos esquemas pedagógicos por una didáctica humanística, más dinámica y reflexiva en torno al acto de escribir. Aunque, bien vale la pena aclarar, cada uno de los enfoques que a continuación se abordarán ha intentado aportar, en su respectivo momento histórico, soluciones para mejorar la didáctica de la escritura.

### **Modelos basados en la escritura como producto / Modelo gramatical**

Antes de la década del 70, los enfoques sobre la enseñanza de la escritura estuvieron centrados, preponderantemente, en la valoración del producto o resultado final de los textos; con base en tal escenario, resulta adecuado citar los anecdóticos episodios rememorados por quien hoy en día es una investigadora de los procesos de redacción, Lucy McCormick Calkins (1992):

Cuando yo iba a la escuela, raramente se enseñaba cómo escribir un texto: se lo encargaba y luego se lo corregía. Si había alguna enseñanza, el eje se ponía en la clasificación de los productos escritos. Mis maestros enumeraban los rasgos de la ciencia ficción, el relato fantástico, el cuento breve, el haiku o los sonetos, y me mostraban ejemplos de cada forma. En la escuela secundaria, me enseñaban las características de los discursos expositivo, argumentativo, descriptivo y narrativo. El énfasis estaba puesto en los productos finales y no en los procesos que lo producían. No recuerdo que un solo maestro haya observado siquiera como iba yo escribiendo un texto, haya escuchado mis ideas sobre lo que es escribir bien o haya hablado conmigo acerca de mis estrategias de composición. Ellos nunca supieron cómo pasaba yo mis tardes en la víspera de entrega de un escrito. (p. 27)

Como se puede observar, los modelos de escritura centrados en el producto recalcan una perspectiva estrictamente lingüística, donde sobresalen las características formales de los textos. Ahora bien, la aceptación que estos tipos

de modelos han tenido en el contexto educativo se debe, en gran medida, a su efectividad para evaluar la organización sintáctica, léxico, morfología, ortografía y puntuación en la estructura de la expresión escrita. De hecho, aún muchos docentes lo aplican como método de enseñanza y, por ello, no pocas han sido las críticas severas alrededor de este enfoque didáctico basado en la gramática; al respecto, señala María Teresa Serafini (1993):

Los profesores, en general, nos limitamos a usar la redacción como única forma de escritura, sin desarrollar una didáctica específica; los chicos escriben, algunos muy bien, pero la mayor parte con dificultad. Durante la corrección hacemos anotaciones sobre la redacción, con frecuencia marginales, que se refieren a la forma, a la sintaxis, a la puntuación, a la gramática; en lo que se refiere al contenido y a la estructura del texto nos limitamos a hacer comentarios genéricos («mal organizado», «demuestra sensibilidad»), pero raramente intervenimos en el cuerpo del texto mostrando cómo se podría, por ejemplo, mejorar la organización. (p. 181)

Entre las objeciones, destaca, igualmente, el marcado acento en el discurso literario como única vía para imitar formas expresivas cultas, mientras se deja de lado el análisis de otras tipologías textuales; tal como recalcan Helena Calsamiglia y Amparo Tusón (1999):

Los únicos [textos] que por su valor cultural y estético han sido estudiados sistemáticamente y poseen un cuerpo de teoría y crítica son los de tipo literario, que se han incluido tradicionalmente dentro de los estudios de filología. Pero el resto sólo se ha convertido en centro de interés prioritario de la reflexión lingüística con el Análisis del Discurso, que acoge como objeto de estudio toda clase de producciones escritas en su contexto. (p. 78)

Serafini especifica este tipo de enfoque normativo como una aproximación por imitación, a través del cual: «Se le proponen al estudiante algunos modelos de escritura para cada género textual, modelos que él debe tratar de reproducir» (ob. cit.: 182). Este tipo de enseñanza prescriptiva puede describirse por medio de dos modalidades: oracional y textual. La primera se sustenta en el enfoque tradicional centrado en la oración como elemento principal de análisis. La segunda, en trabajos más modernos sobre la gramática del texto o del discurso. En cualquier caso, ninguna de las dos modalidades va más allá de la estructura de

la lengua, de las reglas de la gramática, ya sea a nivel micro-estructural o a nivel macro-estructural; además, es el profesor quien propone el tema de escritura y sólo él se encarga de su posterior corrección (Cassany, 1990).

### Modelo funcional

La segunda perspectiva de análisis en el enfoque gramatical, esto es, la macro-estructural, fomentó las investigaciones sobre variadas tipologías textuales a partir de la década del 70; de esa actividad surgió una nueva pro-puesta didáctica: la de los modelos funcionales.

Aunque, como indica Daniel Cassany, en sus orígenes se propuso para la enseñanza de la expresión oral de una segunda lengua (inglés, francés), este modelo también se aplicaría posteriormente a la escritura. Sus principios teóricos se sustentan en la filosofía del lenguaje (actos de habla) y la sociolingüística; su finalidad: que el alumno sepa sacar provecho del uso de la lengua en situaciones comunicativas específicas:

[...] El objetivo de una clase o lección es aprender a realizar una función determinada en la lengua que se aprende. La metodología es muy práctica en un doble sentido: por una parte, el contenido de la clase son los mismos usos de la lengua, tal como se producen en la calle (y no la gramática abstracta que les subyace); por otra, el alumno está constantemente activo en el aula: escucha, lee habla con los compañeros, practica, etc. Por ejemplo, los alumnos escuchan realizaciones de una función determinada, las comprenden, las repiten y empiezan a practicarlas, de manera que subconscientemente aprenden el léxico y la gramática que aparecen en ellas. (1990: 6)

Repárese en la importancia del cambio de perspectiva metodológica que implicó el hecho de que ya no es el profesor quien establece la temática de escritura, sino sus propios estudiantes quienes, al trabajar en equipo, desarrollan ahora sus ideas y mensajes de forma más autónoma; Pasquier y Dolz (1996) agregan el siguiente aspecto:

[...] el alumno debe tomar conciencia de la diversidad textual y aprender a escribir textos no «en general» sino en función de situaciones de comunicación particulares (según el objetivo que se pretenda conseguir: convencer, divertir, explicar; según el destinatario: autoridades, compañeros de clase, profesores, padres, alumnos de otro centro; según el

lugar social donde el texto será publicado: revista escolar, fichas para el uso del aula, etc.). Y para ello tendrá que inspirarse o tomar como referencia otros textos sociales en uso. (p. 4)

Como podemos observar, este enfoque empieza a marcar distancia con los primeros modelos gramaticales. Aquí se trata de un trabajo más apegado al contexto real de uso de la lengua, por ello los textos funcionales se orientan hacia un ámbito más práctico y social. La tradicional clase expositiva, teórica, de escritura cede paso a un taller de mayor actividad, dinamismo y cooperación. Naturalmente, el profesor aún cumple un valioso rol como asesor (sobre todo en la explicación de las propiedades textuales que todavía los alumnos no dominan a plenitud: coherencia, cohesión, adecuación, registro, entre otros), pero es el estudiante quien toma más conciencia sobre el uso de su lenguaje, sus intenciones comunicativas, sus lectores y el contexto; en este punto, McCormick Calkins indica:

[...] detrás de la aparente rutina de un taller de escritura exitoso debe existir una enorme cantidad de planificación. Como maestros de escritura, necesitamos una estructura cuidadosa de los ambientes de aula, de modo de poder escuchar a los jóvenes escritores y de poder ayudarlos a que se escuchen mutuamente. Esas interacciones son un elemento esencial de taller de escritura [...] (1992: 46)

Ya no es preponderante, entonces, sobrevalorar la ortografía, enseñar formas gramaticales correctas o incorrectas; ahora lo significativo es comprender que el uso del lenguaje puede ser adecuado o inadecuado en un momento y lugar específicos. Por tal motivo, se dice que hay una estrecha vinculación entre las implicaciones pedagógicas de este tipo de enfoque y las propuestas de una tercera vertiente didáctica: aquella que destaca el aspecto socio-cognitivo del proceso de escritura.

### **Modelos basados en la escritura como proceso / Modelo de traducción**

Siguiendo a Hernández y Quintero (ob. cit.), en estos modelos se observa un proceso de sustitución de las ideas por símbolos gráficos en el formato escrito, es decir, el estudiante activa y selecciona de sus conocimientos previos una serie de contenidos que luego serán plasmados en el texto. Como mencionan estas investigadoras, se trata de un

pensar-decir que busca aplicar las convenciones del discurso oral a la escritura; el problema radica en que muchas convenciones del discurso oral pueden no resultar adecuadas al ser trasladadas al texto escrito. Aunque este procedimiento metodológico perseguía fomentar la generación de las ideas, no supo, sin embargo, establecer estrategias claras para acceder a esa activación: el acto de escritura pasaba a ser considerado entre los estudiantes como un episodio de mera inspiración e improvisación. Como escritura inmadura define Montserrat Castelló (citada en Monereo, 2000: 151-152) este tipo de procedimiento:

Los escritores que siguen este modelo, en el momento de escribir no se paran demasiado rato a planificar y decidir qué es lo que escribirán; más bien empiezan a escribir tal como les viene a la mente, enlazando una idea detrás de otra sin un plan previo que guíe la selección ni el orden. Cuando ya no tienen más ideas, dan por acabado el texto. [...] Luego, sólo se trata de plasmar aquello que sabe, tal como lo sabe y el texto puede ser muy coherente. Sin embargo, es imposible que escribiendo de esta manera tan poco reflexiva se genere nuevo conocimiento [...] tampoco acostumbra a ser posible responder a demandas complejas y específicas que implican reorganizar el propio conocimiento.

No obstante, con este tipo de modelos de traducción, el viejo paradigma estímulo-respuesta que se había instituido en la pedagogía tradicional comenzó a resquebrajarse, para dar paso así a un proceso de revisión de las experiencias lingüísticas (el capital interior)<sup>2</sup> de los estudiantes; aunque en esencia, vale decir, esos conocimientos previos sólo aludían al repertorio de la expresión oral. En todo caso, inician estos modelos una nueva etapa de reorientación de la escritura, la cual, gradualmente, evolucionaría hasta los modelos de mayor complejidad cognitiva.

### **Modelo de etapas**

Como su nombre lo indica, este modelo trata de explicar el proceso de la redacción a través de una serie de pasos o fases: preescritura, escritura, reescritura y edición. La preescritura (predesarrollo) es la etapa en la cual el redactor genera cada una de las ideas, conceptos, imágenes o conocimientos previos respecto al texto que aspira componer. Por su parte, la escritura (desarrollo) significa plasmar

esas ideas en un formato tangible, precisamente en el instante en que se está produciendo el texto. Una vez culminada la transcripción del pensamiento al texto escrito, este modelo propone pasar a la etapa de reescritura (revisión) para corregir aspectos de forma y contenido que pudieran alterar el mensaje originalmente planteado. Finalmente, se llega a la fase de edición (redacción) para hacer una entrega definitiva del producto acabado.

El problema de este tipo de modelo radica en querer ver a la escritura como una secuencia de acciones independientes. No se trata de una ejecución lineal de tareas, sino de entender que, si bien estas etapas son metodológicamente adecuadas, el proceso debe ser visto de forma recursiva en cada etapa y no sólo de forma aislada. Tal como aclaran Hernández y Quintero (ob. cit.: 58):

La principal aportación de estos modelos es la de concretar con mayor precisión algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto (planificación, redacción, revisión y edición). Sin embargo, fallan en el intento de explicar cómo son empleados éstos por el sujeto, presuponiendo una linealidad rígida que investigaciones posteriores se han encargado de desmentir, al revelar que todas las operaciones que intervienen en la actividad de escritura tienen un carácter marcadamente interactivo y recursivo, no existiendo fases tan claramente delimitadas.

Aunque el predominio de estos modelos se mantuvo aproximadamente hasta finales de los años setenta, posteriores investigaciones sobre el proceso de composición (v.g.: Flower y Hayes, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987, citados por Cassany, 1999) determinaron la relevancia de enseñar a los alumnos que, de forma pendular (Díaz, 1999), holística e integral, antes, durante y después de haber redactado un texto es factible –y conveniente además– evaluar cada una de esas fases anteriormente expuestas. Ello dio pie a la reformulación de nuevos modelos con mayor complejidad cognitiva y metacognitiva.

### **Modelo cognitivo**

La interactividad y la recursividad presentes durante todo el proceso de redacción, caracterizan a este tipo de modelo didáctico. Aquí, el significado del acto de escritura se construye a través del

pensamiento reflexivo y crítico de los estudiantes: de forma interdependiente, seleccionan ideas, planifican objetivos, organizan contenidos, desarrollan argumentos, comparten experiencias y difunden información. Al contrastar el modelo cognitivo con el de etapas, Anna Camps (citada en Lomas, 2002: 130) señala lo siguiente:

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género textual que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita.

Se trata de una amalgama de aspectos técnicos, lingüísticos y cognitivos que contribuyen a incrementar el control que tiene el redactor sobre su producción textual; como indica Cassany:

[...] aprender a escribir transforma la mente del sujeto; el uso escrito tiene algunas propiedades que facilitan el desarrollo de nuevas capacidades intelectuales, tales como el análisis, el razonamiento lógico, la distinción entre datos e interpretación o la adquisición del metalenguaje. (1999: 47)

Es notoria, pues, la influencia ejercida por la psicología cognitiva en este tipo de propuesta didáctica, al analizar los procesos mentales inmersos en la redacción. Resalta el hecho de aprender a conocer las técnicas y estrategias que conducen a la creación de las ideas en el alumno: más que el producto acabado, importa ahora que cada individuo logre pensar con detenimiento el cómo esquematizar, estructurar y organizar bloques de información. Este análisis metacognitivo<sup>3</sup> enriquece la competencia lingüística y comunicativa del escritor; incluso su propia personalidad se transforma, al asumir de manera más conciente su responsabilidad ante el trabajo de composición.

En la década de los ochenta, indica Sylvia Defior (1996), los investigadores Linda Flower y John Hayes propusieron el análisis de los

protocolos verbales o pensamiento en voz alta, para observar el comportamiento de los escritores durante el proceso de redacción y contrarrestar, al mismo tiempo, las insuficiencias metodológicas de los anteriores modelos de etapas:

Flower y Hayes (1983) habían destacado que redactar no sólo sirve para la función de comunicar sino que también puede servir para la elaboración del propio conocimiento. En esa especie de diálogo interior consigo mismo que implica la composición de un texto y en el esfuerzo por intentar expresar los conocimientos, éstos se transformarían estableciéndose nuevas relaciones entre ellos. (p. 154)

Como se puede deducir, los modelos cognitivos de escritura están fuertemente influenciados por una pedagogía que valora «la dimensión humana y global del alumno» (Cassany, 1990: 74). En este marco didáctico, el componente socio-afectivo cobra gran realce e importancia; Arnáez (1999), al referirse a este punto, recalca la influencia que puede tener el ambiente o contexto psicológico como una variable a considerar durante el acto de comunicación:

[...] El estudiante-escritor vive sus propios demonios y angustias e impregna su escritura de dolor, odio, amor, rencor o alegría, dependiendo del estado emotivo que lo embargue en ese instante. Y el grupo de compañeros y docentes puede crear, consciente o inconscientemente, una atmósfera que limite o impida el libre circular de la manifestación escrita. Sólo cuando al estudiante se le permite expresar libremente su pensar y su sentir y no se percibe coartado, entonces la escritura fluirá en consonancia con el ambiente psicológico. (p.149)

De igual forma, como certeramente apunta Cassany (ob.cit.: 76): «no existe un único proceso correcto de composición de textos, sino que cada escritor ha desarrollado sus propias estrategias de acuerdo con sus habilidades, carácter y personalidad». Tales estrategias se vinculan estrechamente con los aspectos afectivos de la redacción; como indica Camps (citada en Lomas, 2002: 131): «La 'motivación' para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio».

El docente, al intentar motivar a sus estudiantes, puede valerse, por ejemplo, de la generación de ideas a partir de interrogantes, para así organizar todo el proceso de redacción posterior. El

investigador español Daniel Cassany (1997) es uno de los teóricos contemporáneos sobre didáctica de la escritura que mejor ha expuesto, en las últimas dos décadas, cómo fomentar «el crecimiento de las ideas» en un proyecto de escritura a través de recursos como: el torbellino de ideas, el cubo, la estrella, desenmascarar palabras clave, frases empezadas o la escritura libre. Técnicas todas ellas recomendadas para orientar la fase inicial de cualquier trabajo de escritura.

Esos procedimientos de invención de las ideas dan pistas valiosas para encarar, principalmente, la fase pre-escritural; sin embargo, de forma flexible, en cualquier etapa del proceso de escritura pueden incluirse para fortalecer el contenido de un texto. Desde el punto de vista de las estrategias de enseñanza, sería adecuado utilizar, pues, mapas conceptuales, redes semánticas, analogías o preguntas intercaladas durante la elaboración del escrito, para propiciar una mejor dinámica en el trabajo docente.

A medida que el texto se va configurando, el profesor puede resolver con sus alumnos las diversas dificultades o deficiencias expresivas que éstos manifiesten al redactar. Los modelos cognitivos permiten el análisis y la asesoría no sólo por parte del instructor, sino entre los propios estudiantes, esto es, la escritura de los primeros esbozos o borradores, así como su revisión, se comparten de forma individual y colectiva. Posterior-mente, sería conveniente hacer un cierre psicológico respecto a la trascendencia del proyecto de escritura llevado a cabo en el aula.

Permitir que los estudiantes asuman la responsabilidad de la coevaluación de sus proyectos, significa que la redacción asume un rol más significativo para ellos, al verla como una actividad socializada de cooperación y como un medio para desarrollar la adquisición de los nuevos aprendizajes. Por tal razón, los modelos cognitivos de escritura cada día son más valorados y aplicados por aquellos docentes que persiguen reforzar la identidad personal, la confianza en sí mismos, la capacidad de hacer elecciones y la promoción de la libertad de pensamiento entre sus discentes.

Al respecto, Calsamiglia y Tusón (1999: 81) destacan la influencia que ejercieron psicólogos como Luria y Vigotsky para el estudio psicolin-



güístico de la escritura: ellos recalcaron el valor de la abstracción, la toma de conciencia y el análisis de las estructuras discursivas como planos mentales superiores en la interpretación y producción de los mensajes. No cabe duda de que estos antecedentes tuvieron repercusión en los actuales modelos cognitivos del procesamiento de la información.

Autores como Carl Bereiter y Marlene Scardamalia (citados por Hernández y Quintero, ob.cit.), al referirse sobre las distintas operaciones mentales y verbales que están involucradas durante el proceso de redacción, han establecido una clara distinción entre escritores expertos e inmaduros. Los primeros plantean una serie de cuestionamientos complejos a su propio quehacer expresivo: intentan resolver problemas de contenido y de tipo retórico para «transformar el conocimiento». Los segundos reproducen, de forma más o menos literal, aquellas referencias que su memoria trae a colación durante el proceso de escritura. En este último caso, se observa cierta negligencia en la planificación de un texto coherente y patenta desinterés por las posibles interpretaciones que alrededor de su producción puedan hacer los lectores; es decir, no parece importarles a este tipo de escritor novato ir más allá del simple «pensar-decir» el conocimiento de manera superficial y poco crítica. Sin embargo, estos modos de composición (transformar el conocimiento / decir el conocimiento) pueden llegar a ser complementarios:

Ambos procesos no son excluyentes ni se asocian con textos de buena o mala calidad, puesto que ésta depende de otros factores como el conocimiento lingüístico y el tema en cuestión. Un mismo autor puede usar uno u otro según la situación de escritura que se le plantee. El modelo de transformar el conocimiento incorpora como componente funcional el modelo de decir el conocimiento. (Cassany, 1999: 58)

Para autores como Pasquier y Dolz (1996), el proceso de transformación del conocimiento estaría vinculado a una regularización interna de las actividades de escritura o a un punto de vista crítico ejercido por los estudiantes frente a sus problemas conceptuales y discursivos. Por tal motivo, estos investigadores recalcan la participación activa del alumno durante la realización de tareas o ejercicios:

No son los saberes del profesor los que deben pasar de su mente directamente a la mente de los alumnos. Es la enseñanza la que debe permitir al alumno, a partir de observaciones y ejercicios concretos, la toma de conciencia del funcionamiento lingüístico. Por eso damos una gran importancia a la calidad de los ejercicios, al orden de su realización y a la descomposición de las dificultades que permita una verdadera construcción. (p.38)

Nuevamente resalta la importancia de los modelos cognitivos de escritura, dado que fomentan la actividad mental (procesos de atención, percepción, memoria, codificación y recuperación de la información) junto al desarrollo de las habilidades procedimentales (destrezas en la ejecución de tareas) en la resolución de problemas retóricos. Ambas actividades regulan el comportamiento metacognitivo de los estudiantes, tanto al momento de reconstruir los conocimientos previos almacenados en su memoria como al instante en que le toque producir textos coherentes y significativos.

Algunas de las propuestas didácticas cognitivas más recientes, enfatizan la necesidad de enseñar a producir textos en el aula desde una perspectiva social (Camps, citada en Lomas, 2002). Este enfoque de trabajo representa una variante de los modelos cognitivos, al orientarse hacia la redacción de contenidos específicos en contextos extra-académicos. Se trata de una variante ecológica o contextual que, en palabras de Hernández y Quintero (ob. cit.: 61):

[...] no constituye propiamente una alternativa a los modelos cognitivos, sino más bien un complemento a éstos, al conceptualizar la actividad de escritura no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.

Derivado de este planteamiento, resulta ahora muy oportuno citar las observaciones y sugerencias que ha ofrecido Cassany respecto a la realización de los proyectos de escritura en el aula:

[...] el dominio de la comprensión y de la producción de los textos académicos requiere un tipo de estrategias sustancialmente distintas a las necesarias para el dominio de los textos sociales, más generales. Y esto también implica un cambio en la didáctica de la enseñanza.

[...] A los alumnos no les interesa escribir sobre temas generales como las vacaciones, los deportes o el ocio, sino que pretenden desarrollar sus ideas sobre ingeniería electrónica, química orgánica o informática. De este modo, los ejercicios de expresión escrita tienen que estar muy relacionados con el programa de estudios de los alumnos y, también, los profesores tienen que conocer la materia sobre la que escriben sus alumnos para poder corregir y ayudarles<sup>4</sup>. (1990: 79)

En este caso, se habla de una didáctica de la escritura a través del currículum y por tal razón, el docente universitario debe investigar, junto con sus alumnos, aquellos formatos o documentos de uso más recurrente en el respectivo campo laboral al que éstos últimos deberán enfrentarse una vez culminado su plan de estudios. De esta forma, el profesor de redacción estará cumpliendo una labor verdaderamente significativa y útil respecto al fomento de la escritura en sus alumnos. Tal como indican Calsamiglia y Tusón (1999:75):

La función de la lengua escrita puede tener objetivos muy distintos, que se distribuyen en un continuum que va de lo más simple (la capacidad de escribir el propio nombre) a lo más complejo. El grado más alto será aquel que permite adquirir información variada, prepararse y entrenarse para el trabajo, participar en la vida civil y acceder a la cultura escrita.

Los más recientes planteamientos didácticos de la enseñanza de la escritura apuntan, desde aproximadamente mediados de los años 90 hasta la actualidad, hacia el diseño instruccional de variados formatos discursivos. Entre esas novedosas iniciativas, destacan los proyectos de investigadores como Mather y Roberts, Sharon Sorenson, y Bernice Wong (citados por García Sánchez y Marbán, 2002). Estos autores proponen numerosas actividades durante la planificación, en el momento de escribir propiamente dicho y en la revisión crítica del contenido y estructura de cualquier tipo de texto producido. La novedad radica en una serie de estrategias metacognitivas diseñadas para motivar a los alumnos y forjar actitudes positivas hacia la escritura.

Como se ha podido observar, los enfoques metodológicos respecto a la didáctica de la escritura han generado transformaciones profundas en los últimos 35 años. Los espacios de discusión y análisis aún están en constante debate y renovación; sin

embargo, queda de parte del docente revisar cada una de esas propuestas para construir un plan de acción idóneo, particular, respecto a los proyectos de escritura de su grupo de alumnos.

Se trata de cambiar viejos paradigmas mentales respecto a la cantidad y calidad de la producción textual de los estudiantes, así como de la irrenunciable función asesora de todo profesor de comunicación escrita. Si bien no se cuestiona, por ejemplo, la importancia de enseñar cómo desarrollar la progresión temática a través de los elementos de cohesión y coherencia que configuran la sintaxis de un texto, resultaría insuficiente aplicar una didáctica que no tomara en cuenta también los aspectos pragmático-funcionales del discurso. Los procesos de implicaturas, anticipaciones, referencias, análisis de los campos de expectativas de los lectores o del conocimiento del mundo, entre otros, son aspectos focalizadores de una didáctica que apunta hacia una coherencia pragmática de mayor complejidad cognitiva en la redacción.

Ante la realidad aquí expuesta, el giro copernicano en materia de didáctica de la composición escrita debe hacer hincapié tanto en lo gramatical como en lo significativo. Es en este sentido que la labor de asesoría en el aula se vuelve vital para la consecución de un aprendizaje más provechoso de la escritura. Por ello no parece tener relevancia alguna encomendar tareas o ejercicios de redacción fuera del aula universitaria; precisamente en este espacio académico es donde el alumno y el docente deben “negociar” y discutir reflexivamente acerca de cada fase o etapa del desarrollo de un trabajo de escritura. Sólo así podría superarse la anacrónica evaluación centrada en el mero resultado o producto, por una renovación didáctica (individual o colectiva) efectivamente continua en el salón de clase.

### **Secuencia didáctica para la redacción del texto organizacional**

Siguiendo el modelo de composición escrita de Flower y Hayes (citado por Defior, 1996), se propone un plan de trabajo dividido en las siguientes etapas: planificación, traducción y revisión del texto organizacional; fases que no son excluyentes entre sí, sino recursivas e integradoras. A manera de proyecto de escritura, se enseñará a

los docentes las diversas técnicas de redacción que podrá aplicar en cada una de tales etapas.

### **Planificación o preescritura**

El docente debe tener en cuenta que la planificación puede absorber cerca de dos tercios del tiempo total del proceso de escritura; por ello es un primer elemento a considerar en la evaluación de cualquier proyecto. Al comienzo, es importante establecer claramente las justificaciones, razones u objetivos que determinarán el compromiso individual o colectivo durante todo el ejercicio de composición.

Las estrategias de enseñanza de las teorías pedagógicas cognitivas, aplican un enfoque crítico reflexivo durante las fases de inicio, desarrollo, transferencia y cierre de una clase. Este tipo de enfoque cognitivo recalca la necesidad de orientar la motivación de los estudiantes a través de, por ejemplo, preguntas intercaladas para comprobar las expectativas o intereses particulares que éstos tienen respecto a su futuro laboral; el uso de pistas o imágenes por parte del profesor, también puede contribuir a incentivar la clase. Como la intención es motivar al alumno para que se vincule con los textos organizacionales, el profesor puede aplicar diversas técnicas de comunicación didáctica (Philips 66, debate, demostración, lluvia de ideas, la escenificación, exposición, entrevista...) para generar una reflexión sobre la relevancia del manejo estratégico de la comunicación interna en la empresa.

La actividad se debe desarrollar sin recurrir al uso de términos complejos o técnicos; preferiblemente, debe ahondarse en los conocimientos previos que los estudiantes guarden en su memoria y permitir que los expongan oralmente; así se suscitará un primer acercamiento argumentativo en torno a la estructura o función de los documentos de carácter práctico. El docente también puede diseñar una guía de lectura básica<sup>5</sup> o asignar a sus estudiantes la búsqueda de información en medios impresos o electrónicos, para así orientar el posterior debate que fomente la motivación para encarar un proyecto de escritura:

Leer es adentrarse en otros mundos posibles. Es indagar en la realidad para comprenderla mejor, es distanciarse del texto y asumir una postura crítica frente a lo que se dice y

lo que se quiere decir, es sacar carta de ciudadanía en el mundo de la cultura escrita... (Lerner, 2001:115)

### **Ejemplificación a través de variedades textuales**

Uno de los factores que precisamente dificulta el desenvolvimiento expresivo de los estudiantes universitarios, es el hecho de no haber tenido la oportunidad de familiarizarse con una adecuada variedad textual: son extremadamente limitados sus conocimientos previos sobre los escritos de carácter práctico u organizacional. Por tal razón, el docente debe llevar al aula diversos modelos de formatos organizacionales para familiarizar al estudiante con los textos de mayor uso en la oficina. También resulta adecuado solicitar a los alumnos que realicen una pesquisa sobre las variedades textuales de carácter práctico para compararlas con las suministradas por su profesor o el resto de sus compañeros. Ello permitirá que los estudiantes observen la variedad textual de este género discursivo, para luego escoger con cuáles de ellos desearían trabajar en sus talleres de escritura. Es en este sentido en que se habla de una “negociación” de intereses de escritura, al dejar que el estudiante manifieste su inclinación por ciertos tipos de textos prácticos una vez revisado el repertorio del cual dispone.

### **Generación de las ideas**

La revisión de cada formato que se desarrollará en los talleres de redacción organizacional debe dar paso a la aplicación de estrategias metacognitivas para la ejecución de un plan de escritura. Sobre este punto, Brown (citado por Ríos Cabrera, 2001: 146) estableció la siguiente metodología de análisis:

(a) clarificar los propósitos de la lectura, (b) identificar los aspectos importantes de un mensaje, (c) centrar la atención en el contenido principal, (d) chequear las actividades que se están realizando para determinar si la comprensión está ocurriendo, (e) involucrarse en actividades de generación de preguntas para determinar si los objetivos se están cumpliendo, y (f) tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión.

Concluida tal revisión, es momento ya de iniciar el proceso de generación de las ideas a través de preguntas

asociadas a los conocimientos previos, los objetivos de escritura, planificación estratégica, posibles dificultades, evaluación y aplicación del formato visto.

Lo trascendente en esta etapa de planificación y generación de ideas, para construir un determinado formato organizacional, es que los estudiantes se familiaricen con las diversas técnicas de selección y clasificación de la información, ya sea recurriendo a sus conocimientos previos o al apoyo de materiales de lectura suministrados en clase: «[...] en definitiva, para construir una representación mental organizada del texto que tenemos que escribir, a partir de nuestros objetivos y de las limitaciones o condiciones de la situación comunicativa» (Castelló, citada por Monereo, 2000: 153).

Como ya se ha mencionado anteriormente, el hecho de pasar a un nivel de mayor complejidad en la exposición de las ideas no impide que se continúen agregando o eliminando aspectos inicialmente esbozados en la etapa de planificación.

### Textualización

Consiste en cohesionar las ideas esquematizadas, preconcebidas, en una progresión temática coherente. En esta fase es de suma importancia que el profesor vaya vinculando gradualmente a sus alumnos con los aspectos pragmáticos de la comunicación organizacional o comercial. Ameritaría, pues, detenerse en el análisis del contenido de los primeros borradores de escritura, para revisar en ellos el uso estratégico de la argumentación, relevancia, cooperación y cortesía lingüística.

La comunicación organizacional, como señala Carlos Fernández Collado (2001: 93), «Es un proceso de creación, intercambio, procesamiento y almacenamiento de mensajes en un sistema de objetivos determinados». Por extrapolación, el docente puede asociar tales características al manejo de la información en los textos que favorecen la toma de decisiones, internas o externas, en cualquier institución pública o privada. Es en ese sentido logístico, laboral y administrativo en que se propone al estudiante el adjetivo organizacional.

Normalmente, ese manejo de información emana de los niveles más altos de la empresa,

en una direccionalidad comunicativa vertical descendente cuyo núcleo de acción jerárquico es la gerencia; sin embargo, pueden producirse también en un nivel horizontal (entre el mismo personal que dirige los respectivos departamentos u oficinas de una institución) o, inclusive, vertical ascendente (cuando un subordinado se comunica con sus superiores).

Sea cual fuere la direccionalidad escogida, es importante que el docente le explique a sus alumnos que los textos organizacionales tienen como principal norte mejorar la gestión, el desempeño eficiente de sus recursos materiales, técnicos y humanos, el establecimiento de convenios, negociaciones o planes de acción para alcanzar altos niveles de productividad y competitividad.

Junto a esta revisión conceptual del texto organizacional, el profesor de “Expresión oral y escrita”, o de “Comprensión y expresión lingüística”, debe conocer que, al tratar de escribir estos documentos, hay que profundizar en las solicitudes de procedimientos de acción. Adriana Silvestri (1995) ha propuesto el subtipo de texto instruccional<sup>6</sup> como una variedad enunciativa dentro del conjunto de mensajes que persiguen modificar patrones de conducta y planificar secuencias de acciones:

Entre los diversos tipos discursivos, el discurso instruccional resulta un caso peculiar. Su relación con la conducta, con la actividad, es la más explícita y directa. Este tipo de discurso resulta un caso particular dentro de un conjunto más amplio de enunciados, el de los enunciados directivos. Este tipo de enunciados tiene como propósito lograr que el interlocutor ejecute una acción determinada. Se trata de un discurso que intenta regular la actividad del interlocutor, el tránsito a la acción. La acción prescrita puede ser tanto práctica [...] como mental [...]. (ob. cit.: 14).

La ejemplificación que un docente metacognitivo pueda hacer alrededor de los actos de habla locutivos / ilocutivos / perlocutivos (J. L. Austin) y sus posibles connotaciones en fracasos o desaciertos expresivos, es un aspecto interesante que contribuiría sobremanera a mejorar la calidad de la redacción de los estudiantes. Redactar y analizar con los alumnos los tipos particulares de acción ilocutiva: asertiva, directiva y declarativa (J. Searle) permitirá darle a sus cartas, memorandos,

circulares o cualquier otro formato que implique un fuerza argumentativo, un manejo preciso y convincente de las ideas.

El docente debe advertir a sus alumnos que el estado psicológico del emisor, sus sentimientos o emociones, no son aspectos que se manifiestan, de forma explícita, en los enunciados de los textos instruccionales. En otras palabras, y parangonando la propuesta relevantista de Sperber y Wilson (citados en Escandell Vidal, 1996), se podría decir que el estilo formal, directo y poco emotivo de los memorandos y circulares se sustenta en un procesamiento de bajo costo por parte del emisor; la óptima relevancia de sus enunciados está respaldada en una secuencia económica de explicaturas que buscan la proposición más cercana a la información codificada. Tal como señala Enrique del Teso:

El coste se refiere al número necesario de supuestos que intervienen en la deducción y al esfuerzo necesario para evocarlos, es decir, a la mayor o menor estimulación que necesitamos para que tengan algún grado de actividad. La relevancia será óptima, por tanto, cuando, para el enunciado considerado, se alcance el máximo de contextualización con nuestro estado cognitivo con el mínimo coste. (1998: 12)

No obstante, es evidente que en la búsqueda de un determinado horizonte interpretativo:

El emisor siempre puede codificar lo que quiere comunicar o producir un enunciado que lo haga deducible. Las premisas de esa deducción pueden ser también información codificada, información ya manifiesta que se refuerza o información inferida. Pero no es indiferente que el emisor decida unas cosas u otras. La decisión de codificar o hacer inferibles ciertas informaciones altera los efectos contextuales del conjunto y por eso esas decisiones estarán determinadas por los efectos que quiera producir en el estado cognitivo del receptor (Teso, ob. cit.: 83).

El docente de redacción práctica debe ejemplificar, por ello, los efectos contextuales en los textos organizacionales, ya que habitualmente se estructuran a través de un sistema de normas, obligaciones, actitudes y roles, esto es, un sistema que posibilita la producción e interpretación de los enunciados en un marco de inferencias institucionalizadas (van Dijk, 1989).

En la textualización de los documentos de carácter administrativo o comercial, se debe reparar en la relación discursiva generada a

través del manejo de las estrategias de cortesía lingüística. El estudiante debe reflexionar sobre las interpretaciones que sus mensajes tendrán y mucho más cuando los contenidos implícitos, las inferencias e insinuaciones dentro sus textos puedan lesionar la imagen de los interlocutores o lectores.

Básicamente, el docente debe saber que los textos organizacionales presentan dos funciones comunicativas utilitarias: informativa (pedir información, comunicar decisiones) y persuasiva (llevar a cabo alguna acción o procedimiento, girar instrucciones). En razón de esta última función, se considera pertinente ubicarlos como subtipos de textos que transportan mensajes directivos capaces de, en palabras de Adriana Silvestri (1995: 16), «controlar los procesos mentales y actividades del destinatario por medio de prescripciones sistemáticas y ordenadas». Esas formas de control están justificadas en una autoridad jerárquica, en una distribución asimétrica de roles entre los interlocutores de una empresa o institución. El redactor de memorandos o circulares está facultado para utilizar, por ejemplo, formas sintácticas directivas explícitas y sin atenuaciones, como por ejemplo: formas verbales en modo imperativo, los infinitivos, las declarativas con carácter de obligación o las impersonales con sentido prescriptivo.

No obstante, el docente debe explicar a sus alumnos que existe un frágil lazo que mantiene unidos a la autoridad y al manejo respetuoso de la información en las organizaciones. Es decir, si bien es cierto que las exigencias y órdenes remiten al principio de obediencia institucional en un ámbito de dependencia de carácter laboral y que, además, son potestad disciplinaria que legalmente faculta a los superiores jerárquicos sobre sus subalternos, la manera como se transmite la información a través de los actos de habla ilocutivos directivos debe ser atenta y cortés. El manejo de la cortesía se concibe como una norma social que regula el comportamiento adecuado de los miembros de un grupo; en este caso, como una estrategia al servicio de las relaciones en la empresa. Por tal razón, textos como por ejemplo: las cartas comerciales, las circulares o los memorandos elaborados por los estudiantes, deben minimizar la descortesía de sus

actos ilocutivos directivos, para no amenazar el equilibrio de esas relaciones.

Al redactar, el profesor y sus alumnos deben considerar los posibles efectos que sus mensajes directivos producirán en sus lectores, procurando en todo momento una reciprocidad armónica, una relación de jerarquía o subordinación que no irrespete la dignidad humana. Las insinuaciones y amenazas son acciones discursivas que atentan contra las relaciones existentes y no deberían aparecer de forma explícita en esos documentos. Por ello, el manejo estratégico del contenido informativo, el tacto o tono demostrado en los textos de carácter instruccional, deben ser cuidadosamente expuestos por los estudiantes de redacción práctica durante la etapa de textualización.

En esta fase, también conviene una asesoría más directa del docente respecto a los elementos lingüísticos presentes en sus primeros borradores: fraseología, léxico, semántica, coherencia, cohesión e intenciones comunicativas, y qué mejor forma de hacerlo sino a través de la ejemplificación escrita que él mismo pueda hacer en el aula de clases. Durante la elaboración de esos primeros esbozos de escritura, el profesor puede recalcar tanto las características del lenguaje administrativo (claridad de las ideas, legibilidad, tratamiento protocolario, formalidad, estilo, sencillez, economía) como los errores más frecuentes en la redacción los formatos organizacionales (cacofonía, redundancia, anfibología, digresiones, barbarismos, discordancia, pobreza de vocabulario, incoherencia, entre otros). Lo que debe quedar claro es que la textualización se caracteriza por una mayor explicitud y complejidad argumentativa y, para ello, bien vale la pena atender a cierto tipo de estrategias de evaluación cooperativa y de reflexión metacognitiva.

Pedagógicamente hablando, aparte de la asesoría del profesor, se debe permitir la coevaluación entre los alumnos para contribuir a generar una apreciación más crítica de sus borradores. El diálogo entre compañeros, sobre el proceso de estructuración y significación de un formato organizacional, puede ser promovido por el docente a través de cuestionarios analíticos (Bernice Wong, citado por Sánchez y Marbán, 2002: 105):

Cuestionario sobre metacognición en la escritura: busca que los estudiantes expresen su reflexión en torno al propio proceso de redacción, su razonamiento sobre los rasgos genéricos del texto, intenciones comunicativas (actos de habla), consideraciones respecto a los posibles lectores, entre otros.

Cuestionario sobre actitudes hacia la escritura: toca aspectos psicológicos como la abulia, la inseguridad o el escepticismo del estudiante durante el desarrollo del proyecto (estas actitudes se miden, generalmente, en una escala tipo Likert).

Cuestionario sobre autoeficacia en la escritura: para evaluar los progresos cualitativos de la redacción, esto es, su productividad en términos de la calidad y organización de un determinado género textual.

Estos cuestionarios sientan una postura reflexiva respecto al acto de llevar a cabo un proyecto de composición y permiten que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia sobre los aspectos que deben mejorar en la escritura (Sánchez y Marbán, 2002: 107).

Es posible reformular durante la textualización los objetivos iniciales que los estudiantes se habían planteado en la etapa de planificación. De todas formas, como el proceso es recursivo, los alumnos podrán agregar nuevos objetivos de escritura; así, la producción de su prosa se nutrirá de la continua interiorización de sus representaciones mentales, sobre todo luego de haber analizado individual o colectivamente la relevancia de los elementos pragmáticos de un texto organizacional.

## Revisión

Este aspecto del proceso de redacción permite inspeccionar, comparar, el texto hasta ahora producido con el esquema planificado inicialmente. Los investigadores Bereiter y Scardamalia (citados por Cassany, 1999: 75), presentan un modelo de revisión textual basado en tres sub-etapas fundamentales: comparar, diagnosticar y operar (ver página siguiente). La comparación ayuda a contrastar los borradores actuales de los estudiantes, los desajustes o las contradicciones entre el plan inicial y la nueva prosa generada en la redacción de un determinado formato organizacional. En el

diagnóstico, el alumno indaga sobre los orígenes del posible desajuste para modificar aquellos aspectos de forma o contenido que no satisfagan sus expectativas comunicativas. Si logra identificar el motivo de su inconformidad, el estudiante pasa a la siguiente etapa del proceso de revisión; si no lo consigue puede volver a la sub-fase de comparación. Finalmente, al operar se modifican las palabras inapropiadas a través de sustituciones léxicas; se agrega información o se excluyen las ideas irrelevantes; se reordena la estructura de las oraciones o párrafos en los formatos escritos por los alumnos. Desde el punto de vista cognitivo, este tipo de revisión estratégica sobre el contenido de un texto determina la distinción entre escritores expertos y novatos. Los primeros se detienen en esta fase del proceso de redacción antes de editar sus respectivos formatos; los segundos parecen utilizar como único procedimiento de cambio el tachar las palabras que no le agraden.

En la revisión del texto organizacional también se consideran los elementos diagramáticos, su tipografía y hasta el diseño corporativo de cada formato; junto a estos aspectos, los posibles errores ortográficos o de puntuación, ambigüedades o formulaciones imprecisas, incoherencia fraseológica, arcaísmos, oraciones demasiado extensas, descuido en el manejo del registro, estilo o tono, son exploraciones que el profesor debe hacer junto al alumno antes de proceder a editar la versión escrita definitiva.

Es importante que el docente haga comentarios positivos y elogie el trabajo ejecutado de sus estudiantes al finalizar cada etapa del proceso de escritura; pero, particularmente al momento de devolver a sus alumnos las versiones finales corregidas, es recomendable felicitarlos por el esfuerzo realizado. Hacer una transferencia de las habilidades desarrolladas y de los posibles escenarios reales donde éstas se aplicarán, contribuye a generar confianza en los estudiantes para enfrentar los retos comunicativos que la vida laboral le depare.

### **Consideraciones finales**

De los docentes depende gran parte de las transformaciones académicas y de investigación que se despliegan en la universidad; por tanto,

deben desarrollar propuestas didácticas novedosas para cada una de las materias que se les asigna. Para el caso aquí expuesto, esta labor implica no sólo el conocimiento y el manejo de las teorías didácticas sobre la escritura, sino también el diseño de toda una planificación instruccional acorde con la enseñanza universitaria.

Sin embargo, es necesario aclararlo, tratar de enseñar a los bachilleres las teorías lingüísticas que sustentan esos procedimientos prácticos y cotidianos, no garantiza el éxito en el diseño de las secuencias didácticas de la escritura en el aula. Quizás haya sido esa errada orientación de objetivos didácticos la causa de que la mayoría de los estudiantes no reconozca el valor práctico de la escritura, sino que tan sólo se dedican a repetir, abúlicamente, un conglomerado de teorías descontextualizadas de sus intereses profesionales. Por ello, le corresponde al docente universitario canalizar, orientar y hasta “negociar” con sus discentes los formatos que para éstos representen mayor provecho y utilidad en su futuro campo laboral.

La producción eficaz de los textos organizacionales representaría, en primer lugar, una actividad para manejar los diversos aspectos de forma y contenido en la composición escrita. Conciérne a los profesores de castellano facilitar en el aula los pasos elementales para encarar diversos proyectos de escritura de carácter práctico, así como las funciones que tienen los diferentes documentos que redactarán los futuros egresados a lo largo de su vida laboral. En segundo lugar, una oportunidad para propiciar un mayor acercamiento académico y socio-afectivo entre el docente y su grupo de alumnos. Por ello, el aula se tiene que transformar en un ambiente idóneo para el desarrollo de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada uno de los estudiantes. De ahí que se le sugiera al docente del área de castellano examinar, con detenimiento, los principios básicos que sustentan los enfoques del constructivismo, el aprendizaje significativo y la metacognición en la praxis de la lingüística.

## Notas

- 1 «A pesar de que la lectura y la escritura parecen variar enormemente cuando se las usa en la amplia gama de funciones y contextos para los cuales son útiles, en realidad se trata de procesos psicolingüísticos unitarios.» (Kenneth S. Goodman, 1996: 25).
- 2 cfr. el paradigma transaccional de la escritura de Louise M. Rosenblatt (1996).
- 3 Sobre la distinción entre trabajo metalingüístico y trabajo reflexivo metalingüístico en la escritura, confróntese Liliana Tolchinsky (citada en Camps y Milian, 2000).
- 4 Subrayo la relevancia de ambos aspectos por las connotaciones pedagógicas que suponen.
- 5 Obsérvese que, así como se establecen objetivos instruccionales orientados a los alumnos, el profesor también establece sus propios objetivos de enseñanza con la finalidad de obtener un mejor aprendizaje entre sus discentes.
- 6 Existe otro intento similar de clasificación, ofrecido por José Padrón Guillén (1996). Para este destacado analista del discurso, el texto institucional parece estar dirigido, preponderantemente, a una instancia administrativa pública, "a evaluar o reformar la institución, a consolidar los valores, normas y creencias de las personas adscritas a esa acción o a persuadir de la conveniencia de cierto (sic) rumbos colectivos" (ob. cit.: 152).

## Referencias

- Amáez, P. (1999). Evento comunicativo y escritura. *Letras*, 59, 143-164.
- Camps, A. y Milian, M. (2000). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1997). *La cocina de la escritura*. (5a. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje*. Málaga: Aljibe.
- Escandell, M. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Collado, C. (2001). *La comunicación humana*. (2a. ed.). México: McGraw-Hill.
- García Sánchez, J. y Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 10-68.
- Guzmán De Moya, E. (1998). El concepto de la planificación como representación. *Cuadernos de Investigación*, 5(1), 4-47.
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C. (Comp.). (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- López, C. (2002). *Procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la producción del examen* (Tipo ensayo). [Tesis no publicada]. UPEL – IPM, Maturín.
- McCormick Calkins, L. (1992). *Didáctica de la escritura. En la escuela primaria y secundaria*. Buenos Aires: Aique.
- Monereo, C. (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación*, 2, 31-42.
- Padrón Guillén, J. (1996). *Análisis del discurso e investigación social*. Caracas: Publicaciones del Decanato de Postgrado USR.
- Payrató, L. (2003). *De profesión lingüista: panorama de la lingüística aplicada*. (2a. ed.). Barcelona: Ariel.
- Ríos Cabrera, P. (2001). *La aventura de aprender* (3a. ed.). Caracas: Cognitus.
- Rosenblatt, L. (1996). El modelo transaccional: la teoría transaccional de la lectura y la escritura. *Textos en contexto*, 1, 14-71.
- Serafini, M. (1993). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*. (2a. ed.). Barcelona: Paidós.
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Teso, E. del. (1998). *Contexto, situación e indeterminación*. Oviedo: Departamento de Filología Española de la Universidad de Oviedo.
- van Dijk, T. (1989). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.