



EL PASO DEL SENTIDO AL SIGNIFICADO EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA DESDE UNA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA

STELLA SERRANO DE MORENO
Universidad de Los Andes - Facultad de Humanidades

“El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”.
VYGOTSKY. (1979: 136)

Resumen

Este trabajo, enmarcado en la teoría vygotskyana, abordará el análisis de los procesos que favorecen el paso del sentido al significado en la composición escrita, y de cómo éstos son determinados por la relación entre la lectura y la escritura.

En la composición escrita se examinará cómo el escritor como lector pasa del examen del sistema de significaciones externas de la alocución escrita al sentido interno (el subtexto). Al mismo tiempo, se analizará cómo el escritor en el proceso de escribir pasa del sentido interno, del que parte, al significado que quiere comunicar.

Se abordará cómo sucede la composición escrita como proceso cognitivo complejo, constituido por un conjunto de acciones reflexivas y creadoras. Finalmente, se presentan algunas consideraciones que permiten replantear lo que se hace en el aula para favorecer el desarrollo de la escritura como una operación intelectual y cultural teñida de serias complejidades.

Abstract **The step from sense to meaning in written composition in a Vygotskian perspective**

Taking Vygotsky's theories as a framework, this work analyzes the processes that favor the step from sense to meaning in written composition, and how these are determined by the relationship between reading and writing.

The work looks at the way in written composition the writer as reader goes from looking at the system of external signifiers of written discourse to the internal sense (subtext). At the same time, it looks at the way the writer in the process of writing goes from the internal sense (the starting point) to the meaning to be communicated.

It also looks at how written composition takes place as a complex cognitive process, made up of a set of reflective and creative acts. Finally, some suggestions are made to reassess what is done in the classroom to favor the development of writing as a cultural and intellectual operation marked by serious complexities.



Transformación del pensamiento

Enfocar el lenguaje escrito desde el punto de vista del papel esencial que desempeña en la organización de las funciones psicológicas superiores, nos conduce a precisar cómo el desarrollo humano procede para alcanzar las funciones mentales, es decir, cómo el hecho de adquirir y desarrollar el lenguaje y de aprender a leer y a escribir transforma el pensamiento, en esa relación estrecha que existe entre el pensamiento y el lenguaje.

Según Vygotsky (1979) “*el desarrollo del lenguaje parte de la transformación que sucede en el individuo de las relaciones sociales en funciones mentales*” (p.165). Las funciones mentales se forman primeramente en el ámbito colectivo como relaciones interindividuales y después se convierten en las funciones mentales del individuo. “Las relaciones entre las funciones mentales superiores han sido, en un determinado momento anterior, relaciones reales entre personas”. Es decir, primero funciones intersíquicas para convertirse luego en intrasíquicas. En este sentido, el concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* (Vygotsky, 1979), da cuenta de la manera en que el pensamiento, que originariamente se ejerce en el seno de los grupos humanos, se reorganiza a medida que los individuos van haciéndose cargo del control y de la orientación de su pensamiento en función de la vida que comparten con el grupo, con el que mantienen, vínculos de interdependencia.

De lo anterior se desprende que en lo que atañe a la capacidad de leer y escribir, la lengua escrita es una construcción sociocultural, cuyo desarrollo se halla íntimamente vinculado con los seres humanos, por sus pautas de comunicación y por el uso que hacen de la lengua escrita para la mediación de las actividades de la vida cotidiana.

El lenguaje, ya sea hablado o escrito, permite establecer los lazos que unen a los seres humanos entre sí, con su cultura y con su pensamiento. Así lo expresa Halliday (1994) al considerar el lenguaje, desde una perspectiva sociolingüística, como la codificación de un “potencial de conducta” en un “potencial de significado”; es decir, como un medio de expresar lo que el organismo humano “puede hacer”, en interacción con otros, transformándolo en lo que “puede significar”. Lo que puede significar (el sistema semántico), a su vez es codificado en lo que “puede decir” (sistema léxico-

gramatical, o la gramática y el vocabulario), es decir, el significado se manifiesta en expresiones, las cuales se vuelven a codificar en sonidos o grafías (sistema fonológico y el sistema ortográfico) (p. 33). Por ello, el lenguaje desempeña la función más importante en la construcción y reconstrucción del pensamiento y en el desarrollo del hombre como ser social. Constituye el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, por el que aprende a actuar como miembro de una sociedad y a adoptar su cultura, sus modos de pensar y actuar, sus creencias y sus valores.

El paso del sentido al significado en la lectura y en la escritura

En este trabajo partimos entonces de la idea de que para comprender cómo se produce el paso del sentido interno del que parte el escritor al significado en la escritura, es importante, en primer lugar, analizar cómo sucede ese complejo proceso de formación de la alocución verbal, es decir, analizar cómo se produce la conversión de un pensamiento en una cadena desplegada y clara de enunciaciones. El proceso de cómo sucede el paso del pensamiento al discurso es un fenómeno muy complejo que Vygotsky (1977) trató de explicar al señalar que “*el pensamiento, la idea se forma o se realiza en el lenguaje*” (p. 342).

Vygotsky formuló la tesis de que el pensamiento no se encarna sino que se realiza en la palabra, de que el pensamiento se va produciendo con ayuda de la palabra. De esta forma, según este autor, el problema fundamental de la interrelación entre el pensamiento y el lenguaje es el problema del paso del *sentido subjetivo* no formulado aún verbalmente y comprensible sólo para el propio sujeto, a un sistema de *significados verbalmente formulados* y comprensibles para cualquier interlocutor, sistema que se forma en la alocución verbal (Luria, 1984, p. 175).

Existen dos formas de lenguaje externo desplegado: el oral y el escrito. Aunque la influencia del lenguaje oral en la escritura es de enorme importancia y, por lo tanto, no debe subestimarse, nuestro interés en este trabajo se orienta a examinar cómo procede la conversión de la idea del escritor a la palabra en el proceso de escritura y la influencia que en este mismo proceso tiene la lectura, pues entre ambos existen estrechas relaciones. En la composición escrita, la lectura juega un rol importante, debido que a partir de esta actividad el individuo va construyendo y desarrollando la textualidad, es decir, va

construyendo conocimientos sobre las construcciones lingüísticas que constituyen el lenguaje que se escribe: conocimientos sintácticos, semánticos, fonológicos y pragmáticos del lenguaje, y que son los que le permiten en el proceso de composición, la expresión de ideas y pensamientos, que partiendo del sentido interno del escritor, se transformarán en secuencias apropiadas de significados comprensibles para cualquier lector.

Al mismo tiempo, en el caso de la escritura, el escritor sabe de qué quiere escribir, cuál es el propósito que le anima y cuál es la audiencia a la que va dirigido su mensaje. El problema consiste en cómo formular ese mensaje, en cómo convertir el sentido primario, subjetivo, en un sistema desplegado de significados y comprensible para todos, es decir, en cómo transformar el sentido primario en significados verbales. Naturalmente, según Luria (1984), este proceso de formación de la comunicación verbal oral o escrita, o de la conversión del sentido subjetivo inicial en un sistema desplegado objetivo de significados, está constituido por una serie de eslabones que merecen ser diferenciados y descritos. Para la escritura, este proceso obviamente no es automático, es mucho más elaborado en virtud de su convencionalidad, por lo tanto, nos permitiremos examinar estos eslabones para determinar el papel que juega cada uno de ellos en la generación del mensaje escrito.

Veamos cuáles son los mecanismos por medio de los cuales se produce el pensamiento verbal, es decir, el paso de la idea básica inicial, “el registro semántico”, para constituirse luego en alocución verbal desplegada, desarrollada y organizada.

1. Al escribir, se parte de la existencia de un proyecto o idea inicial, constituido por el “tema” y el “rema”. Ambos son los dos componentes fundamentales que existen en el proyecto de alocución. Como “tema” se designa aquello que es objeto de alocución y que es sabido por el sujeto; mientras que lo que es nuevo, lo que es necesario decir sobre ese objeto, lo que constituye la estructura predicativa del mensaje, se designa como “rema” (Luria, 1984, p. 174). Estas dos partes forman la idea inicial, es decir, el sistema de enlaces simultáneos que potencialmente deben figurar en la composición. Estos enlaces surgen, por una parte, del sentido semántico que se quiere dar a los enunciados, y por la otra, de un grupo de enlaces sintácticos entre estos elementos. Este sistema garantiza la unidad de los enunciados y le da coherencia al texto al conformar su estructura global del significado. De esta forma, el esquema inicial de la escritura tiene un carácter de alocución plegada, que se va convirtiendo luego en un sistema de palabras enlazadas entre sí. La conversión de este registro semántico primario

en una alocución verbal sucesivamente desarrollada y organizada, se realiza con ayuda del *lenguaje interior*, que constituye el escalón siguiente en la formación de la enunciación verbal.

2. *El lenguaje interior* constituye una etapa indispensable en la elaboración del lenguaje externo desplegado, tanto en la expresión oral como en la escrita, debido a que para la construcción semántica de las ideas es indispensable que el registro semántico inicial pase por la etapa especial del lenguaje interior.

El lenguaje interiorizado como pensamiento constituido por “significados puros” tiene según Vygotsky algunas características, las cuales se presentan en dos categorías: “sintáctica” y “semántica”. La primera y más importante propiedad es su *sintaxis abreviada*, de ahí su naturaleza fragmentaria. La abreviación adopta una forma específica que Vygotsky denominó *predicación*, es decir que psicológicamente la idea se compone sólo de predicado, en virtud de que como se sabe de qué o sobre quién se está pensando, se omite el sujeto y todas las palabras relacionadas con él, haciendo el lenguaje más simplificado.

De ahí concluyó entonces que el lenguaje interior es, ante todo, estructuralmente predicativo, con una sintaxis reducida y en el que tiene mayor preponderancia el sentido. Vygotsky (1934, citado por Wertsch, 1988) expresa: “*a medida que evoluciona el lenguaje, muestra una tendencia única por abreviar sintagmas y oraciones preservando el predicado y las partes de la oración asociadas a éste a expensas de una eliminación del sujeto y de sus palabras asociadas*” (p. 134). De acuerdo con Vygotsky, la segunda característica general del habla interna es que ésta es semántica por naturaleza. Para llegar a esta caracterización identificó tres propiedades interrelacionadas: el predominio del “sentido” sobre el “significado”, de la frase sobre la palabra; la tendencia a la “aglutinación” y el “influjo de sentido”. Estas dos últimas se refieren al proceso de unión, de combinación y fusión de palabras. “*La aglutinación se refiere a la fusión de palabras que generan nuevos sentidos. El influjo de sentidos constituye un mecanismo por el cual los sentidos de diferentes palabras se influyen entre sí como si se vertiesen unos en otros, como si el sentido de una palabra estuviera contenido en el de otra o lo modificase*” (Wertsch, 1988). La clave para comprender estas propiedades está en la distinción proporcionada por Vygotsky entre sentido y significado. El primero alude al sinnúmero de connotaciones que una palabra posee para el individuo, de acuerdo con su repertorio de experiencias, esto hace al sentido inestable, dinámico y cambiante. En cambio, el significado representa su zona más estable,

pues alude a su uso convencional. Al respecto, Vygotsky (1977) expresa:

Para Pauhlan el “sentido” de una palabra es la suma de todos los sucesos psicológicos que la palabra provoca en nuestra conciencia. Por consiguiente, el sentido es siempre una formación dinámica, compleja y fluida que tiene diferentes zonas de estabilidad. El significado, en cambio, es sólo una de las zonas del sentido, la más estable, coherente y precisa. Una palabra adquiere un sentido del contexto que la contiene, cambia su sentido en diferentes contextos. Por el contrario, el significado permanece invariable y estable a través de los cambios del sentido en los diferentes contextos. El significado “de diccionario” de una palabra no es más que una piedra en el edificio del sentido, nada más que una potencialidad que encuentra su realización en el lenguaje (pp. 188-189).

De esta distinción se desprende que *el sentido*, en virtud de ser una construcción en nuestra conciencia, es casi ilimitado, puesto que cambia en las diferentes mentes y situaciones, mientras que *el significado* es ese punto fijo, invariable, que se mantiene estable durante todos los cambios de sentido en varios contextos. La palabra considerada aisladamente tiene un significado, pero este significado no es más que un potencial que se realiza en el habla viva. Desde este punto de vista, el lenguaje interior se rige por la regla según la cual el sentido predomina sobre el significado, la oración sobre la palabra y el contexto sobre la oración. En contraposición al lenguaje social o comunicativo, el habla interior opera con los sentidos subjetivos de las palabras más que con sus significados.

Estas características de naturaleza sintáctica y semántica, resultan fundamentales para el paso del proyecto inicial a la alocución desplegada, sintagmáticamente construida; ya que incluye en su composición sólo palabras aisladas y enlaces potenciales y, es precisamente esta conservación de los enlaces potenciales o “nudos” del registro semántico primario que tienen lugar en el lenguaje interior, lo que sirve de base para la alocución verbal fluida y sintácticamente organizada. En consecuencia, el lenguaje interior abreviado y amorfo conserva la posibilidad de desplegarse nuevamente y de convertirse en lenguaje exterior sintagmáticamente organizado. En la escritura por tanto, la formación del lenguaje interiorizado constituye una etapa fundamental para la construcción del mensaje escrito.

Ahora bien, ¿por qué se requiere del lenguaje interior para que se produzca esta transformación? Porque es sólo después de que sucede el proceso de abreviación, de plegamiento del lenguaje exterior y su conversión en

interior como una función autónoma del lenguaje, que es posible el proceso inverso, el desplegamiento del lenguaje interiorizado en el lenguaje externo, es decir, en la enunciación verbal coherente, como un sistema semántico estable. Este es un proceso dinámico y complejo, que en la escritura lo es aún más, en virtud de que comprende transformaciones de la estructura predicativa abreviada a un lenguaje expresado en forma sintácticamente articulada, registrado mediante convenciones y comprensible para los demás. Precisamente por esto, Vygotsky habló de que el pensamiento no se encarna en la palabra, sino que se realiza en ella. De ahí que el lenguaje interior juega en este proceso un papel decisivo.

De esta manera, el lenguaje interior constituye un paso fundamental en el proceso de convertir las ideas iniciales que constituyen el sentido que se desea comunicar en el significado desplegado y que se va construyendo sintagmáticamente. Desde la perspectiva genética, según Baquero (1997), el lenguaje oral precede a la constitución del lenguaje interior, mientras que el lenguaje escrito presupone, por el contrario, la existencia previa de un lenguaje interior ya constituido.

3. Para que se produzca la conversión de sentido al significado, de la idea inicial al lenguaje desplegado, se hace necesaria **la formación de la enunciación verbal**, la cual presenta la particularidad de que los enunciados se constituyen en una cadena de oraciones enlazadas cohesivamente. Este hecho, según autores como Austin, 1969; Halliday, 1967; 1968, 1973; Wertsch, 1974, y otros, citados por Luria, le atribuye otra particularidad y es que las frases incluidas en la alocución siempre se dan en un contexto verbal determinado. En consecuencia, las frases incluidas en una alocución desplegada tienen no sólo una naturaleza referencial, que indica un significado socio-contextual que se forma en la comunicación, sino también, deben ser organizadas sintácticamente en el proceso de comunicación. Precisamente por esto, el proceso de formación de la alocución precisa no sólo de un análisis lingüístico, sino de un análisis sociopsicológico que tome en consideración la situación de comunicación, los motivos del que habla, el contenido de la información transmitida, la actitud del que escucha, etc. De esta manera, podemos apreciar el pensamiento verbal como un conjunto dinámico complejo constituido de procesos en movimiento de doble dirección, de lo interior a lo exterior y, en sentido inverso, de lo exterior a lo interior, de los planos más profundos del pensamiento a niveles más superficiales. Los procesos de producción del lenguaje externo a partir de pensamientos implican una serie de complejas transformaciones: de la sintaxis del

pensamiento y la idea y sentido, a los significados y la sintaxis del habla o de la escritura. Es importante advertir que estos procesos no pueden representarse de manera lineal, como secuencias de transformación de formas internas en externas. Existen limitaciones estructurales. Así, la saturación de sentidos en el uso de las palabras en los procesos de lenguaje interno los hace difícilmente traducibles en forma clara; por otra parte, siempre parece haber un resto de pensamiento sin que alcance ser formulado en palabras, es decir, siempre habrá un subtexto oculto en los enunciados formulados. Así lo reafirma Vygotsky (citado por Baquero, 1997) cuando expresa: “*Todos los enunciados de la vida real tienen algún subtexto, un pensamiento oculto (...) en nuestro lenguaje hay siempre una segunda intención, un subtexto oculto*” (p.91).

¿Cómo se desarrolla el proceso de composición escrita?

Texto, contexto y subtexto en la escritura

La escritura, como proceso que permite transformar el sentido interno en significados a través de la palabra, constituye ese proceso de conversión de la “estructura sintáctica y semántica profunda” a una “estructura sintáctica y semántica superficial desplegada”, que más tarde, a través de la lectura, será construida nuevamente en estructura profunda por el lector. La estructura superficial puede ser vista como las propiedades físicas del mensaje: los aspectos fonológicos y sintácticos, las marcas escritas sobre la página, mientras que la estructura profunda es el significado. Este proceso de composición escrita requiere que la coherencia del discurso se mantenga estable tanto en el tema como en el rema. Ciertamente, el proceso de composición escrita puede ser conceptualizado como un proceso cognitivo complejo que consiste en la realización de una actividad esencialmente reflexiva y creativa para expresar, con intencionalidad y por medio de un discurso escrito coherente, ideas, pensamientos, sentimientos y experiencias, en función de contextos comunicativos y sociales determinados (Hayes y Flower, 1981; Smith, 1982; Scardamalia y Bereiter, 1992).

La tarea de componer un texto, por muy sencillo que éste sea, es el resultado de un trabajo mental sobre un conjunto de componentes que intervienen en este proceso: sobre lo que se quiere escribir, sobre el contenido y el género en que se va a escribir, sobre los conocimientos o información que se poseen sobre el

tema y sobre la audiencia; sobre las experiencias y estrategias para escribir, determinadas estas últimas por lo que se ha escrito y por lo que se ha leído (Scardamalia y Bereiter, 1992).

Es necesario advertir la complejidad que entraña el proceso de formación o de construcción del texto, debido a que debe considerar no sólo el objetivo de la tarea concreta, la organización de la información adecuada a las condiciones de la potencial audiencia, sino también el complejo sistema de estrategias para identificar el sentido esencial de la alocución, el subtexto, y elegir las formulaciones que correspondan a la tarea planteada. Esto supone que la construcción de la enunciación debe incluir, no sólo la creación de la información inicial o punto de



partida, que determina la secuencia de la enunciación, sino también un control permanente sobre el curso de los componentes de la alocución y la elección consciente de los componentes verbales necesarios de entre las muchas alternativas que la persona posee en su campo semántico.

Por lo tanto, el control que se ejerce sobre estos aspectos en la composición escrita depende fundamentalmente de los propósitos y usos que se le quiere dar a la composición (funciones: instrumental, reguladora, interaccional, personal, representacional, contractual); y, obviamente, estos propósitos determinan el tipo de texto y género en que se va a componer: informe, narración, descripción, exposición para la expresión de ideas o razonamientos; como también determinan el contenido a desarrollar, el estilo y las operaciones que permiten ir estructurando el texto en función de los objetivos de la tarea. En todos estos casos existen diferencias. Estas diferencias tienen una fundamentación psicológica. Si se trata de un monólogo escrito, es un lenguaje sin interlocutor, su motivo y proyecto inicial son determinados por el propio sujeto. Si el motivo o propósito es el contacto, la exigencia, influir sobre la conducta del interlocutor, el autor debe representarse las reacciones y actitudes de esta persona ante su comunicación para tratar de influir sobre ellas y cambiarlas. El lenguaje escrito tiene una particularidad que consiste en que el proceso de control depende de la actividad propia de quien escribe. En los casos en que el texto está destinado a precisar conceptos o ideas, tiene un interlocutor potencial pero no definido. El sujeto escribe para precisar sus propios pensamientos, para verbalizarlos y desarrollarlos, sin que medie contacto con la potencial audiencia. Todo este proceso que incluye las experiencias y estrategias para escribir está determinado por lo que se ha escrito y por lo que se ha leído.

Ahora bien, precisemos cómo sucede el proceso de composición escrita

El escritor cuando compone se obliga a realizar un conjunto de operaciones tales como reflexionar sobre sus ideas, reconsiderar, analizar y reorganizar lo que desea comunicar. Al mismo tiempo que se plantea qué es lo que quiere expresar, surge también en él la necesidad de buscar formas alternativas y creativas sobre cómo decirlo con la mayor claridad y precisión, atendiendo a las características del género en que se abordará la escritura. A medida que se escribe, surge la necesidad de ir resolviendo una serie de problemas sobre el contenido a

desarrollar y sobre cómo expresarlo. En el espacio del contenido están incluidos el tema y los datos y creencias asociados a él, es decir, todas las ideas generadas alrededor del tema, además de estar presente una serie de operaciones como inferencias, verificación de hipótesis, comparaciones, que son las que permiten ir de una idea a otra en el *qué decir*. El espacio retórico, en cambio, incluye las operaciones que alteran el texto en función de los objetivos, las operaciones sobre el *cómo decirlo* para relatar, convencer, demostrar, explicar, persuadir, aclarar, etc. Por lo tanto, para que el proceso de composición juegue un papel en la transformación del conocimiento, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico (Scardamalia y Bereiter, 1992; Tolchinsky, 1993).

Visto así el proceso de composición, creemos que el lenguaje escrito, en el cual el pensamiento se expresa por medio de significados formales de las palabras, demanda, a diferencia del oral, un trabajo intelectual más elaborado. Es el lenguaje con mayor grado de descontextualización, no contiene ningún medio de expresión complementario no verbal y, fundamentalmente, demanda una abstracción con respecto al potencial lector. No supone conocimiento de la situación del destinatario, no dispone de medios, gestos, mímica, entonación, que juegan el rol de marcadores semánticos en el monólogo. Por eso, este lenguaje es totalmente explícito y su diferenciación se efectúa tanto en el plano semántico como en el sintáctico. Sólo se vale del procedimiento de usar signos de interrogación y admiración, de la puntuación y de la separación de partes del texto con cursivas o por medio de párrafos, como sustitutos parciales de estos marcadores.

Ciertamente el lenguaje escrito, a decir de Vigotsky (1977), constituye, en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja. Para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que en el lenguaje oral. De esta manera, según Luria (1984), toda la información expresada en el lenguaje escrito deberá apoyarse sólo en *la utilización suficientemente completa de los medios gramaticales desplegados del lenguaje*.

El que escribe debe construir su comunicación de forma tal que el lector pueda realizar el camino inverso, desde el lenguaje exterior desplegado hasta el sentido interno del texto expuesto. El lenguaje escrito presenta una estructura psicológica diferente de la del lenguaje oral. Aparece como resultado de un aprendizaje especial, que comienza con el dominio consciente de todos los medios de expresión escrita. Su objeto siempre será tanto la idea o pensamiento que debe ser expresada como las

operaciones necesarias a nivel sintáctico, semántico y pragmático y el uso de los medios técnicos, convencionales para expresarla. *Así, el lenguaje escrito debe transcurrir según las reglas sintácticas desplegadas, organizadas gramaticalmente y dentro del uso de convenciones, indispensables para hacer comprensible el contenido del texto.*

Implicaciones pedagógicas

La explicación sobre el proceso de escritura como un proceso cognitivo impregnado de serias complejidades, nos debe llevar a replantear qué es lo que se hace en el aula para estimular el aprendizaje de la composición escrita, evitando de esta manera las prácticas escolares que lo reducen para su enseñanza a un conjunto de habilidades o suma de habilidades elementales de transcripción.

Necesitamos abrir las puertas del aula para dar paso a un nuevo enfoque de la enseñanza y aprendizaje de la escritura, que ofrezca condiciones óptimas para que niños y niñas en edad escolar tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas con la escritura. Necesitamos una nueva organización del aula y nuevos espacios de interacción con la lengua escrita, que permitan que el escritor que cada uno lleva dentro pueda emerger y desarrollarse.

Desde esta perspectiva pedagógica, son varias las consecuencias prácticas que se desprenden de la comprensión y conceptualización de la lengua escrita como proceso cognitivo complejo.

1. La escritura como forma de expresión y representación de las ideas constituye un proceso abstracto. Es precisamente esa abstracción, la que impone mayor trabajo intelectual al escritor; motivo por el cual la actividad de escritura representa una dificultad mayor en su adquisición. Por esta razón, la escritura debe ser concebida como una compleja operación intelectual, al mismo tiempo que como una compleja práctica cultural.

2. La comprensión del proceso de escritura como una actividad cognitiva personal e intransferible, que depende de procesos individuales y de la personalidad de cada uno, es útil al maestro para estimular experiencias que impliquen emocionalmente a los estudiantes en actividades que permitan usar lo escrito para explorar su mundo personal, sus sentimientos y valores. Comprender la escritura como una práctica cultural que se desarrolla no como una habilidad motora compleja, sino como una actividad comunicativa, que requiere fundamentalmente del concurso de procesos de pensamiento complejos,

conduce a que en el medio escolar se favorezca este aprendizaje por medio de actividades reales que conduzcan a los niños y jóvenes a percibir el profundo sentido de la escritura como práctica social, más allá de los espacios escolares.

3. Es necesario comprender que el texto surge de una necesidad de entrar en contacto con otros, a través del lenguaje escrito, necesidad que obedece a alguna de las siguientes razones: registrar, dar información, instruir, enseñar, aprender, proporcionar datos sobre uno o más asuntos, aportar ideas o conocimientos, sistematizar y actualizar información, expresar sentimientos, entre otras.

4. La producción escrita, en general es consecuencia de la lectura. La necesidad de conocer se satisface en gran medida por la lectura, y ésta a su vez puede conducir a la producción de un nuevo texto. De allí que el leer deviene en nuevas ideas, nuevos pensamientos y sentimientos, que pueden dar paso a otro texto. De este modo, la lectura conduce a la producción de un nuevo texto o colabora con su contenido.

5. Si la lectura es la base de la escritura, para aprender a escribir, los estudiantes necesitan de libros como buenos modelos y de autores que sirvan de ejemplo para leerlos y reescribirlos, para así dar lugar a la apropiación de formas, a la exploración de variedad de temas y motivos. Como afirma Queneau (1989), el escritor es un traductor de imágenes, de modalidades, de géneros, de temas.

6. Diseñar situaciones de enseñanza de la escritura vinculadas a prácticas culturales que resultan naturales en la vida cotidiana. Situaciones que promuevan la utilización de diversos tipos de textos y de diversos géneros para favorecer en los estudiantes el desarrollo de competencias para la composición escrita: distinguir las condiciones particulares de cada texto; cómo relacionar los géneros; cómo estructurar la información; cómo argumentar, preguntar y ampliar un texto. Estas consideraciones son útiles debido a que la calidad del aprendizaje de la lengua escrita dependerá, en parte, de las oportunidades y condiciones que desde la enseñanza se le brinden al alumno para su aprendizaje.

Conclusiones

La escritura, como proceso que permite transformar el sentido interno en significados a través de la palabra, constituye un instrumento de organización y reorganización del pensamiento, puesto que permite la realización de operaciones conscientes al volver a lo ya

escrito para revisarlo, examinarlo y transformarlo. Esto hace del lenguaje escrito un poderoso instrumento para elaborar y construir el pensamiento. La elaboración y precisión de una idea, de un argumento, posibilita la reestructuración del pensamiento, permite la realización de operaciones cognitivas, lógicas, las cuales son esenciales en la construcción lógica de las ideas.

Desde muy temprana edad se debe potenciar el desarrollo de estos procesos, creando condiciones, tanto en el hogar como en la escuela, que permitan al niño y al joven comprender la escritura como un instrumento apasionante para relacionarse con la realidad, aproximarse a ella, imaginarla, crearla y aprehenderla.

El desarrollo de escritores necesita de un aula más democrática y humanista que lleve al alumno a experimentar en profundidad la escritura, como base para potenciar su libertad y autonomía. Esto significa que el maestro tiene que ceder parte de su autoridad para que los alumnos puedan asumir los derechos y obligaciones que les corresponde como autores de sus propias producciones. La tarea del maestro es asesorar, orientar, marcar el camino a seguir y dejar que los chicos lo transiten por sí solos, sólo así la autocracia escolar se transformará en una democracia participativa, no alienadora sino propulsora de pensamientos, ideas y libertades (E)

Nota

Ponencia presentada en el XXVII Congreso Interamericano de Psicología. Caracas, junio de 1999.

Bibliografía

- BAQUERO, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- HALLIDAYA, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE.
- HAYES, J. Y FLOWER, I. (1981). "A cognitive process theory of writing". *College Composition and communication*. 32, 4. 365-387.
- LURIA, A. R. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.
- QUENEAU, R. (1989). *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y aprendizaje*, 58, 43-65.
- SMITH, F. (1982). *Writing and the writer*. Portsmouth, NH: Boyton Heinemann.
- TOLCHINSKY, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- VYGOTSKY, LEV S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- _____. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Grijalbo.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. (1ª ed., J. Zanón y M. Cortés, Trad.). Barcelona: Paidós.

Para Unicef el balance del siglo XX es dramático

Pobreza masiva, guerras, SIDA: el siglo que termina no fue fácil para los niños, en particular para los del Tercer Mundo, afirma el informe 2000 de la Unicef, que insta a los gobiernos a dedicar medios financieros para proponerles otro futuro.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia hace empero un balance matizado del siglo XX.

En efecto, en los últimos cien años se produjeron progresos decisivos: reducción de la mortandad infantil en 50%, cobertura preventiva de vacunas llevada a 80%, casi desaparición de la poliomielitis y retroceso del sarampión, avance de la escolarización primaria, etc.

Asimismo, los estados asumieron por vez primera la obligación legal de respetar los derechos de los niños (salud, educación, bienestar familiar y social...). La convención adoptada en la ONU en 1989 fue ratificada por 191 países, y 117 países adoptaron planes de acción para ponerse en conformidad con ella.

130 millones de niños (60% niñas) quedan excluidos en el mundo de la educación primaria, y millones de ellos abandonan la escuela antes de terminarla. No es pues sorprendente que el mundo tenga 250 millones de niños de entre 5 y 14 años que trabajan. A todo ello hay que añadir el SIDA, que afecta doblemente a los niños, dado que los deja huérfanos (12,5 millones de niños de menos de 15 años son “huérfanos del SIDA”) y los contamina. Cada semana 250.000 niños y adolescentes son infectados en el mundo. Por lo demás, la explotación sexual de los menores, que se desarrolla rápidamente en todos los continentes, sólo puede ampliar ese fenómeno.

Otra constatación dramática: el aumento de las desigualdades sociales. En 1960, la diferencia de ingresos entre 20% de la población mundial más rica y 20% de la población mundial más pobre era de 30 por uno. Esa relación es hoy de 74 por uno.

Entre 1994 y 1998, las 200 personas más ricas del mundo multiplicaron por 2 su fortuna, que sobrepasa el billón de dólares. En el otro extremo, 1200 millones de seres humanos viven con menos de un dólar por día, y la mitad de éstos son niños. Finalmente, la organización señala que el mundo produce más de 30 billones de dólares” de riqueza anual, y el acceso de todos a las necesidades básicas (salud, agua potable, escuela primaria) sólo exigiría 0,2% de la renta mundial.

Tomado de: El Nacional. C-3. 14/12/99.