

TALLER DE ESCRITURA: PROPUESTA Y REFLEXIONES

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra
de Barcelona

PRESENTACIÓN

El propósito de este artículo es presentar una propuesta de *Taller de lectura y escritura* para estudiantes de niveles medio y superior, con el objetivo de desarrollar las destrezas de la comprensión lectora y la producción escrita críticas de los alumnos. Puesto que recientemente y en lugares variados he publicado y presentado varios trabajos sobre esta misma cuestión, los materiales que siguen constituyen versiones actualizadas de los mismos. En concreto, el primer apartado “Mi taller de escritura” corresponde al artículo aparecido en la revista española *Textos* (30: 21-31, mayo, 2002) y el segundo apartado, “Análisis de conversaciones sobre la escritura”, corresponde a una parte de la ponencia del *Congreso Internacional de La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica y Pedagogía*, celebrado en Buenos Aires (ver Cassany, en prensa). Ambos textos se complementan felizmente y me complace poder juntarlos en esta ocasión para poder ofrecer una visión más detallada y global de esta propuesta didáctica¹.

Agradezco a *Lenguaje* la invitación para participar en sus páginas y la oportunidad para difundir mis trabajos en Colombia. Mi deseo es que este texto contribuya a desarrollar la educación de la lectoescritura en Colombia y en América y que anime a los docentes lectores a reflexionar sobre sus prácticas didácticas en el aula.

MI TALLER DE ESCRITURA

Durante más de diez años he trabajado esporádicamente como docente de expresión escrita en distintos contextos de formación continuada (postgrados,

¹Para evitar repeticiones y ofrecer un texto más coherente, he eliminado algunos fragmentos de la ponencia, que corresponde a la segunda parte, y he reubicado otros en la primera parte (*Mi taller de escritura*). También he corregido algunas expresiones y datos culturales para hacer más asequible el texto a los lectores americanos y he actualizado la bibliografía.

maestrías, cursos a medida), con profesionales cualificados y en ejercicio (traductores, auditores de banco, abogados, economistas, científicos), cuyo trabajo incluía la producción de informes internos, correspondencia, proyectos, artículos, etc. El perfil del alumnado (formación superior, escasos conocimientos lingüísticos, exigencia de mejoras inmediatas, actitudes y valores convencionales respecto a la escritura², limitaciones de tiempo) motivó que desarrollara una metodología práctica, inspirada en los conocidos *talleres de escritura* y alimentada con la investigación sobre la composición escrita y el aprendizaje constructivista. La propuesta también tenía que adaptarse a las particulares necesidades del alumnado (centradas en cuestiones de fondo —y no de forma—: estrategia comunicativa, coherencia y adecuación pragmática, organización del contenido) y de las instituciones (sesiones semanales extensas, dos o tres horas, dentro del horario laboral, etc.).

Aunque el taller de escritura goza de una prolífica tradición internacional (ver Boniface, 1992; Delmiro, 1994 y 2002), que abarca prácticas, objetivos y contextos muy variados, aquí suele asociarse a los géneros literarios (cuento, novela, poesía, etc.) y a la formación de escritores—literatos—o a la educación lingüístico-literaria en la enseñanza secundaria. La bibliografía sobre talleres pone énfasis en publicar los textos generados, en establecer los fundamentos (estéticos, literarios, etc.) de la práctica o en garantizar su creatividad (a través de ‘consignas’ o instrucciones originales). Al contrario, la propuesta que resumo a continuación aspira a describir con detalle las prácticas lingüísticas que—en mi opinión—facilitan el aprendizaje de la producción de los escritos cotidianos del entorno laboral. Si bien los ejemplos y la mecánica concreta que expondré se desarrollaron con aprendices universitarios y adultos, creo que este taller puede adaptarse fácilmente a otros niveles de la enseñanza.

TRABAJO CON CASOS Y ORGANIZACIÓN DE LA CLASE

Si bien la actividad en clase incluye tareas variadas de comentario de textos modelo, ejercitación de técnicas específicas (por ejemplo, torbellino de ideas, estrella de las preguntas, mapas conceptuales, escritura libre), la programación del curso completo se basa en la resolución de un número predeterminado de *casos* (utilizo aquí este término en el sentido de *método o estudio de casos*). Un caso es un ciclo completo y contextualizado de comunicación escrita, del ámbito laboral o disciplinario de los alumnos; suele incluir un problema retórico real—o verosímil—, que exige la elaboración de un escrito. Ejemplos:

²Para una descripción detallada ver Cassany y Sanz (1997).

1° *Las galletas envenenadas*. Trabajas como relaciones públicas en una fábrica de galletas. Hoy todos los periódicos publican la noticia de que tu fábrica cometió un grave error al empaquetar y distribuir una partida de galletas de chocolate blanco (con leche) con un envoltorio erróneo (de chocolate negro, sin leche), que no informaba a los consumidores de la presencia de lactosa. Una niña alérgica a este producto tuvo graves reacciones alérgicas y estuvo a punto de morir. ¿Qué haces?

2° *El teléfono estropeado*. Trabajas en la dirección de un Hospital. Una paciente se quejó en el libro de que el teléfono de su habitación no funcionaba cuando sus hijas la llamaron repetidamente, después de haber sido intervenida. Al no responder, la telefonista de la centralita informó a las hijas de que probablemente su madre había tenido que regresar al quirófano, cosa que provocó una fuerte angustia. ¿Cómo atiendes la queja?

3° *El auditor imparcial*. Trabajas como traductor-corrector en un Banco. Debes corregir un informe en el que se acusa de modo muy subjetivo a un empleado de ofrecer a amigos y familiares un trato preferencial (escribió frases como: *disfruta de tarjetas de crédito completamente gratis, tiene muy poco dinero en sus cuentas*.) ¿Cómo lo corriges?

4° *Las flores de Bach*. Trabajas como publicista. Una tienda de productos naturistas quiere promocionar la terapia de las Flores de Bach y para ello su dueño escribió un tríptico comercial algo desafortunado que ahuyenta a los clientes (incluye frases como: *es una terapia holística y vibracional que corrige las desarmonías, se administra después de un interrogatorio*, etc.). ¿Cómo lo rescribirías?

5° *El rocódromo*. Trabajas en un gimnasio. El rocódromo o muro de escalada es un problema: ha habido accidentes, se usa sin tener acreditación oficial de escalador, muchos usuarios no distinguen los dos niveles de dificultad, constantemente debe haber personal aclarando estas dudas, etc. ¿Qué haces?

6° *La contraportada*. En la editorial donde trabajas, debes escribir la contraportada de una adaptación para adolescentes de *Viajes de Gulliver* de Jonathan Swift.

Todos los casos son auténticos, presentan problemas verosímiles, tratan de distintos géneros sociales (comunicado de prensa, respuesta a reclamación, informe económico, publicidad, normas, paratexto editorial) e incluyen la documentación pertinente (la noticia periodística, la reclamación, el informe, el tríptico publicitario, etc.). El alumnado debe analizarla atentamente, buscar datos complementarios (sobre Bach, Swift, escalada; textos paralelos, modelos) y ofrecer una solución. Las tareas lingüísticas abarcan desde la redacción a partir

de notas o la reacción a un discurso previo, hasta la reformulación o la corrección de originales. Las dificultades lingüísticas que se presentan son también diversas: en 1º y 6º se trabaja el discurso periodístico, en 2º la correspondencia en situaciones de crisis, en 3º la modalización (comparen: *dispone de tarjetas de crédito sin cargo, su cuenta asciende a 0000 €* con las formas anteriores), en 4º el grado de especificidad (*es una terapia global contra problemas concretos, se requiere una entrevista previa*) y en 5º el lenguaje técnico de las normas y las instrucciones.

Por supuesto, el tema, el contexto y el género discursivo que se trabaja en cada caso se adapta a las características del alumno y a los objetivos del curso. Los ejemplos anteriores proceden de una asignatura de 4º año de licenciatura en Traducción e Interpretación, cuyo objetivo es formar mediadores lingüísticos en lengua materna, o sea, redactores-correctores profesionales que puedan elaborar la documentación necesaria para una organización pública o privada. En cambio, en una maestría de comunicación científica con farmacólogos, médicos, biólogos, físicos, etc. utilizamos casos de divulgación científica: hacer un reportaje divulgativo de un tema de actualidad (transgénicos, neumonía atípica, elección del sexo de los hijos, ADN, ecología, etc.; sobre la aplicación de esta propuesta en la redacción científica, ver Cassany, 2002).

En clase, la resolución de los casos sigue esta secuencia:

- *Planificación.* Al final de cada sesión se presenta el caso de la siguiente. El docente expone brevemente el tema (comunicación empresarial externa o interna; comercial o protocolaria; técnica o generalista) y el contexto en el que se presenta el problema que debe resolverse (fábrica, hospital, gimnasio). El alumnado analiza la documentación cooperativamente, se vislumbran las características que debería tener el texto-solución (estilo, contenido, estructura, tono, etc.) y un número variable de aprendices se comprometen a escribir el escrito en cuestión (no es necesario que todos los alumnos resuelvan todos los casos, pero sí que cada uno resuelva un número predeterminado durante el curso y que cada caso tenga dos o más posibles soluciones).
- *Textualización.* Los alumnos comprometidos escriben el texto por su cuenta, solos o en pareja, aprovechando lo dicho en clase. Pueden consultar al docente y deben entregarle su texto un día antes de clase (vía e-mail).
- *Revisión.* Previamente el docente corrige los escritos, destacando los puntos fuertes y débiles; elige dos o tres textos que sean representativos y los fotocopia para el grupo; es importante que los elegidos tengan una

mínima calidad, que resuelvan con parte de acierto el caso y que muestren enfoques variados e incluso opuestos. La mayor parte de la clase (50/70 minutos; 50% del tiempo), se dedica a comentar y valorar en público estos escritos. Después del comentario, el alumno-autor tiene la oportunidad de reformular su escrito, aprovechando las ideas que le hayan aportado los compañeros y el docente; también puede elaborar un informe explicando sus impresiones de la experiencia (su escrito, su reformulación, etc.).

De este modo, cada clase juzga un caso distinto — ¡casi como un serial policíaco!— y adquiere autonomía. Además, las tareas compositivas que permiten la cooperación con compañeros (búsqueda de ideas, planificación, revisión por parejas, intercambio de ideas) se desarrollan en clase, mientras que se realizan fuera del aula las que suelen exigir un trabajo más individual (textualización). Veamos ahora con detalle cómo se organiza el tercer punto, que constituye el núcleo ‘caliente’ del taller.

EL COMENTARIO ORAL

Unas normas éticas sencillas, que aprendices y docente deben aceptar desde el primer día de clase (de modo oral, a modo de contrato didáctico), garantizan el buen desarrollo del comentario. 1º: El orden de intervención depende del grado de responsabilidad que tenga cada sujeto: la primera persona que habla es el alumno-autor (la más comprometida), la segunda los alumnos-lectores y la tercera el docente. 2º: Cada alumno se compromete a aportar sus ideas sinceramente y con respeto, tanto si actúan como autores o como lectores. 3º: Cada intervención del alumno-lector debe contener un número equilibrado de aspectos ‘positivos’ (*me gusta, está bien, etc.*) y ‘mejorables’ (*no me gusta, está mal, etc.*). Es relevante referirse a ‘mejorable’ y no a ‘negativo’ para fomentar actitudes críticas pero constructivas.

El despliegue del comentario sigue tres fases cronológicas:

Autor y lectores construyen su interpretación. Los alumnos leen y analizan los textos fotocopiados. Cabe destacar que no resulta fácil elaborar opiniones propias sobre un texto, en poco tiempo y en soledad. Por esta razón, la lectura se realiza por parejas, con el objetivo de que cada estudiante pueda comparar sus opiniones con un compañero. Al conversar con un colector, el alumno verbaliza sus intuiciones y sensaciones sobre el texto y las contrasta con el compañero. Juntos y en privado los alumnos construyen paso a paso una interpretación

razonada de los textos comentados, además de ensayar con un colega una 'exposición' que después, más 'segura', puede aportarse al grupo.

Cabe destacar que los términos *colectura* y *colector* no existen en español, a diferencia de *coautoría* y *coautor*, bastante generales, y *correvisor*, mucho más restringido al ámbito de la didáctica. La ausencia de estas palabras en el uso coloquial ya indica hasta qué punto está enraizada en la cultura la concepción individualizada de la lectura. *Colectura* se refiere aquí a la actividad en la que dos (o más) personas cooperan en la interpretación de un mismo texto, desde la posición de lector (ninguno de ellos está implicado en la autoría o producción del escrito); las tareas concretas que estos colectores llevan a cabo para construir la interpretación del texto pueden ser muy variadas: lectura individual en silencio / lectura oralizada conjunta; diálogo oral posterior a la lectura / diálogo insertado en interrupciones de la lectura; comentarios locales / globales, etc.

Durante esta tarea, el docente guía la construcción de interpretaciones orientando al alumnado sobre los puntos del escrito que merezcan interés: "*busca si las ideas están ordenadas del modo más lógico*", "*valora si los párrafos son compactos*", "*busca caídas o cambios en el grado de formalidad*". Mientras la clase lee y conversa en parejas, el docente entrega en privado a los alumnos-autores sus textos corregidos. Los alumnos cuyos textos van a ser comentados tienen además la posibilidad de hablar unos minutos con él o ella para aclarar dudas, antes de que empiece el comentario. Las correcciones del docente actúan también como pistas de los aspectos más importantes del caso. En definitiva, resulta esencial dedicar tiempo a esta fase porque prepara y posibilita el intercambio oral posterior. Entre colectores se pueden 'incubar' interpretaciones personales de los textos.

- *El autor presenta su texto.* Se trata de una intervención extremadamente relevante, pero voluntaria—nunca debe obligarse a hablar a nadie. El alumno-autor puede usar su turno, entre otros temas, para explicar qué proceso de composición siguió, qué fuentes consultó, cómo valora su texto (*me gusta o no, resultó difícil, lo enfoqué así*, etc.), cómo se sintió (cuando lo hacía, cuando lo entregó, ahora, etc.), todo lo que esconde o no se ve a simple vista en su escrito. También puede reconocer y justificar sus errores, antes de que lo hagan sus lectores (para ello puede aprovechar las correcciones privadas que le entregó el docente); o incluso puede explicar los cambios que introduciría en su texto, a la vista de los escritos de los compañeros. En conjunto, se trata de que el autor encuentre su 'voz' de escritor ante la audiencia, de que fortalezca un

discurso personal ante sus lectores. Al verbalizar sus impresiones, el alumno adquiere más conciencia sobre su texto y su proceso de composición, aprende a relacionarse con la escritura de un modo más dúctil; en definitiva, crece como autor.

Docente y compañeros pueden ayudar al autor a hablar ofreciéndole andamiajes para apoyar su intervención. Además, los alumnos-lectores disponen del privilegio que supone poder preguntar sus dudas al autor del texto. El docente anima a uno y a otros a hablar: “¿cómo te sentiste al escribir?”, “¿han cambiado tus sensaciones?”, “¿estás contento/a?”. Y a los lectores: “¡ayuden al autor a expresar sus opiniones!, ¿qué no les quedó claro del texto?”. El docente incluso puede mostrar a los autores posibles y alternativos discursos (simulados): “no me gusta nada mi escrito; me pareció fatal cuando lo terminé y ahora lo veo peor” o, al contrario, “me gusta mi texto; veo errores en él al compararlo con otros y haber visto las correcciones del profe, pero me sigue gustando; creo que es acertado el tono”. Es relevante que los autores aprendan a ‘desprenderse’ emocionalmente de su escrito y a mitigar su ‘adherencia’ a actitudes egocéntricas como “mi texto está siempre bien / está siempre mal”, “el de los otros está mal / bien”. Al poder escuchar voces distintas de autores, el alumno se da cuenta de que la relación que se establece con el texto es particular y muy dependiente de cada contexto.

- *Los lectores intercambian impresiones.* Se abre el debate con intervenciones libres y abiertas, cuando el alumnado ya tiene elaboradas sus impresiones. El intercambio avanza sin orden fijo y los alumnos pueden cortarse, replicarse, rebatirse—manteniendo siempre un cierto orden. Al docente le corresponde equilibrar la espontaneidad y el orden, dirigiendo el debate hacia los puntos relevantes, animando a hablar a los tímidos, limitando el tiempo a los monopolizadores, repartiendo turnos en las discusiones acaloradas, exigiendo a todos que respeten las normas, etc. El docente también debe aclarar las intervenciones confusas o parciales del alumnado, reformulando las mismas (al estilo de la técnica del ‘espejo’ de Carl Rogers) o insertando preguntas de apoyo que permitan al aprendiz aclarar o desarrollar sus ideas. El docente habla después de los alumnos, para confirmar o refutar sus tesis o para plantear ideas no mencionadas; también puede cerrar el debate sintetizando lo más relevante.

El objetivo del debate es conseguir el grado más alto de interpretación y valoración de cada escrito, a partir de la suma de todos los puntos de vista. Todas las opiniones aportan su grano de arena al debate, que debe incluir todas las sensibilidades. El alumno-autor, que posteriormente tiene la oportunidad de reformular su texto, debe recordar que tiene el derecho de aprovechar las aportaciones que le interesen de sus lectores, pero no está obligado a asumirlas, porque el texto es únicamente suyo.

Sin duda estas normas y las tres fases del comentario facilitan que autores y lectores expresen sus puntos de vista y que la clase alcance, con la suma de todas las aportaciones, niveles altos de interpretación de los textos.

PROPÓSITOS Y FUNDAMENTOS

Quizás porque el taller suele formar parte de las asignaturas curriculares de lengua o de cursos de formación de empleados, redactores de informes o científicos, se supone que su objetivo básico es la corrección de los escritos del alumnado y, a través de la misma, el aprendizaje de los conocimientos lingüísticos correspondientes. Ahora que conocemos *grosso modo* el taller, podemos darnos cuenta de que la propuesta resulta mucho más ambiciosa, sin menospreciar los objetivos mencionados. En concreto, este taller aspira a que el aprendiz:

- *Desarrolle representaciones y actitudes finas de la expresión escrita.* Una de las riquezas del debate es precisamente la posibilidad de crear espacios en los que autores y lectores intercambien ideas. La comparación entre textos con un mismo fin descubre que existen infinitas opciones discursivas para atender a una necesidad, que un mismo recurso verbal tiene ventajas e inconvenientes, que incluso puede llegar a adquirir valores distintos en diferentes contextos. La presencia de varios autores y lectores muestra la inevitable ambigüedad del lenguaje: los lectores interpretan un mismo texto de formas diferentes, autor y lectores discrepan de modo natural en la interpretación de su texto. En definitiva, los alumnos descubren que escribir no consiste en ‘empaquetar’ mensajes como quien empaqueta objetos para enviar por correo. Al contrario, escribir se parece a lanzar una piedra—uno no sabe con certeza los efectos que va a causar. El ‘significado’ de los textos se construye en la cabeza de autores y lectores y no en el papel impreso, por lo que cada uno aporta al mensaje sus connotaciones, sus impresiones personales. Como sugieren Elbow y Belanoff (1973: 12), el alumno

descubre la paradoja de la escritura: *'el lector siempre tiene razón; el autor siempre tiene razón'*, aunque crean cosas diferentes.

- *Desarrolle destrezas lingüísticas globales para la escritura: crezca como autor.* La tradición española de escritura es individualista y silenciosa, la corrección de textos suele ser una tarea privada entre docente y alumno-autor, es raro que los alumnos se lean entre sí, que hablen de sus textos, etc. Tampoco es habitual que el alumno decida lo que escribe: que tome libremente decisiones sobre qué escribir, cómo hacerlo, qué decir, etc. En consecuencia, es probable que la experiencia previa de los alumnos en este tipo de comentarios sea pequeña o nula. No es extraño que el alumno tenga dificultades para expresar sus opiniones, que tenga miedo de hacerlo, que tenga vergüenza de reconocer que no sabe o no entiende, que el autor no preste interés a presentar su texto—ya que está angustiado por lo que le van a decir sus compañeros, por el ridículo que puede hacer— y que el lector tenga miedo de violentar al compañero con sus opiniones o, al contrario, que aproveche la ocasión para despacharse a gusto y cargar contra él. En resumen, el alumno puede ignorar las estrategias de cortesía pragmática de conversar en la revisión (Cassany, 1999a: 221), que permiten ser al mismo tiempo sincero con uno mismo y respetuoso y honesto con los compañeros. El taller también aspira a formar al alumno, autor y lector, en estas destrezas sociales, porque la escritura profesional, como actividad cooperativa, incluye la conversación entre coautores y lectores.

Por supuesto, esta propuesta de taller se fundamenta en distintos principios lingüísticos y pedagógicos. Estos ocho puntos formulan algunos de los axiomas básicos:

1. Escribir es una actividad social. Lo que escribe el alumno debe responder a otro texto o reaccionar a un hecho del entorno (problema, necesidad), de modo que el camino para elaborar el escrito adecuado está más en la buena comprensión de los textos y los hechos externos, en la inserción del texto del alumno en su contexto comunicativo (en lo social), que en la generación de pensamientos internos del alumno, en el desarrollo de su creatividad (en lo psicológico). Escribir sigue siendo una forma de conseguir cosas, pero insertada en un contexto muy determinado que impone restricciones.
2. La lengua—y la escritura— es una herencia cultural: sólo podemos usar las palabras y los estilos que nos han legado nuestros antepasados. Como

dice el poeta, 'lo que no es tradición es plagio'. Lo que escribe el alumno pertenece a distintos géneros preestablecidos (instrucciones, comunicado de prensa, contraportada, informes de auditoría, respuesta a carta de queja, etc.), que debe conocer y respetar si no quiere transgredir la tradición y las normas implícitas de su comunidad. Además, el alumno escribe para una organización (empresa, fábrica, gimnasio, editorial), de modo que debe prescindir de sus expansiones más personales para, todo lo contrario, incorporar la cultura y la sensibilidad de la pequeña comunidad laboral a la que pertenece como autor.

3. Escribir es una actividad cooperativa. Un escrito es el resultado de la aportación variada de distintas personas. Escribir requiere interactuar con varios colaboradores. El alumno escribe en compañía de sus colegas, coautores, autores, colectores y lectores, que opinan, discrepan y argumentan distintas ideas. Durante la fase de revisión y conversación sobre la escritura, la posibilidad de apoderarse de las sugerencias de los compañeros resulta mucho más interesante que la de utilizar solo las ideas propias.
4. El acto de escritura incluye la *planificación*, la *textualización* y la *revisión*. La toma de decisiones sobre el escrito (*qué, cómo*, etc.)—planificación—y la corrección—revisión—son partes de la composición de textos y objetos de aprendizaje.
5. La destreza de escribir incluye distintos tipos de lectura (de borradores, fuentes, instrucciones) y de conversación (entre coautores, autor y lectores, etc.), que también deben adquirirse.
6. El significado de un escrito lo construye activamente el autor y cada lector en su cabeza, con sus conocimientos previos, por lo que es diverso por naturaleza. Desde este punto de vista, el taller de escritura incluye formas interesantes de prácticas de comentario comunicativo de textos (Cassany 1999b)
7. El comentario de texto—y la revisión es una forma de comentario—no pretende hallar *la* interpretación o valoración *buena*, sino sumar los puntos de vista de autores y lectores distintos.
8. El habla es la herramienta más poderosa para adquirir mejores procesos de comprensión, de producción de textos y de reflexión crítica.

En resumen, esta propuesta recupera la importancia del producto escrito, sin menospreciar la importancia del proceso de composición, y otorga menos relevancia a la expresión e invención personal que a la capacidad para saber

conectar, en cada situación de escritura, con los géneros, los lectores y las comunidades sociales deseadas. La propuesta pone mucho más énfasis en *el carácter social y dialógico de la escritura* que en el desarrollo de los procesos cognitivos. No se pretende tanto que el alumno expanda su expresividad personal, que ejercite su creatividad o que practique técnicas de composición (torbellino, mapas, etc.), como que conozca un determinado género textual o que aprenda a aprovechar las ideas de colaboradores. El alumno-autor es invitado a conectar su escritura con el entorno social en el que vive y para ello debe analizar los textos previos; copiar, adaptar o manipular modelos textuales afines o buscar textos paralelos³ para extraer de ellos léxico, expresiones, estructuras o 'tonos' adecuados para la respuesta.

Estas ideas coinciden en buena manera con los principios del *Movimiento del post-proceso* (o, coloquialmente, *poPro*; ver Dobrin, 1997; Kent ed. 1999), desarrollado en EUA a partir de la década de los noventa. Este movimiento critica la excesiva importancia que adquirió la teoría del proceso de composición y el enfoque cognitivo, así como el esquematismo y la fosilización en que cayeron sus aplicaciones prácticas (la idea de que escribir se reduce simplemente a *pre-escribir, escribir y re-escribir*). Los defensores del post-proceso sugieren recuperar la importancia que siempre ha tenido el *producto escrito* y resituar al escritor (y a su *proceso* compositivo y creatividad) como lo que es: un elemento entre muchos otros (lector, género, comunidad) en el proceso general de la comunicación escrita.

En esta línea, Weisser y Dobrin (2001) proponen el término *ecomposición* para referirse a una concepción más ecológica de la producción escrita, que permita adoptar un punto de vista global de la comunicación humana—evitando concepciones focalizadas parcialmente en el autor, el lector, en el texto, etc—. El autor que elabora un discurso para una determinada situación no deja de ser un elemento inserto en un 'ecosistema' comunicativo complejo, que incorpora otros sujetos y objetos en un mismo plano (lectores, géneros, tradiciones, etc.) dentro de una gran comunidad discursiva. Desde esta óptica, el sentido de *autor* y de *composición* no es tanto el de 'individualidad' o de 'expresión egocéntrica de sus ideas personales', como el de desarrollar las funciones necesarias para que el ecosistema comunicativo (del ciclo comunicativo) se desarrolle normalmente de manera eficaz.

³ La denominación *textos paralelos* se utiliza en traducción para denominar aquellos escritos, ya traducidos, de tema, género o estilo parecidos al original que debe traducirse, de los que se pueden extraer soluciones traductológicas válidas para el nuevo texto.

De modo más general, después de veinticinco años de investigaciones psicolingüísticas sobre la composición, con una marcada orientación cognitiva, se percibe un cierto cansancio o agotamiento en el campo. El movimiento de post-proceso desplaza el objeto de la investigación en escritura y discurso hacia los denominados estudios culturales, que ponen énfasis en el carácter dialógico del uso lingüístico o en la orientación crítica del análisis, y que exploran las representaciones sociales y la construcción socio-histórica de géneros y comunidades discursivas.

Veamos ahora con más detalle lo que ocurre en la fase del comentario oral.

ANÁLISIS DE CONVERSACIONES SOBRE LA ESCRITURA

Como se puede deducir de la propuesta anterior, la fase más interesante del taller corresponde al comentario oral en el que autores, lectores, colectores y coautores ponen en común sus puntos de vista sobre los escritos propios o de los compañeros. Nos interesó estudiar con detalle qué es lo que ocurría en esta fase del taller y para ello grabamos diferentes sesiones del mismo, además de entrevistar a los participantes para conocer sus opiniones sobre la propuesta metodológica. Por limitaciones de espacio, nos centraremos exclusivamente en analizar las funciones con que los estudiantes utilizaban el habla en las distintas fases del comentario oral (en otro lugar, Cassany, en prensa, se presentan los resultados globales de esta investigación).

HABLAR Y COMPRENDER CON UN COLECTOR

Uno de los aspectos más destacados es la utilidad de la *colectura en pareja*, como podemos ver en los siguientes fragmentos⁴:

(1)[...] sí, que, sí, sí, yo lo que decía es eso, que que, precisamente, cuando tú, tienes que explicar a otro las sensaciones que que te provoca aquel texto es cuando realmente, como que se estructura en tu cerebro, porque si no lo explicas, pues no lo sabes muy bien, es como que explicándolo, eh eh, se te aclaren los pensamientos porque precisamente los estás expresando en voz alta. [grabación de entrevista. DE1]

⁴Ofrecemos siempre la versión española de las transcripciones, aunque una parte de las mismas fuera elaborada originalmente en lengua catalana. La transcripción prescinde de los rasgos suprasegmentales de la elocución; marca con un subrayado los pasajes que serán objeto de comentario e indica con las iniciales en negrita su autor. *Grabación oral* indica que se trata de una intervención real oral en el taller.

- (2)[...] sí, sí que me servía porque a veces tienes una idea y la otra [lectora] te la corroboraba también, te sentías más seguro, como corrector, entre comillas, o al revés: quizás tenías una cosa muy clara y la otra te hacía ver que también era correcta. [grabación de entrevista. DE2]
- (3)[...] Y eso, por ejemplo, de leer con alguien es algo que pocas veces se hace. Generalmente todo el mundo lee solo. Y me parece muy constructivo el poder leer, el poder compartir con alguien, porque a veces la opinión del otro te hace ver un punto que no habías visto o te hace que que algo que tú pensabas que era de una forma a lo mejor lo ves de otra y a lo mejor se va enriqueciendo. [...] Yo creo que naturalmente, humanamente, siempre empezábamos criticando lo malo, lo mejorable (que eso también es algo que aprendí, que no hay cosas malas sino mejorables), pero ya después diciendo las malas ya empiezan a salir las buenas. Generalmente, yo siempre empezaba criticando y ya después no. [grabación oral] RC1.
- (4)[...] cuando antes de hablar, hacíamos una leída así como muy rápida y cada uno marcaba las cosas más o menos positivas y las que no te gustaban tanto y luego comentábamos. Y había, yo creo que por lo menos lo que me he encontrado es que había un criterio bastante unificado en cuanto a las cosas que de un texto considerabas que eran positivas y que eran negativas. En todo caso te olvidabas de comentar alguna cosa. Pero a medida que iban saliendo yo creo que era un criterio bastante uniforme. [...] [Las diferencias eran...] más a nivel de contenido, yo creo. Gente que le hubiera gustado que hubiera explicación. Supongo que éramos lectores diferentes. El que era de esa materia le faltaba información técnica y el que era no era de esa materia pues quizás le parecía bien o suficiente. [grabación oral] RC2.

(1) formula con bastante precisión la función epistémica que desarrolla el habla en pareja con un colector: al tener que explicar *in situ* al compañero las sensaciones evanescentes o las intuiciones fugaces que sugiere la lectura, éstas se formulan verbalmente y se convierten en ideas socializables, que pueden ser recordadas con más facilidad por el mismo enunciador, comprendidas por otros, o incluso matizadas o rebatidas por otros. Incluso parece que el mismo hecho de dar corporeidad verbal a una sensación o idea contribuye a elaborarlas o a desarrollarlas. En resumen, sin el contexto restringido de habla que ofrece la colectura (dos personas compartiendo privadamente sus emociones) las opiniones e interpretaciones personales tendrían menos posibilidades de crecer.

En cambio, (2) y (3) destacan la aportación del intercambio entre colegas: el colector corrobora o rebate una idea propia, de modo que la interpretación resultante, mediatizada y compartida, es más consistente y ambos alumnos lectores incrementan su seguridad y confianza. (3) y (4) se refieren al proceso seguido en las parejas durante la tarea de colectura: lectura previa con algunas notas escritas y diálogo posterior. Destaca la conciencia de los autores sobre el carácter positivo o negativo de los comentarios que hacen y sobre las diversas perspectivas que adoptan en su lectura.

En resumen, los estudiantes destacan la función de construcción de opinión, de incremento de seguridad y de enriquecimiento con las aportaciones del colaborador en la lectura, aunque puedan constatar las diferencias que se presentan entre ellos.

PRESENTARSE COMO AUTOR

En la *presentación del autor*, los alumnos destacan los siguientes puntos: (5) Por un lado, nos permite expresar las dificultades—no siempre palpables— con que nos hemos encontrado en el proceso de elaboración de nuestro texto. Por el otro, nos ofrece la posibilidad de defender públicamente nuestra toma de decisiones a lo largo del proceso. [valoración escrita. DE3]

El análisis de este tipo de presentaciones del autor muestra que se utiliza el turno para explicar algunos aspectos del proceso de elaboración del texto que puedan no ser evidentes en el producto final (enfoque seguido, procedimientos de trabajo, fuentes consultadas, número de borradores realizado, enfoque seguido, etc.), justificar algunas de las decisiones tomadas en el texto, que el autor prevé que pueden ser criticadas; explicar las sensaciones personales respecto al texto (si se está satisfecho o no). Los dos siguientes autores explican, a petición de un lector, cómo desarrollaron el proceso de componer un comunicado de prensa para el caso número 1 *Las galletas envenenadas* (ver más arriba, apartado “Trabajo con casos”):

(6) ¿El mío? Bueno, puse puntos positivos... puntos positivos y puntos negativos: qué es lo que a mi me interesaba destacar y que es lo que yo quería esconder. Y en función de lo que quería destacar, pues he ido poniéndolo en orden. E iba quitando importancia a las cosas que a mí no... sin esconderlas... porque tampoco se puede esconder... pero lo que... lo que no era relevante... pues que una niña se ha intoxicado o

no... pues esto no hace falta dar publicidad, porque es publicidad negativa... y esconder lo que no me interesaba. [grabación oral] DE4

(7) Bueno, pues, por mi parte, pues, tuve un sistema muy diferente a la hora de encarar el trabajo, este trabajo, porque en vez de plantearme una serie de objetivos desde el inicio, lo que hice fue ponerme directamente en la piel de una persona que abría el periódico, que comenzaba a mirarse los titulares, uno detrás de otro, y que de golpe se encontraba a media página, un cuadrito allá pequeñito: comunicados de prensa. Pues, claro, desde este punto de vista, pensé: qué quiero, cuál es la reacción que yo querría que tuviera esta persona. Por este motivo, entonces, primero, explicar más o menos de qué va la noticia para enganchar un poquito con el lector... para que no diga: 'ah, es propaganda' y paso a la siguiente página, ni que se piense que lo que estoy haciendo es irme a la Plaça de los Glories [cambiar de tema, salirse por la tangente]... o explicar cosas sin importancia. Luego, más tarde, empecé—;un poco tarde!—a hablar realmente de lo que está pasando. [grabación oral] DE5.

Ambos fragmentos muestran representaciones bien distintas de un mismo acto de composición (6) presenta un proceso más concreto y centrado en las circunstancias, al detallar los datos que la autora quería mencionar y los que consideraba que debía callar (como la intoxicación de una niña) para obtener un determinado efecto. En cambio, (7) se pierde en consideraciones generales sobre el lector, que lo alejan del propósito fundamental. La forma de hablar o de referirse a los hechos de (6) (directa, escueta) y (7) (tópica, redundante) también resulta reveladora de sus procesos de pensamiento. Por otra parte, el hecho de que el conjunto de los alumnos, lectores y autores, puedan acceder a las distintas formas de concebir la composición de un texto y que puedan relacionarlas con los productos resultantes, tiene sin duda un alto valor formativo.

Algunas intervenciones muestran la toma de conciencia que hace el autor sobre su texto, sus emociones y vacilaciones, así como la construcción de argumentos. En (8) también resultan interesantes las intervenciones del docente, para conocer el tipo de andamiajes o apoyos conversacionales que aporta durante la construcción del discurso del aprendices (el recuadro incluye el escrito al que se refiere la autora (que corresponde a un caso nuevo: redactar un comunicado de prensa para informar de una jornada de puertas abiertas en la universidad):

(8) **Docente:** ¿Quién sigue?

DE6: Bien, de mi texto solo quería decir que veo que efectivamente un párrafo que me pensaba que no estaba bien redactado, no lo está. Bueno, no es que esté mal redactado, sino que... es que no... o sea no se le ve qué función hace en un texto así, que es de... Con estas actividades, el equipo pretende fomentar... Bueno. Es que no sabía cómo había que decir que... introducir la información, decir que se quiere acercar la Universidad a los ciudadanos. Y... Pero... Estuve dándole muchas vueltas y no fui capaz de arreglarlo. No lo sé. Y después, igual el segundo párrafo mío también es algo... demasiado largo y lo debería haber separado, por ejemplo, poner que por una parte las visitas... y por otra que se hará el vídeo este informativo. Pero... Creo que más o menos.

Docente: ¿Tú estás contenta?

DE6: No mucho. No... Es que... Veo que lo he hecho, pero no acaba... no sé... no me acaba de convencer.

Docente: ¿Ahora o cuando lo hiciste?

DE6: No, no. Ya cuando lo había hecho. No lo entregué satisfecha... ¡pero lo tenía que entregar! No sé. Igual es que... También uno de los comentarios es que es una redacción poco periodística. Y sí... Quizá sea eso lo que no me acaba de sonar... Es que no me sonaba natural y no me sigue... no me sigue sonando. No le veía errores que pudiera decir: esto, podría ser, que no sé...

Docente: Ayudadle a hablar [*dirigiéndose a la clase*].

DE6: Ah, bueno, sí, después tengo la incorrección de *carreres* que yo también hice como... **DE14.** [grabación oral].

En (8), la alumna reconoce varios errores en su texto, que alguno de ellos ya lo presentía antes de entregar su trabajo (*es que no me sonaba natural*), pero que no supo cómo mejorarlo (*no le veía errores*). También muestra conciencia sobre su escaso grado de satisfacción con el escrito realizado. Las preguntas cortas y directas del docente permiten a la alumna expandir su discurso, por ejemplo, distinguir la insatisfacción que sentía cuando escribió el texto de la que siente ahora que lo presenta en público; también encontramos imperativos (*ayudadle a hablar*) dirigidos al resto del grupo buscando su cooperación en la entrevista.

En conjunto, el hecho de que autores y lectores reconozcan públicamente y con naturalidad los errores cometidos contribuye a crear una atmósfera en el aula de desdramatización de la incorrección o de la falta. Puesto que en cualquier texto uno encuentra siempre algún tipo de equivocación, limitación o aspecto mejorable, el alumnado se da cuenta también de la inoperancia práctica del binomio 'correcto/incorrecto' o 'bueno/malo' y de cómo el error o lo mejorable está siempre estrechamente vinculado con cualquier texto. Los fallos pueden dejar de ser así el demonio que fueron—por influencia de la psicología conductista— y los autores pueden también reducir su grado de angustia o estrés, puesto que ya no resulta tan terrible que otros descubran errores en el escrito de uno.

OPINAR EN EL DEBATE ABIERTO

La tercera situación de habla, el *debate abierto*, es la más diversa y solo mencionaremos algunos de los aspectos que presenta. En general, los autores destacan el poder de aprendizaje que genera la posibilidad de comparar su texto con los de otros compañeros:

(9) Es también sorprendente ver cómo, cuando estás en casa, ante el ordenador, parece que solo haya aquella manera de hacer el texto, parece que todo el mundo tenga que pensar del mismo modo que tú, y por mucho que pienses en maneras alternativas, no se te ocurre ninguna; entonces, es en clase cuando dices "hombre, ¡está claro!" ¡Como es que no haya caído antes! Te das un golpe en la frente, cierras los dientes y admiras el texto que han hecho los otros y que, sorprendentemente, no tiene nada que ver con el tuyo. DE5

(10) El hecho de que haya una serie de personas que no se han concentrado en la elaboración de un texto sino que solo lo juzgan desde el otro "lado del escenario" permite ver que uno ha cometido errores, que no todo el mundo percibe una determinada palabra del mismo modo, que el mismo texto produce sensaciones muy diferentes y que, incluso, se hace una interpretación alejada e inesperada por parte del autor/a. [valoración escrita] DE4

(9) destaca la utilidad de comparar varios textos o de que varios autores por separado resuelvan el mismo caso, de manera que puedan contrastarse respuestas alternativas. La comparación entre textos transmite al grupo la idea de que existen infinitos escritos posibles para cada situación y que resulta absurdo hablar en términos absolutos de texto *bueno* o *malo*, porque

comparativamente cada uno presenta matices y distintos aspectos positivos y mejorables. (10) destaca el interés de que los alumnos en el aula asuman funciones diferentes de autor y lector para poder interpretar el texto desde perspectivas complementarias.

VALORACIONES

Para terminar, veamos algunas valoraciones escritas del alumnado que experimentó la propuesta:

- “Mi valoración personal de la metodología es [...] positiva en el sentido de que el hecho de responsabilizarnos de una práctica que todos analizarán y sobre la cual todos podrán opinar obliga a entregar un ejercicio trabajado y revisado.” Anna Vilanova, 23-2-2000.
- “...el hecho de poder argumentar la toma de decisiones que hay detrás de cualquier texto al conjunto de la clase ayuda a hacer frente a los obstáculos y las dudas que han quedado implícitos en la primera versión. [...] Creo que las críticas que suscitó mi versión se formularon en todo momento con un afán constructivo y desde una voluntad de mejora del texto. Marc Colell, 15-3-2000.
- “Creo que la técnica que seguimos en clase es muy efectiva, ya que los compañeros pueden comentar tu texto desde otros puntos de vista, nada condicionados por su proceso de creación. Así, sus valoraciones te ayudan a adoptar una nueva perspectiva respecto a tu texto y a valorar aspectos que quizás no habías tenido en cuenta hasta entonces, porque solo alejándote del texto e intentando olvidar “el orgullo de autor” podemos llegar a ver los aspectos que son mejorables.” Ariadna Duran, 3-4-2001.

Pero también debemos conocer las dificultades que presenta la propuesta. Al principio, algunos alumnos—los más callados o tímidos—pueden sentirse atemorizados ante una metodología tan diferente a su experiencia previa. Algún autor dijo sentirse ‘desnudo’ ante sus compañeros y algunos lectores se sentían ‘obligados’ a hablar de textos que no les gustaban, cuando hubieran preferido escabullirse—aunque supuestamente aceptaron ‘libremente’ el contrato ético inicial—. Para el profesor, cada escrito es nuevo, cada ‘juicio’ de un caso resulta imprevisible—e interesante!—y es también una caja negra lo que van a decir los alumnos. Por otra parte, el tiempo para preparar las clases y las interpretaciones es escasísimo (unas horas, unos minutos). Se trabaja ‘sin red’—como sugirió una docente que visitó uno de mis talleres—

Quizás la contrapartida de estos riesgos sea la satisfacción que genera el taller. Poco a poco los alumnos se acomodan a la mecánica, autores y lectores encuentran sus espacios y el debate fluye con viveza, pasión y diversión. Los casos son originales, auténticos y despiertan interés. El debate muestra desacuerdos, razones contrapuestas, desencuentros, coincidencias; estalla en risas, seriedades, reflexiones... Y la clase pasa fugazmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BONIFACE, Claire. (1992) *Les ateliers d'écriture*. París: Retz.
- CASSANY, Daniel. (1999a) *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- CASSANY, D. (1999b) "El comentario de texto en el enfoque comunicativo", *Clave*, 8: 9-40. Revista especializada de la Asociación Venezolana para la Enseñanza de la Lengua. Reimpreso en versión catalana reducida: "Fonaments per al comentari de text", *Articles*, 22: 7-16, setiembre, 2000.
- 3/4 (2002) "Reflexiones y prácticas didácticas sobre divulgación de la ciencia". En: PARODI, Giovanni. (coord.) *Lingüística y interdisciplinariedad: Desafíos del nuevo milenio. Ensayos en Honor a Marianne Peronard*. Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. 2002. p.355-374.
- (en prensa) "Análisis de argumentaciones orales en talleres de escritura profesional", en *Actas del Congreso Internacional de La argumentación. Lingüística, Retórica, Lógica y Pedagogía*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires.
- CASSANY, D.; SANZ, Glòria. (1997) "Learner preconceptions in teaching technical writing", en *European Writing Conferences 1996. EARLI Special Interest Group Writing. Writing and Computers Association*. CR-Rom. ICE Universidad de Barcelona. Barcelona: 1997.
- DELMIRO, Benigno. (1994) "Los talleres literarios como alternativa didáctica". *Signos*, 11, 30-45.
- DELMIRO, Benigno (2002) *La escritura creativa en las aulas*. Barcelona: Graó.
- DOBRIN, Sidney I. (1997) *Constructing Knowledges: The Politics of Theory-Building and Pedagogy in Composition*. Albany: State University of New York Press.
- ELBOW, Peter.; BELANOFF, P. (1973) *Sharing and Responding*. Random House, 2ª ed. 1989.
- KENT, Thomas., coord. (1999) *Post-Process Theory. Beyond the Writing Process Paradigm*. Illinois (EUA): Southern Illinois University Press / Carbondale and Edeardsville.
- WEISSER, Christian; DOBRIN, Sidney, I. (2001) *Ecocomposition. Theoretical and Pedagogical Approaches*. State University of New York.