

La escritura personal en el aula: ¿una ayuda para todos?

Ana Torija de Bendito*

Introducción

¿Cómo puedo prestar atención individual a mis estudiantes si tengo dos o tres cursos diferentes y sólo tres o cuatro horas semanales con cada grupo?

¿Cómo hago para entusiasmarlos con la escritura y para convencerlos de que ésta es una actividad interesante, significativa y útil?

¿Cómo consigo tiempo para responder a lo que cada uno escribe?

¿Cuántas veces aquellos de nosotros que intentamos utilizar un enfoque constructivista nos hemos planteado estas preguntas? Esas interrogantes surgían una y otra vez cuando en el segundo semestre del año 1989 comencé un nuevo programa para la materia Composición, en el último nivel de la carrera de Lengua y Literatura Inglesa, con el cual me proponía seguir los pasos pioneros en la enseñanza de la escritura tales como Murray, Smith, Moffet, Graves y Britton (Torija de Bendito, 1995).

Entre los muchos autores consultados para la elaboración de dicho programa me encontré con varios promotores de una actividad que parecía ser, tal como ellos la presentaban, la respuesta a mis interrogantes: la redacción de un "journal". Por lo tanto, incluí este tipo de escrito en mi curso, adoptando con el paso del tiempo distintas modalidades en un esfuerzo por encontrar la más útil y atractiva para mis estudiantes. Estos cambios se debieron al hecho de comenzar a detectar problemas y, sobre todo, a sentir que no se estaban cumpliendo mis expectativas, ni logrando los grandes éxitos conseguidos por otros. En medio de estas preocupaciones, la lectura del artículo "Journal writing: The promise and the reality" (Anderson, 1993) fue crucial. Este autor explica cómo durante su asistencia a una conferencia en Canadá se dio cuenta de que muchos educadores habían dejado de utilizar el "journal" en sus cursos de lengua y de que entre sus usuarios había muchos descontentos. Estos comentarios me hicieron sentir menos sola y me decidieron a comenzar un análisis profundo de lo que había sucedido hasta entonces y una observación diaria de lo que sucediera en el futuro. Esta decisión se materializó en el trabajo presentado aquí, en el que expondré la teoría que apoya la inclusión del "journal" en las clases de lengua, las características y modalidades de este escrito, mi experiencia con él, una discusión de las posibles explicaciones a los problemas planteados y, en las conclusiones, algunas alternativas a esta práctica.

Bases teóricas

A estas alturas los cambios en la enseñanza-aprendizaje de la lengua que se iniciaron en los años '60 han perdido su carácter de revolución y han pasado a

* La autora es profesora e investigadora del Departamento de Idiomas Modernos y profesora del Posgrado de Lectura de la Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

ser parte, en mayor o menor grado, del proceso de evolución. Eso significa que la mayoría de las personas relacionadas con este campo conocen los principios teóricos de ese movimiento. Sin embargo, creo necesario puntualizar aquellos aspectos que están más relacionados con el uso del "journal".

Desde el principio, las innovaciones que se originaron en el *London Institute of Education*, representadas por figuras como Britton, Dixon, Stratta y Wilkinson, se caracterizaron por acentuar la centralidad del lenguaje del aprendiz. En gran parte, el desafío a la autoridad y a la pedagogía tradicionales consiste en el intento de subordinar el papel de la literatura y darle preponderancia a la experiencia, habla y escritura del estudiante. Esta insistencia está cargada de fuertes matices políticos: la lengua no puede concebirse como una celebración del ser a través del arte de simbolizar; por el contrario, la enseñanza de la lengua tiene que promover el ser como símbolo. Más aún, el lenguaje está implicado por completo en la construcción de ese ser. Este enfoque, como consecuencia, enfatiza el aspecto individual, el trabajo en grupo, los proyectos y las tareas escogidas por el propio estudiante, a la vez que acentúa una epistemología basada en la apropiación activa y personal del significado.

Así pues, la identidad del estudiante se sitúa en el universo del salón de clase, con el mundo, el texto y el educador como parte de un proceso siempre cambiante. El mundo de las experiencias privadas y públicas se transforma dentro del ámbito del aula. Allí los individuos y los textos interactúan en un ambiente institucional para conseguir un foro en el que se reconcilien con lo personal.

Con el fin de proporcionar oportunidades a la expresión individual, se buscan formas que permitan exteriorizar las exploraciones privadas. Asimismo, esa primacía de la experiencia del individuo y el énfasis en una psicología evolutiva del aprendizaje se funden en una concepción del aprendiz que ejerce una influencia creciente en la enseñanza de la lengua. Se piensa que, si el interés por el desarrollo del ser es el fin primordial de esa enseñanza, y si el punto de partida es la experiencia de dicho ser, entonces el lenguaje y la experiencia interactúan y, por consiguiente, los modos de expresión que el individuo tiene a su disposición influyen desde el comienzo en la naturaleza de la experiencia. Por todo esto, el uso pasivo (receptivo) de la lengua es reemplazado por los usos más activos (leer y escribir). Esta nueva retórica era imprescindible para que el individuo no sólo construyera sus mundos representacionales sino que también reflexionara sobre ellos.

Es claro, en vista de lo dicho, que hay muy poca distancia entre el compromiso con un punto de vista centrado en el aprendiz y que hace hincapié en el uso del lenguaje para una gran variedad de propósitos y una concepción de la lengua en la que la fascinación con el yo de la cultura occidental no sólo se incentiva, sino que se obliga. Es evidente que la expresión del yo es la forma de discurso en la que el individuo es más fluido; como consecuencia de la autobiografía, el diario –el "journal" – parecen actividades hechas a la medida para servir a una teoría que da tanta importancia a la recuperación de la voz y la experiencia de ese individuo.

Características y modalidades

Al comenzar a hablar de la actividad de escritura que estamos analizando y que en inglés se denomina "*journal*", nos enfrentamos de inmediato con un obstáculo pues la traducción que los diccionarios nos proporcionan –"diario"–, tiene denotaciones y connotaciones bastante diferentes a las del vocablo original. Para superar este obstáculo decidí utilizar dos recursos: a) adoptar la palabra "**jornal**" y b) incluir una descripción de esta actividad.

La adopción del vocablo "*jornal*" no es del todo arbitraria porque éste aparece en el diccionario de Velázquez (1967) como una de las traducciones de "*journal*", aunque *jornal* no consta, con esta acepción, en el **Diccionario de la Real Academia Española**, Velázquez llega hasta proporcionar su definición:

"Libro en que los mercaderes hacen los asientos de sus operaciones o negocios por días, para después anotarlas en el libro mayor".

El hecho de que en esta descripción se destaque la provisionalidad del *jornal* (una de sus características más específicas), así como la similitud ortográfica con la expresión inglesa, me persuadieron de la conveniencia de usar ese término.

En cuanto a la conceptualización del *jornal*, aunque existen variaciones, la mayoría de los autores coincide en que se trata de un tipo de escritura privada, autoexpresiva y reflexiva, cuyo fin principal es el conocimiento de sí mismo. Como dice Craig (1983),

"es una manera estructurada de mirar el contenido de la vida, pero además es una reacción a esa vida y a los sentimientos que despierta" (p.374).

Es diferente a un diario convencional o a uno de navegación ("*log*") porque en éstos se anota lo sucedido en una forma lineal, cronológica; en un *jornal*, por el contrario,

"se presentan los hechos de atrás adelante o viceversa; se trabaja en el presente y se mira el pasado para entender el futuro" (Craig, 1983, p.374).

Una característica del *jornal* es la espontaneidad. No se usan borradores, no se ensaya lo que se va a escribir; sobre todo, no existe la crítica, el juicio y esto no sólo por parte del escritor, sino también por parte del lector. En realidad, se podría decir que un *jornal* es un borrador en el sentido en que Murray (1982) usa este término; es decir, como un escrito provisional,

"una fuente generadora de ideas, un lugar para vagar, hacerse preguntas, maravillarse, especular y si se cae en el caos, en el desorden, mejor" (Flitterman-King, 1988, p.5).

Otra característica de esta actividad es la de proporcionar un espacio de reflexión, una oportunidad de encontrar sentido a la experiencia en el marco de un currículo que, en su mayor parte, devalúa esa experiencia. Con

frecuencia, entre los objetivos de la educación se incluyen algunos plenamente humanísticos tales como desarrollar todos los aspectos del hombre (intelectuales, emocionales, culturales y sociales), ayudarlo a descubrirse a sí mismo y alentarle a crecer como individuo. Sin embargo, en la prisa por cubrir el contenido, en el esfuerzo por gestionar las tareas en forma adecuada, estos objetivos suelen descuidarse. Como destaca Anderson (1993), el *jornal* es el

“medio ideal para reflexionar sobre las experiencias propias e incluso sobre lo escrito con anterioridad y sobre los cambios que se aprecian” (p.305).

Por último, el *jornal* tiene la característica de servir al educador como fuente de información sobre los miembros de su clase. Es más, la lectura de lo escrito por individuos impide masificar la enseñanza, planificar para el grupo; el ejercicio de tratar con individualidades fuerza a realizar preparaciones centradas en las personas reales en lugar de centrarse en un grupo ficticio.

Este *jornal* puede considerarse como un híbrido entre el diario personal y el cuaderno de apuntes pues, como dice Fulwiler (1982), está escrito en primera persona, pero incluye con preferencia temas relacionados con los estudios. No obstante, existen dos modalidades del *jornal* que, manteniendo los rasgos generales mencionados, poseen otros específicos; éstos son: el *jornal académico* y el *dialogado*.

El **jornal académico** (“*academic journal*”) se utiliza en muchos cursos de lengua para sustituir o complementar los informes de las lecturas realizadas que con frecuencia se exige en ellos. Para este fin particular ofrece ciertas ventajas que han contribuido a su difusión; sobre todo libera al profesor del papel pedante del que instruye y proporciona refuerzo positivo, y al estudiante del esfuerzo por acomodarse a las expectativas del profesor (Wells Lindfors, 1995). Al no ser corregidos, los individuos no se sienten presionados y son capaces de expresarse con la confianza de que sus ideas serán respetadas. Además, como observa Fuhler (1994), el escribir en la forma en que se hace en un *jornal* promueve una relación personal y reflexiva con los libros y da poder para colaborar con un autor en la creación de un significado único y personal.

El **jornal dialogado** (“*dialogue journal*”), a su vez, puede asumir dos modalidades pues es posible establecer la comunicación tan sólo entre el profesor y estudiantes individuales o entre todos los miembros del grupo (profesor-estudiante; estudiante-estudiante). Aunque esta segunda forma ha sido adoptada por numerosos educadores (Atwell, 1987), me limitaré a describir la primera por ser la más utilizada. Además basaré en gran parte la descripción en la información proporcionada por Dolly (1990) ya que esta investigadora trabaja en la enseñanza de un segundo idioma y el suyo es uno de los pocos testimonios sobre el uso del *jornal* en esta área. Para ella, este tipo de escrito es una conversación en proceso que avanza a paso constante con intercambios por los menos semanales (p.361). Los estudiantes tienen la responsabilidad de comenzar el diálogo y de jugar un papel activo para mantener la conversación viva. El papel del profesor consiste en ayudar a ampliar y modificar los temas tratados, no en dirigir o corregir, aunque puede

en ocasiones tomar la iniciativa para resolver fallos en la comunicación (p.361).

Esta modalidad del jornal, que se conoce a veces como escritura interactiva o tarea de doble vía, "*two-way-task*", y que para Dolly (1990) se corresponde con el proceso transaccional de Rosenblatt, presenta una ventaja adicional para el estudiante de un segundo idioma.

Esta ventaja se debe al hecho de ser una manera de negociar el significado, una forma de colaboración, lo que parece ser esencial para la adquisición de una segunda lengua. Esta práctica transaccional puede ayudar a los escritores poco expertos a descubrir que tanto leer como escribir requieren tomar en cuenta la audiencia y colaborar con ella, y no tan sólo poner palabras en un papel o absorber información que aparece como por arte de magia en una página. Por último, es necesario destacar que el jornal dialogado ayuda a enseñar a preguntar. Las investigaciones sobre el habla del aula han mostrado que en muchos casos los educadores no estimulan lo suficiente algunas funciones del lenguaje, entre ellas la de preguntar, que son esenciales para el aprendizaje. Son poco frecuentes las oportunidades que tienen los estudiantes para hacer preguntas, y menos aún, preguntas aclaratorias.

La mayoría de los estudiantes se dan cuenta de que tienen muchas preguntas para hacer. Al no tener que esperar su turno o que reconocer en público que no entienden algo, hacen un montón de preguntas que no hacen en clase (Staton, 1980, p.515).

Experiencia personal

Cuando incorporé el jornal a mi curso de Composición, adopté al principio la modalidad más general. En los primeros días expliqué las condiciones para su puesta en práctica:

- a) Escribir al menos diez minutos diarios.
- b) Incluir cualquier tema que les interese.
- c) Concentrarse en el contenido y ser espontáneos.
- d) Olvidarse de las correcciones.

Les hice saber también que serían evaluados sólo por la constancia y que los objetivos del jornal eran:

1. Aumentar la fluidez de la escritura.
2. Disponer de un registro de ideas y experiencias.
3. Reflexionar sobre acciones y procesos (de estudio, de escritura, de lectura...).

También en esos primeros días leí algunas de las entradas de mi jornal que entre todos analizamos y comentamos. Mi propósito era darles una idea de lo que podían escribir y de las ventajas que podía proporcionarles. Me interesaba sobremanera hacerles ver que el jornal era una herramienta muy

útil para reflexionar sobre sus problemas, sus dudas, sus puntos fuertes y débiles, su aprendizaje, etc. Y que les podía, incluso, servir para pedir ayuda si la necesitaban con la seguridad de que sus fallas no iban a ser expuestas en el grupo.

Durante ese primer semestre, comencé ya a notar que la actividad no se desarrollaba como yo esperaba. No obstante pensé que los problemas se debían a mi inexperiencia y que podrían superarse poniendo en práctica algunas de las sugerencias ofrecidas por diferentes autores para mejorar el funcionamiento de los jornales.

Como consecuencia, en el semestre siguiente introduje algunos procedimientos adicionales tales como iniciar las clases un día a la semana preguntando si alguien quería compartir lo que tenían escrito (Craig, 1983). Como yo ya había leído algunas entradas de mi propio jornal fue fácil establecer esta costumbre. Los beneficios que ella proporciona son variados: p.e., sirve para promover la discusión y con ello la posibilidad de plantear preguntas que los estudiantes pueden explorar en sus escritos, así como para compartir experiencias en forma oral con el objeto de facilitar el escribir sobre ellas (Craig, 1983). Además, se proveen diversos ejemplos de qué y cómo escribir que pueden usarse como modelos (Anderson, 1993). Por añadidura se aprovechan esas lecturas y los comentarios que suscitan para promover la espontaneidad e informalidad, y puntualizar que, aun cuando se reflexione sobre hechos y experiencias, no necesita hacerse en forma pulida y terminada.

A pesar de estos esfuerzos, los resultados fueron semejantes a los del semestre precedente. Un análisis de los registros mantenidos en ambos períodos produjo los datos siguientes:

- 8% Escribieron tan pocas veces que puede considerarse que no lo hicieron.
- 12% Usaron el jornal para escribir sobre problemas personales (una práctica que puede provocar complicaciones legales y éticas al profesor).
- 5% Desahogaron en él, con frecuencia, sus sentimientos negativos y sus prejuicios (religión, raza, sexo, etc.).
- 30% Escribieron poco, incluyendo tan sólo cuestiones triviales y usando un estilo carente de individualidad.
- 15% Mostraron que sólo querían salir del paso al realizar las entradas en el jornal en dos o tres sesiones que coincidían en la mayoría de los casos con las evaluaciones parciales.
- 5% Expresaron en forma directa, en muchas de las entradas que escribieron, su desagrado con la tarea.
- 25% Fueron muy constantes y se esforzaron por satisfacer las exigencias del trabajo. Este grupo manifestó satisfacción y entusiasmo, mostró progresos y alcanzó la mayoría de los objetivos que la actividad tenía. No obstante, sus escritos carecían de la profundidad y la reflexión que se esperaba.

Algunos de estos resultados coincidían con los conseguidos por Anderson (1993) y Heath (1988) y reflejaban, sobre todo, un grave problema de fondo planteado por Craig ya en 1983: la dificultad de los estudiantes para darse cuenta de que deben escribir para sí mismos; sólo si comprenden esto, se convertirá el jornal en un instrumento de autoconocimiento y de desarrollo en el uso del lenguaje (p.379). En esos momentos seguía pensando que los

problemas podrían solucionarse si yo era capaz de encontrar formas de conseguirlo. Para ello, reanudé mi búsqueda de sugerencias, pero en lugar de ellas encontré el trabajo de Douglas y Dorothy Barnes (cit. por Graham, 1991) en el que recogían la opinión de 150 muchachos y muchachas sobre el jornal personal. Los datos mostraron que un 63 por ciento percibía este tipo de escritura como amenazador e intrusivo; es decir, sentían que al exigírsele se atacaba su derecho a la privacidad. Era evidente, por consiguiente, que los educadores que elegíamos la escritura personal para permitir a los estudiantes reflexionar y crecer estábamos cometiendo un error puesto que muchos se sentían incómodos con ella.

Como consecuencia, el semestre siguiente introduje la modalidad del jornal académico con lo que esperaba librarme de los obstáculos y aumentar las ventajas, pues al pedir a los estudiantes que escribieran con preferencia sobre sus lecturas y sobre sus experiencias de clase les proporcionaba temas impersonales y variados. No obstante, muy pronto se hizo evidente que los problemas no iban a desaparecer, sino que iban a añadirse otros nuevos. Algunos usaban el jornal como una libreta para apuntar los horarios de clase, las tareas, los trabajos, los exámenes, los títulos del material leído... Los comentarios sobre sus lecturas eran en su mayoría o bien superficiales y banales o simples resúmenes; había muy poco trabajo de síntesis o de análisis. Incluso muchos de los que en un principio parecían haber acogido la tarea con entusiasmo pronto cayeron en la rutina. Se notaba en general una tendencia a escribir para el profesor, haciéndolo en la forma que esperaban que le gustara. Además, quizá porque este tipo de escrito se asemejaba a los informes, análisis o comentarios que les exigían los cursos de literatura, fueron muchos (45 por ciento) los que se quejaron de que el jornal no les ayudaba a mejorar el idioma porque no se les corregía los errores como hacían otros profesores. Es posible también que esta misma semejanza con las tareas de otras materias les produjera aburrimiento y desganó. En definitiva, antes de culminar el semestre ya había tomado la decisión de cambiar la modalidad del jornal, a lo que, tengo que admitir, contribuyó en gran manera mi propio tedio y la convicción de que resultados tan mediocres no merecían el tiempo empleado tanto por mí como por los estudiantes.

Para entonces, había leído un artículo de Kreeft (1984) que contribuyó, más que nada de lo consultado con anterioridad, a convencerme de la utilidad del jornal dialogado. Este autor plantea que, en una sociedad alfabetizada, se necesita aprender a escribir en lo que Olson (1977) llama estilo de ensayo; un estilo en el que el significado es creado de forma unilateral por el escritor para una audiencia no sólo ausente sino en muchos casos desconocida o imaginada. El aprendizaje de esta prosa, parte fundamental de la educación formal, es uno de los mayores problemas enfrentados por los estudiantes que, con frecuencia, llegan a la universidad sin ser capaces de utilizarla. Como dice Smith (1985), son muy poco convincentes para presentar sus puntos de vista o para argumentar a favor o en contra de los puntos de vista de otros porque muy pocas veces han tenido esa experiencia (p.211). Precisamente, una de las responsabilidades de mis cursos de composición ha sido tratar de que los estudiantes aprendieran este estilo de escrito. Es comprensible, por lo tanto, que recibiese con entusiasmo una modalidad de jornal en la que dos participantes escriben por turno, conversan en forma escrita, y que incorpora

los aspectos interactivos de la comunicación oral, cara a cara, y los aspectos solitarios y dirigidos a uno mismo del ensayo (Kreeft, 1984, p.141). El jornal dialogado puede, de acuerdo con este investigador, servir de puente entre esas dos formas de comunicación y ofrecer un medio para pasar de algo conocido (el diálogo cara a cara) a algo nuevo (crear sentido de forma unilateral a través de la escritura).

A partir del siguiente semestre, implementé esta modalidad de jornal manteniéndolo sin interrupción hasta el semestre A de 1995. Su continuidad se debió, por supuesto, a que funcionó mejor que las dos formas usadas con anterioridad; sobre todo con más aceptación por parte de los estudiantes, lo que se manifestó de dos maneras: por un lado en el número de entradas que escribieron y que aumentó en un promedio del 18 por ciento en relación con los semestres precedentes; por otro, en las opiniones de los estudiantes expresadas unas veces por escrito en los propios jornales y otras, oralmente, en las entrevistas que con regularidad realizaba con ellos. Un promedio del 60 por ciento se sentían entusiasmados con la actividad, a un 25 por ciento le agradaba y sólo a un 5 por ciento le desagradaba. Hablo de promedios porque no todos los grupos fueron iguales y sus reacciones a la escritura del jornal fueron distintas. Con todo, una de las ventajas de la modalidad dialogada es, precisamente, la posibilidad del educador de influir en el desarrollo de la actividad al ser una parte activa de ella.

Es imprescindible hacer hincapié en la importancia de las contribuciones del profesor. Cuando los estudiantes entienden que sus opiniones y experiencias son tomadas en cuenta, se sienten estimulados a compartirlas (Wollman-Bonilla, 1989). Ha sido mencionado con frecuencia que sus actitudes hacia la redacción de un jornal, así como la cantidad y calidad de lo que escriben, tiene relación directa con la frecuencia y las características de las respuestas proporcionadas por los profesores (Calkins, 1986; Moore et al., 1986; Staton, 1987; Ho, 1991). No es necesario que los comentarios sean excepcionales. Lo importante es demostrar que se ha valorado el esfuerzo del estudiante, al haber prestado atención a sus ideas y respondido a ellas (Fuhler, 1994). Por último, es necesario manifestar que, aunque se pudieron minimizar los problemas, no se erradicaron por completo.

Discusión

Es indudable, como se ha visto previamente, que el uso del jornal está bien fundamentado en la teoría y respaldado por numerosos educadores. ¿Por qué entonces se presentan problemas? Sería fácil conformarse con citar a Fulwiler quien ya en 1982 afirmaba que los jornales no funcionan con todo el mundo (p.26). No obstante, me parece esencial tratar de encontrar explicaciones, pues en caso contrario se corre el peligro de renunciar a una práctica que puede ser de gran utilidad si se sabe cómo, cuándo y con quién usarla.

En relación con la modalidad del jornal personal, el interés que las investigaciones de Vigotsky ha despertado desde hace algunos años en estudiosos de diversas áreas permite plantear una interpretación a la luz también de la teoría. Basados en las ideas de este autor sobre el habla

interna, varios investigadores (Lantoff y Frawley, 1984; Rivers, 1984; Appel, 1986; McCafferty, 1992) han estudiado el uso de la escritura y el habla privadas tanto en un primero como en un segundo idioma, y han concluido que dentro del marco de las teorías de Vigotsky se puede explicar la existencia de diferencias culturales que provocarían incluso el rechazo a hablarse o escribirse a sí mismo. (Para un análisis detallado de las investigaciones en esta área se puede consultar a McCafferty, 1994.)

De igual forma, Smith (1982) parte de Vigotsky para interpretar de forma muy personal la reacción de muchas personas ante el "hábito inmencionable" de hablar consigo mismo. Vigotsky consideraba el habla interna como una transición del control externo de la conducta del niño por medio del lenguaje de los otros, al control interno, personal, por medio del habla privada que con el tiempo se convierte en pensamiento. Aunque este autor admite que en determinadas circunstancias también los adultos se hablan a sí mismos, es evidente, como señala Smith (1982), que considera esta conducta infantil. Esta apreciación es compartida por una gran mayoría que considera que hablarse a uno mismo es por lo menos una excentricidad que tan sólo puede perdonarse a los genios.

La práctica de escribirse a sí mismo no goza de mucho más respeto. La investigación de los Barnes (cit. por Graham, 1991), para mencionar un estudio realizado con una población semejante a la que nos interesa, recoge las razones por las cuales 53 de los 83 sujetos entrevistados rechazaban el journal. Para unos el exponer la vida privada no era adecuado y para otros era propio de poetas o de exhibicionistas; en resumen: no era normal. Estos autores incluían otra razón del rechazo que en muchas ocasiones me fue manifestada por algunos de mis estudiantes: la redacción de un journal estaba en desacuerdo con su autoimagen. Esta reacción se dio sobre todo entre los muchachos; para ellos se trataba de una práctica aceptable entre las adolescentes, pero inapropiada para adultos o para varones de cualquier edad.

En relación con el journal dialogado, Frank Smith (1985) ofrece fundamento teórico que puede explicar el por qué este escrito, usado en la mayoría de los casos como un medio de establecer contacto, de comunicarse con los estudiantes, resulta poco eficiente en el cumplimiento de esta función. Afirma Smith que el lenguaje no es el medio de comunicación más idóneo; para comunicar, p.e., información es más eficiente utilizar fórmulas, diagramas, fotografías, etc. (p.204). Es más, como el lenguaje no es un buen medio de transmisión, necesita servirse de cualquier cosa para lograr una comunicación efectiva; por ello, el lenguaje escrito es aún más ineficiente que el hablado en este aspecto (p.205). Plantea Smith:

Escritores y lectores... se mantienen separados por un texto que se supone les une, pero que, como un espejo de dos caras, puede sólo devolverles sus propias imágenes (p.206).

La comunicación entre los seres humanos es siempre difícil, pero cuando se confía a un texto es casi una ilusión. Es necesario tener en cuenta que la transacción en la lectura se realiza entre un lector y un texto y, como también afirma Smith:

Un texto, como cualquier obra de arte o artificio, sirve sobre todo como un vehículo por medio del cual se promueven las construcciones del mundo del que percibe y no las del que produce (p.206).

Conclusiones

Al comienzo de este trabajo se planteaban tres preguntas que enunciaban tres de los problemas enfrentados a diario por los educadores interesados en dirigir su práctica docente a cada uno de sus estudiantes. Después se presentaba lo que parecía la respuesta a ellas; sin embargo, como he intentado mostrar con el relato de mi experiencia, el jornal puede ser útil, pero no es la solución.

¿Puede al menos esa experiencia mía servir para encontrar la solución? Con sinceridad espero que sirva para ayudar a comprender que es no sólo inútil, sino pernicioso, buscar algo que no existe. No me importa resultar fastidiosa al repetir lo que ya he dicho en otras ocasiones: no existen fórmulas mágicas que resuelvan todos los problemas que se presentan a los docentes (Torija de Bendito, 1995a). El tiempo empleado en indagar las respuestas en los laboratorios deberíamos dedicarlo a reflexionar sobre nuestro propio trabajo y sobre el de esos colegas que enseñan en escuelas, liceos y universidades tratando siempre de ayudar a sus estudiantes y buscando con toda honestidad las razones de sus éxitos y de sus fallas. En mi caso, la reflexión sobre mis clases me ha ayudado a tomar más conciencia de la importancia de adaptar cada curso y cada actividad a las necesidades y peculiaridades de los miembros del grupo y a la vez de la gama de posibilidades que existen para lograrlo.

Con relación al jornal, he visto que existen alternativas que pueden cumplir sus funciones a veces con más eficiencia y eficacia. Si se desea, p.e., que los estudiantes mantengan un registro de las actividades del curso, se les puede pedir al final de la clase que durante diez minutos escriban un resumen de ellas. En ocasiones he utilizado este procedimiento y siempre ha sido bien acogido. Por lo demás, produjo el beneficio complementario de proporcionarme información sobre lo que en realidad habían aprendido los estudiantes.

Otro sustituto del jornal que me fue sugerido por la experiencia de Barnes (cit. por Graham, 1991) es la narrativa de ficción. No se puede negar que una cualidad del jornal es proporcionar la oportunidad de contar "esa historia hermosa y excitante que cada uno de nosotros tiene". Además, al compartir esa historia aprendemos sobre nosotros mismos. La narrativa de ficción ofrece esa misma ventaja sin necesidad de descubrir la intimidad ya que en esta modalidad las historias se cuentan en primera persona y contienen experiencias reales, pero las convenciones del género permiten tratar asuntos privados sin someterlos al escrutinio del público, pues éste los juzgará imaginados.

Me parece importante señalar que la práctica más fructífera de las que he aplicado y con la que he obtenido todos los beneficios del jornal y otros

adicionales ha sido la reunión o entrevista individual (Torija de Bendito, 1995b).

Para terminar añadiré que la reflexión me ha ofrecido la oportunidad de, si no controlar todos los factores que intervienen en el proceso educativo, al menos mantenerlos en balance. Sigo aceptando la trascendencia que las teorías tienen, pero he entendido que los educadores tenemos que usarlas, no ser usados por ellas. Como Foucambert (1994) nos recuerda, los "theoros" eran servidores públicos que las antiguas ciudades griegas empleaban para que visitaran las poblaciones vecinas y volvieran narrando lo que en ellas sucedía. Como es lógico, los relatos diferían porque cada uno había observado los acontecimientos desde un punto distinto.

Creo que las conclusiones derivadas de esta historia son evidentes y que sería no sólo innecesario sino impertinente especificarlas.

Referencias bibliográficas

- Anderson, J. (1993) "Journal Writing: The Promise and the Reality." En **Journal of Reading**, Vol. 36, 4.
- Appel, G. (1986) **L1 and L2 Narrative and Expository Discourse Production: A Vigotskian Analysis**. Newark, University of Delaware.
- Atwell, N. (1987) **In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents**. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Craig, T. (1983) "Self-discovery through Writing Personal Journals." En **Language Arts**, 60, 3.
- Dolly, M.R. (1990) "Integrating ESL Reading and Writing through Authentic Discourse." En **Journal of Reading**, 33, 5.
- Flitterman-King, S. (1988) "The Role of the Response Journal in Active Reading." En **The Quarterly of the National Writing Project and the Center for the Study of Writing**, 10.
- Foucambert, J. (1994) **El niño, el maestro y la lectura**. París, Nathan.
- Fuhler, C.J. (1994) "Response Journals: Just One More Time with Feeling." En **Journal of Reading**, 37, 5.
- Fulwiler, T. (1982) "The Personal Connection: Journal Writing across the Curriculum." En T. Fulwiler y A. Young (eds.), **Language Connection: Writing and Reading across the Curriculum**. Urbana, IL, NCTE.
- Graham, R.J. (1991) **Reading and Writing the Self**. Utah, Colorado University.
- Heath, G. (1988) "Journals in a Classroom: One Teacher's Trials and Errors." En **English Journal**, 77.
- Ho, B. (1992) "Journal Writing as a Tool for Reflective Learning: Why Students Like It." En **English Teaching Forum**.
- Kreeft, J. (1984) "Dialogue Writing. Bridge from Talk to Essay Writing." En **Language Arts**, 61, 2.
- Lantoff, J.P. y W. Frawley (1984) "Second Language Performance, and Vigotskian Psycholinguistics: Implications for L2 Instruction." En A. Manning et al. (eds.) **The Tenth LACUS Forum**.
- Mac Cafferty, S.G. (1992) "The Use of Private Speech by Adult Second Language Learners: A Cross-cultural Study." En **The Modern Language Journal**, 76.
- Mac Cafferty, S.G. (1994) "Adult Second Language Learners' Use of Private Speech: A Review of Studies." En **The Modern Language Journal**, 78.
- Moore, D.W. et al. (1986) **Developing Readers and Writers in the Content Areas**. New York, Longman.

- Murray, D. (1982) **Learning by Teaching**. Montclair, NJ., Boynton-Cook.
- Olson, D.R. (1977) "From Utterance to Text." En **Harvard Educational Review**, 47, 3.
- River, W.J. (1984) "Story Writing: A Comparison of Native and L2 Discourse." En J.P. Latoff y A. Labarca (eds.) **Second Language Learning: Focus on the Classroom**. Norwood, N.J., Ablex Press.
- Smith, F. (1982) "The Unspeakable Habit." En **Language Arts**, 59, 6.
- Smith, F. (1985) "A Metaphor for Literacy: Creating Worlds or Shunting Information?" En D.R. Olson et al. **Literacy, Language and Learning**. Cambridge, University Press.
- Staton, J. (1980) "Writing and Counseling: Using a Dialogue Journal." En **Language Arts**, 57, 5.
- Staton, J. (1987) "The Power of Responding in Dialogue Journals." En T. Fulwiler (ed.) **The Journal Book**. Portsmouth, Boynton-Cook.
- Torija de Bendito, A. (1995a) "La formación del profesor de lenguas extranjeras en el área de la escritura: Una experiencia." En M. E. Rodríguez (comp.) **Alfabetización por todos y para todos**. Buenos Aires, Aique-Lectura y Vida.
- Torija de Bendito, A. (1995b) "¿Es escuchar la mejor estrategia de enseñanza? Las reuniones individuales para consulta." En **Legenda**, 1, 1.
- Wells Lindfors, J. (1995) "Playing the Part of my Ownself: Correcting Life with Literature through Dialogue Journals." En N.L. Roser y M.G. Martínez (eds.) **Book talk and beyond**. Newark, International Reading Association.
- Wollman-Bonilla, J.D. (1989) "Reading Journals: Invitations to Participate in Literature." En **The Reading Teacher**, 43.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en marzo de 1998 y aprobado para su publicación en mayo de ese mismo año.*