

EL DESARROLLO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA: UN PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN

*Anunciación Quintero Gallego
Azucena Hernández Martín*

RESUMEN

Este artículo defiende la necesidad de transformar las prácticas de instrucción sobre la composición escrita que habitualmente se vienen desarrollando en las aulas por otras orientadas, tanto a favorecer un conocimiento activo de los principios y convenciones de la escritura, como al desarrollo de estrategias de control de los procesos implicados en su producción y utilización como medio de comunicación. Con el fin de facilitar dicho cambio, se presenta un programa para el desarrollo de la composición escrita que, aunque experimentado ya con alumnos de 3º de la E.S.O, es susceptible de adaptarse a otros niveles educativos.

PALABRAS CLAVE: composición escrita, procesos, estrategias, modelos explicativos y didácticos.

ABSTRACT

This article defends the necessity to transform the instruction practices on the written composition that habitually one comes developing in the classrooms for others guided, so much to favor an active knowledge of the principles and conventions of the writing, like to the development of strategies of control of the processes implied in their production and use like half of communication. With the purpose of facilitating this change, a program is presented for the development of the written composition that, although already experienced with students of 3º of the E.S.O, it is susceptible of adapting at other educational levels.

KEY WORDS: written composition, processes, strategies, explanatory and didactic models.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la composición escrita ha evolucionado a un ritmo más lento que la comprensión lectora y la expresión oral, si bien en los últimos años ha comenzado a apreciarse una mayor preocupación por caracterizar lo que de específico tiene la composición escrita, frente a otras manifestaciones lingüísticas, y por proponer modelos para su enseñanza centrados en la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura que tienen lugar en el aula. Bajo tal preocupación subyacen una serie de aspectos puestos de relieve en diversos estudios, entre los que destacamos los siguientes:

- La consideración de que el lenguaje oral y el lenguaje escrito, en cuanto sistemas de representación externa, exigen unas determinadas competencias cognitivas básicas para su adquisición, si bien, ambos tipos de representación requieren dominios específicos de conocimiento que en modo alguno pueden considerarse como totalmente reductibles.

- El relieve dado a la función epistémica de la escritura, al ser considerada como un potente instrumento, más poderoso incluso que el lenguaje oral, a juicio de algunos autores, para el aprendizaje y autorregulación del pensamiento.

- El énfasis puesto en la naturaleza procesual de la escritura, frente a la idea de producto elaborado, que ha ido generando la necesidad de diseñar y validar nuevos modelos para su enseñanza.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta el hecho de que, aunque las tareas de comprensión y producción escrita requieren procesos cognitivos básicos e íntimamente relacionados, a los alumnos les es más fácil “consumir” las representaciones externas que “producirlas”, no solamente porque están menos habituados a hacerlo, sino también porque el uso de este sistema de representación es más exigente desde el punto de vista cognitivo que la mera comprensión de lo representado o escrito.

A la luz de éstas y otras consideraciones, defendemos en este artículo la necesidad de establecer prácticas instruccionales específicas y sistemáticas en los diferentes niveles educativos, orientadas a favorecer un conocimiento activo de los principios y convenciones de la escritura y el desarrollo de estrategias de control de los procesos implicados en su producción y utilización como medio de comunicación. Al mismo tiempo, con el fin de fundamentar y contextualizar nuestra propuesta de instrucción, realizamos un breve recorrido sobre la evolución de los diferentes modelos explicativos de la composición escrita y sus correspondientes modelos didácticos.

1. HACIA UN MODELO DIDÁCTICO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

1.1. Evolución de los modelos explicativos sobre la composición escrita.

Los diferentes modelos a través de los cuales se ha intentado explicar el desarrollo de la composición escrita, durante los últimos años, podrían aglutinarse en tres grandes enfoques o intentos explicativos de la misma: **(gráfico nº 1)**

El enfoque más tradicional conocido como ***modelo orientado al producto***, explicaba la naturaleza de la expresión escrita, analizando exclusivamente el producto de dicha actividad desde una perspectiva puramente lingüística. Este modelo no puede considerarse como propiamente explicativo de la actividad escrita, sino más bien descriptivo de las características formales y estructurales del texto producido. La actividad de escritura, entendida, desde este modelo, como una habilidad global, consistiría en la puesta en práctica de una serie de subhabilidades que previamente se han ejercitado de manera individual (gramática, ortografía, puntuación, etc.); considerando que la descripción y evaluación de esos aspectos formales resulta suficiente para entender la actividad de escritura en todo su conjunto.

Este modo de entender la actividad de escritura se ha reflejado directamente en el ámbito de su enseñanza, contribuyendo, *por una parte*, al desarrollo de métodos *fragmentarios y atomistas* que han incidido en la enseñanza descontextualizada de la gramática, ortografía, puntuación, sintaxis, etc., como sistemas independientes que, posteriormente, el alumno se encargaría de integrar en su composición, con mayor o menor acierto, dependiendo de su pericia e inspiración. *Por otra parte*, estos métodos han conducido también al desarrollo de actividades artificiales de escritura en el aula, en donde los alumnos no perciben un fin comunicativo concreto ni una significatividad en su aprendizaje.

Aunque, lógicamente, no podemos dudar de las contribuciones que tienen todos los aspectos formales, anteriormente mencionados, en la composición escrita, parece obvio pensar, sin embargo, que difícilmente los alumnos aprenderán realmente a *escribir*, si no se les insta también a que reflexionen sobre el qué, el cómo y el por qué de la escritura.

Las lagunas puestas de manifiesto por los enfoques producto, a la hora de explicar los procesos que subyacen a la actividad de escritura, contribuyeron a desplazar progresivamente el interés de la investigación hacia el propio proceso de escribir, proponiéndose modelos que caracterizaban de forma más precisa la escritura, al tener en cuenta los procesos que intervienen durante la misma y las exigencias concretas que requiere la producción de un texto.

El desarrollo de los **modelos de proceso** ha ido evolucionando en el tiempo hasta los actuales modelos de orientación cognitiva; así, con anterioridad a éstos, encontramos enfoques más simplistas, como los propuestos por los *modelos de traducción y de etapas*. Los primeros conceptualizaban la escritura como la simple y directa traducción de fonemas en símbolos gráficos, considerándola, por tanto, como un proceso inverso a la lectura e, incluso, a la expresión oral. Aunque este modelo constituyó un avance con respecto a los planteamientos del enfoque de producto, por considerar fundamental la generación de ideas, no permitió, sin embargo, una explicación aceptable de cómo se efectuaba tal generación o de lo que ocurría en la mente del sujeto durante el proceso de activación y selección del contenido, considerando a la *inspiración* como el principal requisito para que las ideas aflorasen. Por su parte, los modelos de etapas partían de la premisa fundamental de que la actividad de escribir requiere la puesta en práctica de una serie de fases desarrolladas lineal y sucesivamente: *planificación* o etapa de generación y organización del contenido; *redacción* o plasmación del contenido en el papel; *revisión* o corrección del resultado para editar el producto final; *edición* o presentación definitiva del producto final. Aunque la principal aportación de los modelos de etapas fue la de concretar de modo más preciso, algunos de los procesos que tienen lugar durante la composición de un texto, no explicaban, sin embargo, cómo son empleados dichos procesos por el sujeto, presuponiendo una linealidad rígida que no se da en realidad.

Con el fin de llenar el vacío explicativo de estos primeros enfoques procesuales surgen, durante los años 80, los **modelos de orientación cognitiva**, centrados en investigar los procesos mentales implicados en la composición e identificar los componentes cognitivos de dichos procesos. Si bien dentro de los modelos cognitivos podemos encontrar un amplio abanico de propuestas, todas ellas comparten una serie de planteamientos comunes, que las diferencian, tanto de las desarrolladas en el marco de los modelos de traducción y de etapas, como de las defendidas desde los modelos producto:

a) La consideración de la escritura como un proceso cognitivo, constituido por diversos subprocesos que se organizan en un sistema jerárquico, siendo el control consciente del proceso global, el nivel más alto en dicho sistema. Las unidades fundamentales de análisis desde estos modelos serán los procesos cognitivos y no las etapas.

b) La aceptación de que los procesos implicados en la escritura tienen un marcado carácter interactivo, interrelacionándose y situándose cada uno de ellos a distintos niveles en el contexto global de la actividad de escritura.

c) La caracterización de la escritura como un proceso sofisticado y recursivo que requiere la reflexión constante sobre el proceso seguido y sobre el producto que se va obteniendo (Castelló, 1995).

d) La influencia y control que ejercen variables, tanto internas (conocimientos previos del tema de escritura y de las convenciones lingüísticas, motivación, objetivos) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia), en los procesos y estructura propios de la composición escrita.

La mayor parte de las propuestas desde estos modelos han estado dirigidas a describir y explicar, del modo más preciso posible, la actividad de escritura; destacamos entre ellas las de Flower y Hayes (1980) y los modelos explicativos planteados por Scardamalia y Bereiter (1987)

Los modelos cognitivos tampoco han escapado a las críticas, centradas básicamente en subrayar las dificultades para poner en práctica algunos de los principios que éstos defienden. Así, por ejemplo, aunque en sus formulaciones generales, estos modelos incluyen la influencia de variables internas y externas en la actividad de escritura, posteriormente éstas últimas no se incorporan de modo relevante en la explicación de las propuestas, ni son objeto de investigación específica, produciéndose, en ocasiones, un excesivo centramiento en los procesos personales de escritura y contribuyendo al establecimiento de prácticas pedagógicas que tienden a eclipsar el carácter eminentemente social y constructivo del lenguaje (Gil y Santana, 1985; Gilbert, 1990). Por otra parte, la pretendida naturalidad que ha caracterizado a algunos de los métodos pedagógicos derivados de estos enfoques, al basarse en pautas de escritura adulta, resulta, a menudo, exagerada.

Como complemento a los modelos cognitivos y no como una alternativa, hemos de referirnos, finalmente al *enfoque ecológico*, el cual conceptualiza la actividad de escritura, no solamente como un proceso individual de resolución de problemas, sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla. Podríamos decir que el factor contextual posee, desde el enfoque ecológico, una influencia equiparable a la que, desde los modelos cognitivos, se atribuye a los procesos subjetivos de composición. Ello explica que las investigaciones realizadas desde la perspectiva ecológica se hayan centrado en analizar el significado que los sujetos confieren a la actividad de escritura en diversos contextos (medio familiar, social y escolar), y en precisar cuál es la influencia concreta que pueden ejercer determinados factores de estos contextos en dicha actividad (Zamel, 1987).

No obstante, la investigación desde el paradigma ecológico se ha centrado mayoritariamente en el análisis del contexto del aula y en los distintos factores que pueden estar influyendo o condicionando la producción escrita del alumno, tales como profesorado, programaciones, espacios físicos o relaciones interpersonales.

Se trata, por tanto, de una perspectiva de análisis que se desarrolla en el núcleo de las situaciones educativas concretas, motivada por la necesidad de profundizar en la dimensión social y

comunicativa de la escritura, una vez que los procesos personales han quedado más o menos establecidos por los enfoques cognitivos, y plantear modelos alternativos de enseñanza acordes con esta dimensión, en los que se ponga el acento en establecer un ambiente de apoyo, de colaboración y de negociación de significados compartidos entre los alumnos, y entre éstos y el profesor, durante la tarea de escribir.

1.2. La enseñanza de la composición escrita: modelos didácticos.

Los Modelos Didácticos de la composición escrita son deudores de los enfoques explicativos anteriormente descritos, distinguiéndose dos tendencias principales en la enseñanza de esta competencia: una, *orientada al producto*, y otra, *centrada en el proceso*; ésta última enriquecida con las aportaciones del modelo ecológico. No obstante, en el momento actual, estas tendencias no son totalmente excluyentes, puesto que los planteamientos didácticos de algunas de ellas se solapan con las de otras.

a) *Los modelos de enseñanza centrados en el producto escrito* ponen el acento en el desarrollo de la competencia textual del alumno, desde una perspectiva eminentemente lingüística. Dicha competencia textual es entendida a dos niveles:

- Micro-estructural, que supone el dominio de los aspectos más formales del texto, y por tanto, de un conjunto de reglas gramaticales que progresivamente se van interiorizando.

- Macro-estructural, que implica el aprendizaje y utilización de las distintas tipologías textuales, es decir, aprender a expresar un mensaje en el soporte textual que mejor se adecue a los objetivos comunicativos del escritor y a las expectativas del lector (Salvador Mata, 1997).

Esta distinción ha dado lugar al desarrollo de dos enfoques de enseñanza dentro de estos modelos, que se distinguen básicamente por el énfasis que ponen en uno u otro nivel durante el proceso de instrucción: *el enfoque de enseñanza de la gramática, o modelo oracional*, basado en los estudios de gramática tradicional, y *el enfoque basado en las funciones, o modelo textual-discursivo*, fundamentado en la lingüística del texto. Si bien en sus orígenes, *el enfoque basado en la enseñanza de la gramática* situaba a ésta en el centro del currículum lingüístico escrito, considerando que el dominio de la sintaxis, el léxico, la morfología o la ortografía era lo único que precisaba el alumno para componer un texto, las propuestas más modernas de este enfoque incluyen el estudio de otros aspectos que contribuyan a mejorar el producto escrito (cohesión y coherencia interna de los textos) y una estructuración más holística de los contenidos gramaticales, facilitando así el aprendizaje global de la lengua.

Por su parte, *el enfoque basado en las funciones, o modelo textual discursivo*, implica organizar el currículum en torno a las diversas tipologías textuales, basándose en una concepción funcionalista del lenguaje, según la cual éste es considerado como una herramienta útil de comunicación y no sólo como un conjunto cerrado de conocimientos gramaticales. El énfasis, desde este enfoque, se pone, por tanto, en la comunicación o en los diferentes usos de la lengua, a diferencia

del enfoque gramatical, en donde el acento se ponía en el grado de corrección con el que se empleaban una serie de reglas gramaticales.

Investigaciones pioneras en la incorporación de los planteamientos de este enfoque al campo de la expresión escrita, han sido las realizadas tanto en Inglaterra como en Francia por autores como Johnson (1981) y Bronckart (1979). En nuestro país asistimos en los últimos años a una proliferación de investigaciones que, desde distintas zonas geográficas, tratan de profundizar en la adopción de este enfoque como eje central en la enseñanza de la lengua escrita. (Cassany, 1987; Colomer, Ribas y Utset, 1993; Ferrer y Zayas, 1995; Arano, Berazadi e Idiazábal, 1996; Castellá, 1996; Castelló, 1995; entre otros). Esta preocupación ha venido motivada especialmente por la implantación de la Reforma del Sistema Educativo y su adopción de un enfoque **funcional y comunicativo** como modelo de enseñanza de la lengua. Desde este enfoque, las diversas tipologías textuales son caracterizadas como unidades naturales de realización de los usos lingüísticos y, en consecuencia, pasan a constituirse en criterios organizadores de la enseñanza.

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

Las derivaciones pedagógicas del enfoque funcional aplicado a la enseñanza de la expresión escrita, serían básicamente las siguientes:

1. ***El conocimiento y empleo en el aula de una gran variedad de textos reales, con tipologías y funciones comunicativas diversas***, al considerarse, desde este enfoque, que no se aprende globalmente a escribir, sino que cada tipología textual posee unas demandas y problemas diferentes que el alumno debe conocer para poder emplearlas adecuadamente cuando escribe; es decir, el alumno precisa aprender a escribir narraciones, exposiciones, argumentaciones, descripciones, etc, como formatos adecuados a las distintas situaciones comunicativas.

2. ***La atribución de un significado social a la actividad de escritura***, creando un contexto comunicativo real, con propósitos y receptores concretos para el texto producido.

3. ***La atención especial a las necesidades comunicativas del alumno*** (Cassany, 1990), al asumir que cada alumno tiene necesidades de comunicación diferentes, por lo que requerirá el aprendizaje de funciones y recursos lingüísticos distintos a los que podrá precisar otro compañero. Por ello, el docente tiene que proporcionar las ayudas, las estimulaciones y motivaciones que requiera el alumno en cada caso concreto.

4. ***El planteamiento de actividades de comunicación escrita, globales, reales y completas***, de forma similar a como se producen en los contextos comunicativos cotidianos. De este modo, se

garantiza que lo que se enseña en el aula sea lo que realmente los alumnos van a emplear en contextos reales. Las propuestas didácticas más actuales de este enfoque articulan la enseñanza en torno a secuencias didácticas, adoptando como instrumento metodológico el *Trabajo por Proyectos*, a través de las cuales los alumnos llevan a cabo tanto actividades dirigidas a desarrollar los procesos de planificación y revisión implicados en la producción de un texto, como las actividades necesarias para conocer en profundidad las distintas tipologías textuales.

Una variante del enfoque funcional, y paralelo al desarrollo de éste, lo constituye el denominado *enfoque basado en el contenido*. Si bien este enfoque se distancia en sus planteamientos del modelo funcional tal y como lo hemos descrito, al defender la supremacía del contenido sobre la forma textual, comparte con el anterior la preocupación por dar respuesta a las necesidades reales de expresión escrita que manifiesta el alumnado, limitando éstas, no obstante, al ámbito escolar y a un tipo concreto de géneros discursivos, los textos académicos. Sus características básicas serían las siguientes (Cassany, 1990):

1. El acento se pone en lo que se dice en el texto (contenido), y no tanto en cómo se dice (forma). Por ello, los aspectos formales y estructurales de la expresión escrita no son objeto de instrucción directa.

2. El objetivo de la escritura es un determinado tema académico relacionado con el programa de estudios de los alumnos. Desde este enfoque, la expresión escrita pasa a ser entendida como un instrumento a través del cual se puede profundizar en contenidos de distintas áreas de conocimiento.

3. Esta concepción de la expresión escrita implica la necesidad de que ésta esté presente en todas las áreas de conocimiento, y no necesariamente en el área de Lengua, porque se trata de un instrumento que puede emplearse para aprender sobre cualquier contenido del currículum.

4. La secuencia de instrucción incluye tres fases: una de *inmersión* en un tema, dedicada al análisis y comprensión de éste (a través de explicaciones verbales, consulta de fuentes bibliográficas, etc.), otra de estructuración de la información recogida en torno al tema, que supone esquematizar, resumir, intercambiar opiniones sobre dicha información y preparar las ideas; y una tercera fase de producción del escrito académico.

b) *Los modelos de enseñanza orientados al proceso de escritura* plantean ésta como una actividad compleja y multidimensional que requiere el desarrollo de diversos procesos cognitivos (planificación, organización, textualización, revisión) que intervienen en el macroproceso de la composición. Enfatizan la enseñanza de distintas estrategias cognitivas y metacognitivas orientadas a desarrollar y regular tales procesos, enmarcándose en el contexto de programas concretos de intervención didáctica. La idea fundamental de estos modelos es que lo importante no es sólo enseñar cómo debe ser un producto escrito, sino mostrar y desarrollar todos los pasos intermedios y las estrategias que se ponen en marcha durante el proceso de composición.

No obstante, la forma de abordar la enseñanza desde estos modelos ha variado también, dependiendo de las premisas defendidas por las distintas orientaciones teóricas, integradas en los mismos. Así, por ejemplo, del modelo de etapas, que como se recordará, consideraba la actividad de escribir como la puesta en práctica de una serie de fases o estadios que se desarrollan de modo lineal y sucesivo, se deriva un enfoque secuencial, programado y prescriptivo de la enseñanza, en el que se establecen detalladamente las fases a seguir.

Frente a esta consideración, los actuales modelos didácticos de orientación cognitiva, desarrollados a partir de investigaciones realizadas durante la década de los ochenta y noventa, consideran la escritura, por una parte, como un *proceso cognitivo*, constituido por diversos subprocesos organizados en un sistema jerárquico, con un carácter recursivo, no lineal; y, por otra, como un *proceso social* determinado por su finalidad comunicativa. En consecuencia, la enseñanza fundamentada en estos modelos aborda el desarrollo de ambas dimensiones, enfatizando la finalidad comunicativa de la escritura y desarrollando los procesos cognitivos. En estos enfoques se integran plenamente la enseñanza orientada al proceso de escritura y la enseñanza de los géneros discursivos, en los cuales esos procesos asumen pleno significado.

Los principios didácticos que se derivan de este modo de considerar la actividad de escritura, que han sido puestos de manifiesto por distintos autores serían entre otros los siguientes:

- **Atención y control del proceso.** La enseñanza de la composición escrita no puede incluir solamente conocimientos declarativos y procedimentales de gramática y de los usos y convenciones de la lengua, sino que implica también el conocimiento del contenido, de los procesos que subyacen a la composición de textos y el desarrollo de conocimientos de gestión o control de dichos procesos, para activar y dirigir los conocimientos anteriores (de forma y de contenido) en función de los objetivos de comunicación. Diversos autores señalan que estos conocimientos de control y gestión del proceso de escritura no se adquieren espontáneamente, por lo que será necesario una intervención didáctica específica y contextualizada, dirigida a conseguir su desarrollo. De este modo, los aspectos metacognitivos y sociales de la escritura se vinculan estrechamente durante el proceso de composición.

- **Atención al contexto.** Los contextos condicionan la expresión escrita, al ser ésta una actividad social. En consecuencia, las características de los mismos influirán en la motivación del alumno para escribir, y en el grado de adquisición y empleo de las estrategias cognitivas que éste requiere durante el proceso de composición.

- **Interacción.** El rol del profesor es el de orientador y asesor del trabajo de los alumnos, participando a dos niveles: a nivel general, desarrollando la motivación de los alumnos, estableciendo objetivos, planificando globalmente el proceso o modelándolo; y a nivel individual, efectuando un seguimiento de los procesos personales que ponen en práctica los alumnos (dándoles opciones de trabajo, proporcionándoles técnicas concretas, leyendo sus borradores, mostrándoles los puntos flojos, etc...) (Milian, 1994). Sin embargo, la actividad de escritura no implica solamente una interacción entre el profesor y los alumnos, sino también un diálogo y colaboración entre éstos últimos.

- **Individualización.** Las necesidades, las motivaciones y los ritmos de aprendizaje no son los mismos en todos los alumnos. Cada uno desarrolla su propio proceso de composición, dependiendo de sus capacidades intelectuales y afectivas. Por lo que la labor orientadora del profesor no puede reducirse a enseñar *recetas únicas* de escritura, sino que debe dirigirse a ofrecer a cada alumno las estrategias pertinentes para enfrentarse a los obstáculos que se derivarán de su tarea de composición, facilitando una actuación progresivamente más autónoma y estratégica.

- **Autenticidad.** Este principio supone proporcionar a los alumnos actividades reales de escritura, dirigidas a una determinada audiencia, frente a los métodos de enseñanza tradicionales que enfatizaban una constante *simulación* que obligaba al alumno a pensar, sentir y vivir lo que nunca pensó, sintió y vivió (Romero y Romero, 1988).

Como se puede apreciar cada una de las tendencias didácticas que hemos revisado pone el énfasis en uno u otro aspecto del acto de escritura (la gramática, la función o los tipos de géneros discursivos, el contenido o los procesos cognitivos que intervienen) y, en consecuencia, plantean un trabajo prioritario y sistemático en uno u otro de los aspectos mencionados, dependiendo del modelo teórico en el que se sitúan, aunque sin excluir el trabajo sobre las demás perspectivas de expresión.

La distinción entre unas y otras propuestas es fundamentalmente de enfoque y de énfasis, no existiendo un alejamiento real entre ellas en el momento actual, tal y como hemos podido apreciar especialmente en los enfoques didácticos más recientes (funcional y cognitivo). En muchas de las propuestas metodológicas concretas de ambos enfoques se observa, más bien, una tendencia hacia el eclecticismo, en el intento de evitar extremismos peligrosos que puedan contribuir a empobrecer el trabajo didáctico y a vaciar de sentido la actividad de escritura.

Este afán integrador lo apreciamos, por ejemplo, en algunos de los planteamientos del enfoque funcional, en donde la organización de la enseñanza en torno a los distintos tipos de textos incluye la instrucción sobre algunas de las estrategias implicadas en el proceso de composición, asumiendo que la competencia escritora supone conectar proceso (operaciones cognitivas) y producto (estructuras textuales y reflexión gramatical). También podrían señalarse, desde otra perspectiva, las aportaciones de propuestas en las que se plantea y justifica la enseñanza de la gramática en estrecha relación con las tipologías textuales que se estén trabajando en el contexto de actividades amplias de composición escrita (Zayas, 1996). Lo mismo podríamos decir de programas concretos desarrollados en el contexto de los modelos cognitivos, en los cuales se instruye a los alumnos, tanto en el conocimiento y empleo de una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas, como en el conocimiento sobre las estructuras textuales, al considerarlas instrumentos especialmente útiles en el proceso de planificación y, dentro de él, en el subproceso de organización del escrito.

El programa de intervención que nosotras presentamos va en esta última línea de integración, al situar la instrucción sobre los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la composición escrita, en el contexto de diversas situaciones discursivas concretas. Partiendo del análisis y profundización sobre las características y condiciones que definen determinados tipos de texto,

tratamos de conseguir que los alumnos aprendan los diferentes componentes que intervienen en el proceso de composición (planificar, controlar la actividad de redacción, revisar los productos intermedios y finales...) y sean capaces de emplearlos de modo progresivamente más autónomo y estratégico. Por tanto, situamos nuestra propuesta en el contexto de los enfoques didácticos más actuales de orientación cognitiva, los cuales, integrando las aportaciones principales de un enfoque funcional y comunicativo de la lengua escrita, consideran a ésta, como un *proceso cognitivo* complejo que no se desarrolla espontáneamente, por lo que requiere una intervención educativa específica; y como un *proceso social*, en donde los diversos usos de la lengua escrita, concretados en una variedad de textos, requerirán la regulación y el control de ese proceso cognitivo.

2. PROPUESTA DE UN PROGRAMA DE INSTRUCCIÓN PARA MEJORAR LA COMPOSICION ESCRITA

2.1. Presentación del programa “mejorar nuestra forma de pensar y expresarnos cuando escribimos”.

Este programa, que ha sido desarrollado y verificada su eficacia con alumnos de 3ª de E.S.O. durante el curso 98-99, es el resultado de nuestra concepción sobre la actividad de escritura y lo que debe implicar su instrucción. Partimos de que la expresión escrita es un proceso complejo de resolución de problemas, al que el alumno tiene que enfrentarse conociendo y aplicando un conjunto de estrategias, relacionadas no solamente con el contenido del tema sobre el que quiere escribir y la situación discursiva concreta, sino también con el proceso de planificación y gestión del texto, así como con el control y regulación del propio proceso de composición.

De acuerdo con esta forma de entender la expresión escrita, consideramos necesario que la instrucción se centre fundamentalmente en los procesos de redacción, frente al interés por el producto escrito, que ha venido primando tradicionalmente en la enseñanza de esta competencia, en la que los ejercicios de composición escrita, se limitaban frecuentemente a la redacción esporádica de composiciones sobre temas poco interesantes, en los que se evaluaba tanto el grado en que el alumno dominaba las convenciones de la lengua escrita, previamente aprendidas, como el nivel de pericia o inspiración en el momento de expresar por escrito sus ideas. Esta evaluación, centrada fundamentalmente en el producto, era suficiente para aconsejar al alumno sobre la necesidad de buscar otras formas de expresar el texto, si éste no resultaba adecuado, pero estaba lejos de proporcionarle una información precisa sobre qué es lo que debía de hacer para mejorarlo.

Las investigaciones más actuales sobre la composición escrita se han ido centrando, por el contrario, en los procesos psicológicos que intervienen en la composición de un texto, evidenciando dos hechos importantes de cara a su enseñanza:

- No es suficiente con tener buenos conocimientos de gramática u ortografía, sino que también es preciso dominar los procesos implicados en la composición de un texto.

- Los alumnos no descubren de forma espontánea estos procesos de composición, por lo que no los pondrán en marcha si no se planifica una intervención educativa sistemática para este fin. Las dificultades en la expresión escrita provienen la mayoría de las veces de deficiencias en su enseñanza, entre las que, por citar sólo algunas, podríamos considerar las siguientes:
 - La escritura es ocasional y su aprendizaje no se encuentra sistematizado en la mayoría de los casos.
 - La enseñanza no incluye, por lo general, actividades tales como la planificación, presentación de modelos a cargo del profesor sobre cómo se puede llevar a cabo esta actividad, diseño y revisión, oportunidad para realizar varios borradores y refuerzo por parte del profesor y otros compañeros como posibles destinatarios del escrito realizado por un alumno.
 - La escuela sigue mostrándose reticente a enfrentar a los alumnos a actividades de composición con objetivos variados y significativos.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el programa que hemos denominado “*Mejorar nuestra forma de expresarnos cuando escribimos*” se orienta fundamentalmente a instruir conjuntamente en tres tipos de habilidades necesarias para mejorar el comportamiento de los alumnos a la hora de componer un texto:

- a) *El conocimiento y empleo de los procesos cognitivos de planificación, organización, redacción y revisión escrita;*
- b) *el conocimiento y empleo, a su vez, de la estructura textual, y*
- c) *el desarrollo de los procesos autorregulatorios que permitan a los alumnos acceder automáticamente y de forma recurrente a las distintas fases implicadas en la composición de un texto.*

2.2. Objetivos.

El objetivo general del programa es el de ayudar a los alumnos a desarrollar, comprender y emplear autónomamente los aspectos fundamentales implicados en el proceso de escritura de diversas tipologías textuales. Ello fundamentalmente por dos razones: por el papel relevante que juega dicha estructura en la forma de organizar y producir el texto, y por los resultados obtenidos en distintas investigaciones (Newcomer y Baranbaum, 1991; Graham y Harris, 1992; Hernández, 1999), en las que se pone de manifiesto que los alumnos con mayores dificultades en la expresión escrita desconocen las características estructurales de los diversos tipos de texto y, en consecuencia, no las emplean durante el proceso de composición; si bien, cuando se les instruye explícitamente en dichas características mejora su forma de expresión. Como consecuencia los objetivos básicos que guiarán todo el proceso de instrucción podríamos concretarlos en:

1. Enseñar a los alumnos el empleo, control y regulación de una serie de estrategias cognitivas y lingüísticas implicadas en los procesos de planificación, organización, redacción y revisión de un texto.
2. Hacerles explícitas las características de las distintas estructuras textuales (expositivas y narrativas), y su utilidad en los procesos de escritura anteriormente apuntados.

2.3. Aspectos metodológicos del programa.

El programa que, tal como hemos apuntado, ha sido implementado y evaluado positivamente con alumnos de 3º de la E.S.O., incluye los principales presupuestos del planteamiento metodológico desarrollado por Englert y Raphael, denominado entrenamiento dialógico, si bien éste se adaptó a las características concretas de la etapa y de los alumnos con los que trabajamos, y se combinó con el método de instrucción directa.

Entre los aspectos metodológicos más relevantes del programa, reseñamos la enseñanza de estrategias específicas que los alumnos necesitan emplear en las fases de planificación, organización, redacción y revisión de un texto. Procesos que suponen, en primer lugar, la presentación de distintas estructuras textuales a los alumnos, con el fin de que éstos posteriormente las utilicen en sus composiciones; en segundo lugar, la inclusión del modelado por parte del profesor, con el objetivo de explicitar los pensamientos y cuestiones propios de cada una de las fases implicadas en la composición y, en tercer lugar, la utilización del diálogo conjunto entre profesor y alumnos en torno a los problemas más habitualmente encontrados durante la composición y sobre las estrategias previamente modeladas.

Para liberar a los alumnos de la necesidad de recordar las estrategias propias de cada fase, se introduce temporalmente un recurso de apoyo, *las hojas para pensar*, en las que se les proporcionan pistas que ayudan a centrar la atención en dichas estrategias, y facilitar su interiorización, al aprender no sólo el empleo de éstas sino también la forma de regularlas, en función de las distintas situaciones comunicativas.

El trabajo cooperativo entre compañeros está presente a lo largo de todo el proceso de composición, pero de modo especial en la fase de revisión del primer borrador escrito, de cara a intercambiar sugerencias para preparar la edición final.

2.4. Desarrollo del programa.

Presentamos en primer lugar un esquema en el que se pueden apreciar los módulos que comprende el programa: **(gráfico n° 2)**

- ***Primer módulo: objetivo y motivación.***

La finalidad fundamental de este módulo es la de concretar con los alumnos el objetivo último del programa y motivarles a participar en el mismo.

De acuerdo con esta finalidad, se inicia la sesión presentando a los alumnos el objetivo general que se va a tratar de conseguir a lo largo del desarrollo del programa: *mejorar su forma de expresarse*

cuando escriben, para que sientan la necesidad de conseguir este objetivo, así como otros que se irán concretando posteriormente.

Esta motivación se propicia mediante un diálogo con los alumnos en el que se vayan explicitando algunas de las dificultades que suelen experimentar, más frecuentemente, ante la tarea de componer un texto, al mismo tiempo que se les va interesando en formas de escritura más reflexivas y creativas. El docente puede iniciar ese diálogo planteándoles una serie de cuestiones, dirigidas tanto a conocer los hábitos y preferencias de escritura de sus alumnos, como a facilitar la concreción de dichas dificultades. Las cuestiones que se pueden formular para el diálogo podrían ser, entre otras, las siguientes: *¿os gusta escribir?, ¿lo hacéis habitualmente?, ¿sobre qué temas soléis escribir?, ¿os consideráis buenos escritores?, ¿qué hacéis mientras estáis escribiendo?, ¿qué dificultades encontráis más frecuentemente cuando escribís?, etc.*

La discusión en grupo en torno a éstas y otras cuestiones que puedan ir surgiendo, resulta de gran ayuda a la hora de precisar a los alumnos en qué medida el programa resultará útil para ser mejores escritores y solventar algunas de las dificultades manifestadas durante el diálogo previo.

- ***Segundo módulo. Presentación de dos estructuras textuales: narración y exposición.***

El segundo módulo constituye una introducción a las estructuras textuales narrativa y expositiva, partiendo de dos de sus diferencias fundamentales: *el distinto tipo de información que proporcionan y la forma de organizar dicha información*. Al mismo tiempo, con el desarrollo del módulo se pretende también que los alumnos comiencen a percibir la necesidad de determinar el tema, los objetivos y los destinatarios de sus composiciones, como forma de decidir qué tipología textual puede resultar más adecuada para expresar sus ideas, teniendo en cuenta esos tres aspectos.

El módulo puede iniciarse presentando a los alumnos dos textos, uno expositivo y otro narrativo, pidiéndoles que los lean, para dialogar posteriormente en torno a las diferencias que aprecian entre ambos. Lo más habitual es que los alumnos del Segundo Ciclo de Secundaria perciban con facilidad que cada uno de los textos proporciona distinto tipo de información e, incluso, que no tengan dificultades a la hora de identificar cuál constituye un texto narrativo, si bien las razones que suelen dar para justificar su elección se centran básicamente en la presencia de personajes y no tanto en otros elementos propios de esta tipología textual, como pueden ser el acontecimiento precipitante, la acción de los personajes, sus reacciones o sus respuestas internas, entre otros.

Para que los alumnos tomen conciencia de éstos y otros elementos característicos de los textos narrativos, de cara a incluirlos posteriormente en sus composiciones, el profesor modela el proceso que él sigue para considerar que un texto es narrativo. Un ejemplo de posible modelado sería el siguiente:

Texto:

De pronto se desencadenó un vendaval. La brisa tibia de hacía unos instantes se convirtió en una ráfaga intensa que parecía surgida de los nubarrones lejanos. Larry gritó a Eddie que se diera prisa. Sabía que jamás lograrían ponerse a cubierto si no se apresuraban. Entonces oyó el crujido y vio el árbol, de proporciones gigantescas, en el preciso momento en que se desplomaba en dirección a ellos. Y tuvo apenas el tiempo justo para coger a Eddie y apartarlo del punto en que iba a caer. Ni soñar con ponerse a cubierto antes de que se desencadenara la tormenta.

Modelado:

¿Cómo he sabido que en el segundo texto se narra una historia? En primer lugar observé que el autor introducía el pasaje con la expresión "De pronto". Esto me hizo suponer que algo iba a ocurrir. Y, en efecto, el autor nos cuenta que en algún lugar se desencadenó un vendaval. En las historias hay habitualmente una fase en la que se introduce un acontecimiento que cambia el rumbo de la misma. Al seguir leyendo, me di cuenta, como vosotros, que además en ese acontecimiento estaban implicados dos personajes que responden de determinada forma ante el problema de poderse encontrar en medio de una tormenta; en concreto, Larry propone ir más deprisa para guarecerse, antes de que ésta se desencadene. Al seguir leyendo, encontré que había otro acontecimiento que podía impedir el objetivo de los personajes, el desprendimiento de un árbol que se dirigía amenazadoramente hacia Eddie y Larry. Ante este nuevo problema, Larry responde apartando rápidamente a Eddie del lugar en el que el árbol iba a caer. Este nuevo contratiempo hace sentir a uno de los dos personajes, no se especifica cual, que no podrán lograr su objetivo de guarecerse antes de que se produzca la tormenta.

Es importante que a este modelado le siga una explicación, por parte del docente, en la cual explicita a los alumnos que la presencia de otros elementos, además de los personajes, es lo que le ha permitido deducir con más seguridad que se trata de un texto narrativo; en concreto, elementos tales como el acontecimiento precipitante y la respuesta interna que ante éste tienen los personajes, señalando, también, en qué partes del texto están localizados. Puesto que el pasaje presentado no constituye una historia completa, el profesor puede presentar, posteriormente, otros textos en los que los alumnos vayan identificando todos los elementos característicos de una estructura textual narrativa.

Idéntico procedimiento se seguiría con el segundo texto, especificando, a lo largo del modelado y la discusión posterior, que en los textos expositivos no se pueden apreciar los elementos analizados con anterioridad, puesto que el tipo de información y la finalidad de la misma es diferente: se exponen y se explican determinados hechos o acontecimientos, por lo que la forma de organizar esa información difiere de la que sigue un autor a la hora de narrar una historia.

En sesiones posteriores la instrucción se orientará a que los alumnos reflexionen sobre los motivos que pueden inducir a un escritor a elegir una estructura textual narrativa o expositiva, cuando desea escribir sobre un tema. Para ello, se puede proponer un trabajo en grupos, en torno a la siguiente pregunta: *¿Qué aspectos creéis que tiene en cuenta un escritor a la hora de decidir qué tipología textual (expositiva o narrativa) resulta más adecuada para expresar una determinada información?*

Esta reflexión en grupos resulta muy útil para que los alumnos comiencen a *pensar como escritores* y se planteen la necesidad de tener en cuenta, con anterioridad a la redacción, aspectos tales como los objetivos, la audiencia o el tema en cuestión, y cómo dichos aspectos les ayudarán a tomar decisiones acerca de la forma más adecuada de organizar sus ideas. En definitiva, se trata de que tomen conciencia de la importancia que tiene una planificación previa a la hora de mejorar sus composiciones.

A esta primera actividad de trabajo en pequeños grupos le sigue una puesta en común, en la que cada grupo exprese los aspectos que ha ido seleccionando, así como una discusión sobre los que pueden considerarse más importantes.

Este segundo módulo finaliza resumiendo lo aprendido durante las diferentes sesiones y discutiendo conjuntamente sobre su utilidad para conseguir el objetivo general de ser *mejores escritores*.

- ***Tercer módulo. Profundización en las características de los textos narrativos y composición escrita empleando esta tipología textual.***

Este módulo se desglosa en dos fases, denominadas en el esquema del programa como A y B. El objetivo general de la *fase A* es el de profundizar en el conocimiento de los textos narrativos, concretando:

1. *Las partes generales* que comprende su estructura: presentación de los hechos o *situación inicial*, trama o *nudo* y resolución del conflicto o *desenlace*.
2. *Los elementos* que normalmente se incluyen en cada una de esas partes generales: personajes, lugar, tiempo, acontecimiento precipitante, reacción, respuesta interna, acción, consecuencia, reacción.
3. *Las técnicas* más frecuentemente utilizadas en los textos narrativos: la descripción (objetiva y subjetiva), el narrador (protagonista y testigo), el diálogo (directo e indirecto).
4. *La representación gráfica* o mapa de la historia, con la información más importante de la misma. Esta representación permite a los alumnos, por una parte, comprender y recordar mejor la historia y, por otra, comprobar la utilidad de emplearla durante la planificación de sus composiciones, para organizar mejor sus ideas.

En esta primera fase se empleará fundamentalmente la instrucción directa.

Una vez que se ha profundizado en el conocimiento de las características principales de la tipología textual narrativa, en la *fase B* se propone a los alumnos el objetivo general de *componer un texto narrativo*. Para la consecución de este objetivo no sólo es preciso hacer visibles a los alumnos las estructuras textuales, sino también enseñarles explícitamente los procesos concretos de escritura y las estrategias que pueden poner en marcha a la hora de planificar, redactar y revisar sus escritos, desarrollando, al mismo tiempo, la autorregulación de las mismas. Dicha enseñanza exige al docente, en primer lugar, que haga visibles a los alumnos las actividades mentales efectuadas durante el proceso de producción de un texto, modele los estados intermedios por los que va pasando el escrito, las estrategias que se pueden poner en práctica en cada uno de dichos estados y favorezca posteriormente la reflexión conjunta, en torno al proceso que se ha puesto en marcha durante dicho modelado. En segundo lugar, requiere también que el docente favorezca el trabajo compartido de los alumnos en determinados momentos de la actividad de escritura. Y, por último, que proporcione las ayudas pedagógicas externas o andamiajes para poner en práctica, una vez explicitado el proceso mediante el modelado, cada una de las fases que intervienen en el proceso cognitivo de escritura (Castelló, 1995).

Por tanto, la instrucción se centra en esta fase en los procesos y estrategias implicados en la composición escrita, planteando y haciendo visible a los alumnos la necesidad de tenerlos en cuenta de manera recurrente durante su actividad de escritura. Esta fase puede desarrollarse, aproximadamente, en siete u ocho sesiones, de acuerdo con la secuencia que describimos seguidamente:

1. *Presentación del objetivo general de esta fase y motivación hacia la tarea de escritura.*

2. *Modelado de cada uno de los procesos implicados en la composición (planificación, redacción y revisión) y discusión posterior sobre las estrategias puestas en práctica en cada uno de ellos.* Así, por ejemplo, durante el proceso de planificación, se puede hacer un modelado de las siguientes estrategias:

- Cómo elegir un tema de entre varios seleccionados inicialmente.
- Cómo obtener información en torno al tema, indicando también los procedimientos para organizarla en las distintas fases y elementos que conforman los textos narrativos.
- Pensar en quiénes van a ser los destinatarios, explicando el papel que desempeña la audiencia como determinante de la organización y expresión de las ideas.
- Pensar en el objetivo o finalidad de la composición.

Durante el proceso de *redacción*, el modelado y la discusión posterior se dirigen a que los alumnos perciban la importancia de:

- Despertar en la audiencia el interés por el tema seleccionado, apelando a técnicas como el diálogo, las descripciones, el suspense, los finales inesperados, etc.
- Ampliar y organizar coherentemente las ideas inicialmente esbozadas.
- Revisar regularmente cómo se va desarrollando la redacción.
- Tomar decisiones sobre la posibilidad de realizar algunos cambios en la redacción, en función del plan inicial, o bien, revisar y modificar éste.

Por último, en la *revisión*, el modelado y la discusión deben dirigirse a hacer explícita a los alumnos la necesidad de evaluar, revisar y corregir distintos aspectos de todos los procesos anteriormente desarrollados.

La demostración de todos estos procesos debe ir acompañada de la participación activa de los alumnos, de forma que, al mismo tiempo que el docente realiza el modelado de los mismos, éstos lo pongan en práctica en la composición de un texto narrativo, trabajando en pequeños grupos para, posteriormente, ponerlo en común en el grupo-clase.

3. *Presentación de “hojas para pensar”* como una ayuda externa o andamiaje temporal que guíe, ya individualmente, el proceso de composición de cada alumno, liberándole de tener que recordar todos los pasos en la puesta en práctica del mismo. Las hojas para pensar proporcionan a los alumnos indicaciones y sugerencias que les invitan a pensar sobre lo que van a escribir y cómo hacerlo, fomentando su reflexión, reduciendo la ansiedad que puede suponer para el alumno enfrentarse a una

tarea de escritura sin saber qué tiene que hacer; facilitándole el acceso a todas las operaciones que intervienen en la actividad de escritura y la autoevaluación de la misma, al percibir que las sugerencias para producir un texto constituyen a la vez criterios a considerar durante la revisión y evaluación del mismo.

Un ejemplo de hojas para pensar diseñadas para ayudar a los alumnos a componer un texto narrativo puede verse en los anexos y más detalladamente en Hernández y Quintero (2001).

- ***Cuarto módulo. Profundización en las características de los textos expositivos y composición escrita de pasajes con distintas estructuras textuales expositivas.***

Este módulo se desglosa, igual que el anterior, en dos fases, A y B pero, en este caso, se trabajan conjuntamente. El objetivo fundamental del mismo es que los alumnos conozcan y empleen en sus escritos seis estructuras propias de los textos expositivos: *Problema-solución, comparativa, argumentativa, causal, colección y descriptiva*, profundizando, en primer lugar, en las características, componentes y representación gráfica u organización de cada estructura (fase A), para pasar, inmediatamente después, a la composición de un texto empleando la organización textual previamente aprendida (fase B).

El proceso de instrucción puede desarrollarse del siguiente modo:

1. Se presenta a los alumnos el objetivo general de este módulo – *profundizar en el conocimiento de seis tipologías textuales expositivas para emplearlas en la composición escrita* – y se les motiva hacia las actividades que se realizarán en las sesiones sucesivas, apelando a la utilidad concreta que dichas actividades tendrán a la hora de expresar mejor sus ideas, cuando pretendan componer textos expositivos. Se debe precisar también a los alumnos que un texto de este tipo no se encuentra siempre en estado puro, siendo lo más frecuente encontrar en un mismo pasaje distintas formas de organizar las ideas, aunque una predomine sobre las demás.

2. Se presentan a los alumnos seis cuadernos de trabajo. En cada uno de ellos se incluye una primera parte en la que se muestra el diálogo entre dos personajes, en torno a las características de cada una de las tipologías textuales expositivas que van a trabajarse a lo largo del módulo (descripción de la tipología textual concreta, presentación de los términos clave o señalizaciones empleados por los autores para dar pistas al lector sobre la organización empleada y representación gráfica de esa estructura), ejemplificándose las características apuntadas a través de distintos textos. Esta primera parte de los cuadernos de trabajo incluye también información sobre la utilidad que tiene la identificación de la estructura textual en su tarea como lectores y escritores. La segunda parte de los cuadernos de trabajo sitúa ya a los alumnos en la composición de un texto con la estructura que se haya trabajado en la primera parte, incluyendo *hojas para pensar* correspondientes a la planificación, organización, redacción y revisión. Un ejemplo de éstos, correspondiente a la estructura textual de problema-solución, puede verse en el anexo.

3. Los alumnos se reúnen en grupos para leer y comentar el contenido del diálogo mantenido entre los dos personajes del cuaderno. Uno de los personajes, el alumno, plantea determinados

interrogantes al segundo personaje, el profesor, en torno a las características de una estructura textual concreta. Éste último va presentando dicha estructura y ayudándole a descubrir su utilidad para leer y componer un texto.

4. Después del diálogo generado entre los grupos, se pasa a una actividad de discusión y puesta en común conjunta, dirigida por una serie de preguntas planteadas por el profesor, que hacen referencia tanto a la información proporcionada en el diálogo que mantienen ambos personajes, como a las conclusiones que pueden derivarse del mismo para su trabajo posterior de composición: *¿Cuáles son las características de un texto con una estructura de?, ¿qué palabras clave o señalizaciones suele emplear el autor para darnos pistas sobre la utilización de esa estructura en su escrito?, ¿se nos ocurren otras que pudiéramos emplear nosotros en un escrito organizado con esa estructura?*.

5. Los alumnos pasan a componer un texto con la estructura expositiva previamente trabajada, empleando las *hojas para pensar* de la segunda parte del cuaderno. Estas hojas irán retirándose paulatinamente cuando se vaya observando que los alumnos no requieren tantas instrucciones en el proceso de composición.

La forma de trabajar sobre las hojas para pensar puede ser variada. En ocasiones, los alumnos pueden planificar su composición en grupos, redactar individualmente y volver a reunirse en la fase de revisión. Esta metodología es útil durante las primeras sesiones de trabajo, dado que una adecuada enseñanza de estrategias de composición requiere previamente de un diálogo colectivo entre los alumnos, en donde éstos escuchen a sus compañeros, piensen en voz alta, hagan visibles los procesos de composición y discutan sobre ellos, como un paso intermedio y necesario para ir incrementando paulatinamente el diálogo interno y el autocontrol de dicho proceso.

En otros momentos posteriores, los alumnos pueden realizar individualmente la planificación y redacción de sus composiciones para después intercambiar los borradores con otros compañeros y revisarlos.

La labor del profesor durante todo el proceso de instrucción ha de ser la de mediador, aportando sugerencias e interrogantes a los alumnos que clarifiquen y apoyen su actuación, y proporcionándoles estímulos de todo tipo (visuales, orales, escritos) que guíen el empleo de las estrategias puestas en práctica.

2.5. Evaluación.

El docente efectuará una evaluación continua de todo el proceso de enseñanza, observando y anotando en un diario cómo se van desarrollando las distintas sesiones y, en función de esta observación periódica, irá realizando las modificaciones y/o ajustes oportunos.

El proceso de aprendizaje de cada alumno puede irse registrando en *fichas personales* en las que se irán anotando las actividades realizadas y la valoración de las mismas, así como las observaciones relativas a su grado de motivación y a su nivel de participación, tanto en el contexto de los grupos de trabajo, como a nivel de grupo-clase.

Al finalizar cada una de las fases de instrucción, el profesor puede proponer a los alumnos la utilización de los diarios de aprendizaje, como un instrumento de recapitulación de lo aprendido, y de anotación de posibles dudas o dificultades que los alumnos puedan encontrar. Estos diarios serán posteriormente revisados por el profesor, constituyendo así una importante fuente de información a la hora de evaluar tanto el proceso de aprendizaje del alumno concreto, como el proceso de enseñanza puesto en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ARANO, R.M.; BERAZADI, E. e IDAZABAL, I. (1996). Planteamiento discursivo e integrador de un proyecto de educación trilingüe. En M. PUJOL y F. SIERRA, *Las lenguas en la Europa Comunitaria*, Vol. II, Amsterdam: Editions Ropodi, 65-85.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M.: *Psychology of written composition*. New Jersey: Hillsdale Erlbaum, 1987
- BRONCKART, J.P. y otros: “Syntaxe de base et conjugaison à école Primaire”, en *Etudes de Linguistique Appliquée*, 34 (1979), pp. 15-34.
- CASSANY, D.: *Descriure escriure. Com s’apren a escriure*. Barcelona: Empuries, 1987.
- CASSANY, D.: “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6 (1990), pp. 63-80.
- CASTELLÁ, J.M.: “Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones”, en *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10 (1996), pp. 23-31.
- CASTELLÓ, M.: “Estrategias para escribir pensando”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 237 (1996), pp. 23-28.
- COLOMER, T.; RIVAS, T. y UTSET, M.: “La escritura por proyectos: Tú eres el autor”, en *Aula*, 14 (1993), pp. 23-28.
- ENGLERT, C.S. y otros: “ Students’ metacognitive knowledge about how to write informational texts”, en *Learning Disability Quarterly*, 11 (1988), pp. 18-45.
- ENGLERT, C.S. y OTROS: “Making writing strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms”, en *American Educational Research Journal*, 28 (2) (1991), pp. 337-372.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R.: “The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem”, en *College composition and communication*, 31, (1980), pp. 21-32.
- FLOWER, L. y HAYES, J.R.: The dynamics composing. Making plans and juggling constraints. En L. W. Gregg y E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing. Interdisciplinary Symposium on cognitive processes in writing* (pp.31-60). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association Publishers, 1980.
- GIL, G. y SANTANA, B. : “Los modelos del proceso de la escritura”, en *Estudios de Psicología*, 19-20 (1985), pp. 87-99.

- GILBERT, P.: "Authorizing disadvantage: authorship and creativity in the language classroom". En F. Christie (De.), *Literacy for a Changing World*. Hawrhorn: The Australian Council for Educational Research, p. 77, 1990.
- GRAHAM, S y HARRIS, K.R.: "Self-regulated strategy development: programatic research in writing". En Wong, B.Y.L. (Ed.). *Contemporary intervention research in learning disabilities*. (pp. 47-64). New York: Springer-Verlag, 1992.
- HERNÁNDEZ, A.: *Enseñanza de estrategias de comprensión lectora y composición escrita con alumnos de E.S.O.* Tesis doctoral inédita, 1999.
- HERNÁNDEZ, A. y QUINTERO, A.: *Comprensión y composición escrita: estrategias de aprendizaje*. Madrid: Síntesis, 2001.
- MILIAN, M.: Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. *Cultura y Educación*, 2, (1996), pp. 67-79.
- NEWCOMER, P. y BARENBAUM, E.: "The written composition ability of children whith learning disabilities. A review of the literature", en *Journal of Learning Disabilities*, 24 (10) (1991), pp. 578-593.
- RAPHAEL, T.E. y ENGLERT, C.S.: *Integrating writing and reading instruction (occasional peaper, n° 18)*. Michigan State University: East lansing. M.I., 1988.
- RIVAS, T.: "Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita", en *Cultura y Educación*, 2 (1996), pp. 79-91.
- ROMERO, A. y ROMERO, F.: "Método activo y enseñanza de la composición escrita", en *Revista de Educación*, 2 (1988), pp. 135-144.
- SALVADOR, F.: *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Ediciones Algibe, 1997.
- ZAMEL, V.: "Recent reseach on writing pedagogy", en *Tesol Quartely*, 21 (4) (1987), pp. 697-715.
- ZAYAS, F.: "Reflexión gramatical y composición escrita", en *Cultura y Educación*, 2, (1996), pp. 59-66.

Dirección de contacto de las autoras:

Universidad de Salamanca

Facultad de Educación. Dptº. De Didáctica, Organización y Métodos de Investigación.

Paseo de Canalejas, nº 169, 37008, Salamanca

GRÁFICOS

Gráfico nº 1: *Enfoques explicativos y didácticos sobre la composición escrita.*

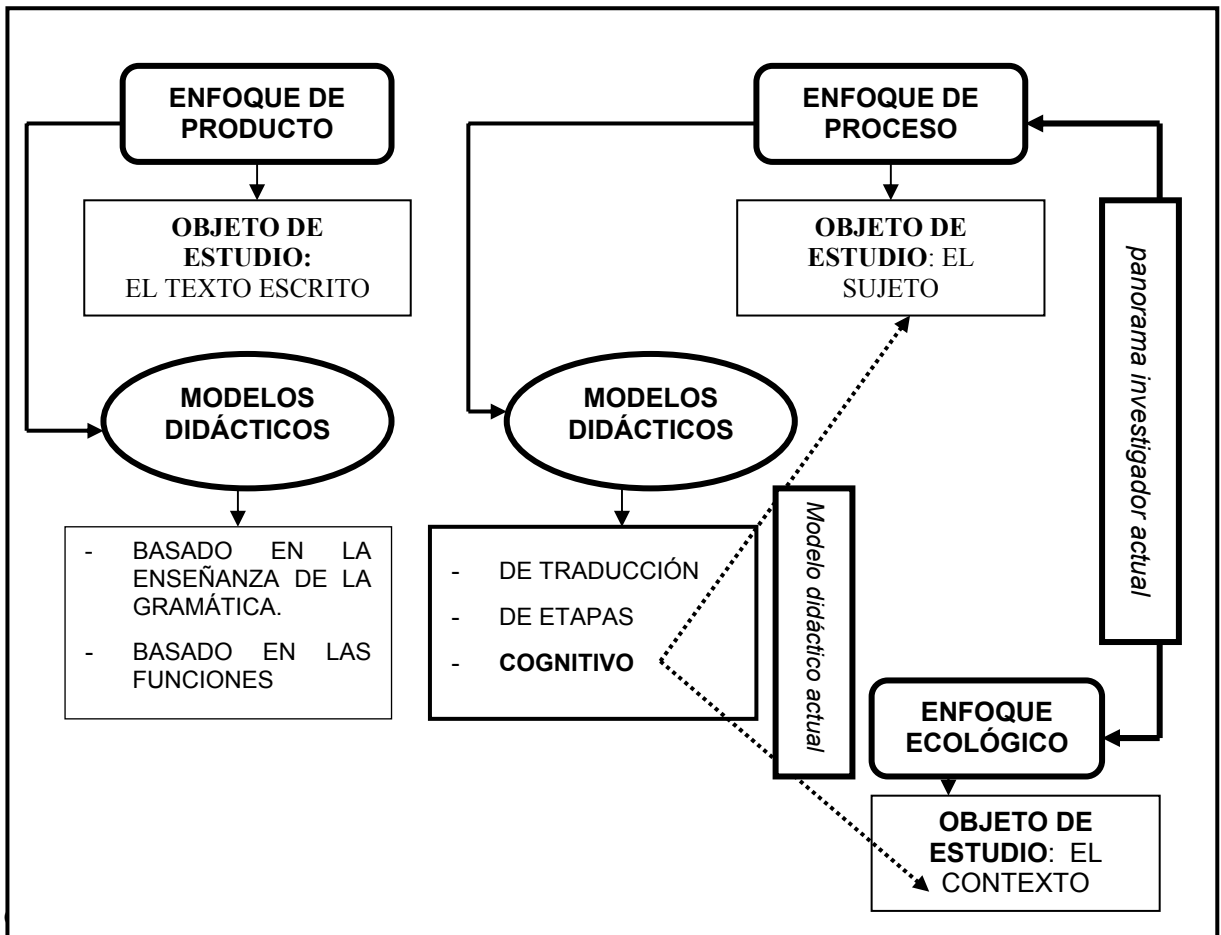
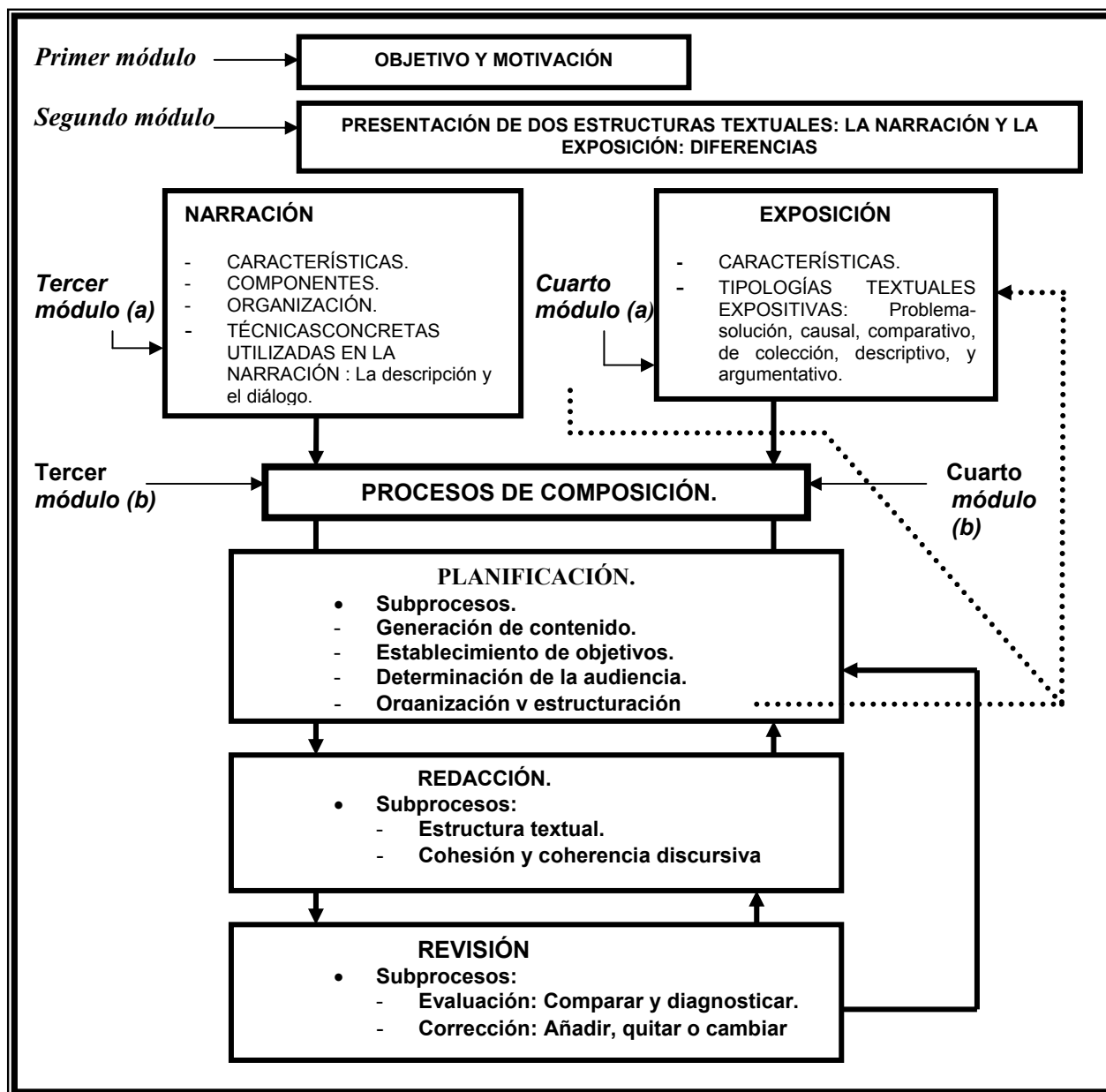



Gráfico 2: Esquema del programa “Mejorar nuestra composición escrita”



ANEXOS


APRENDIENDO A COMPONER UN TEXTO EXPOSITIVO CON UNA ESTRUCTURA DE PROBLEMA-SOLUCIÓN



Por supuesto, pero no sólo cuando leemos, sino también cuando escribimos:

- como lectores, por ejemplo, conocer estas formas de organizar los textos expositivos nos permitirá anticipar la información que un autor nos ofrece en un texto, basándonos en la estructura que haya empleado. Por ejemplo, si en un pasaje el autor comienza exponiendo los problemas que ocasiona la contaminación en las ciudades, nosotros podemos esperar o suponer que más adelante, nos hable también de posibles soluciones para evitar este problema. Y además, podríamos anticipar que la información más importante que el autor expone, se organizará en torno a esos dos componentes: el problema /s y la solución /es.
- como escritores, conocer cada una de las modalidades nos dará la oportunidad de expresar más claramente la información que queramos transmitir a nuestros lectores, empleando la estructura o estructuras que más se adapten a ella, a los destinatarios, y a las finalidades que nos hayamos planteado con la composición escrita.


En ese caso no perdamos más tiempo y ensñamos a identificar y utilizar la estructura problema-solución en nuestras lecturas y escritos.



Bien, en este tipo de textos, el autor nos presenta un problema o varios seguidos de una o varias soluciones. Este tipo de estructura se utiliza con frecuencia en las matemáticas, las ciencias sociales y naturales. Para que el lector identifique esta estructura y pueda comprender mejor el texto, el autor suele utilizar ciertas palabras clave como son:

"El problema consiste en... una solución a este problema es... una posible causa del problema es... la respuesta sería..."

No siempre emplea estas palabras para facilitarnos la tarea, y en este caso, el lector debe analizar el texto para identificar su estructura de acuerdo con la información que proporciona.



Durante los pasados días, habéis aprendido cuáles son las características fundamentales de los textos narrativos y de los textos expositivos a través de diversas lecturas. En los próximos días nos vamos a centrar en los **textos expositivos**. Ya sabéis que los textos expositivos contienen información, y son los que habitualmente nos encontramos en los libros de texto, los periódicos y revistas.


También habéis aprendido que este tipo de textos no presenta una única modalidad, sino que el autor va organizando la información, dependiendo de su intención comunicativa.

Nosotros aprenderemos a identificar y a utilizar en nuestros escritos seis formas de organizar un texto expositivo:


- PROBLEMA-SOLUCIÓN.
- COMPARATIVA.
- CAUSAL.
- AGRUPADORA.
- DESCRIPTIVA.
- ARGUMENTATIVA.

En concreto, hoy nos vamos a detener en la primera de las formas de organizar un texto expositivo: la **ESTRUCTURA DE PROBLEMA-SOLUCIÓN**.


¿Conocer cada una de estas formas de organizar un texto expositivo, nos puede ayudar a comprender mejor lo que leemos?



Creo que lo entendería mejor si nos pusieras un ejemplo. ¿Qué te parece?



Muy bien, vamos a trabajar sobre el siguiente texto, que es muy breve. Quiero que todos lo leáis y subrayéis aquellas palabras que nos permitan identificar su estructura. Una vez que hayáis hecho esto, tratad de responder en grupo a estas preguntas: ¿Qué información nos presenta en primer lugar el autor? ¿Y después?



Uno de los problemas a resolver cuando pretendemos observar el comportamiento del tigre es el de la posición. ¿Cómo hacer para situarse a una distancia prudente del animal sin asustarlo o ser atacado por él? La naturaleza ha resuelto este problema fomentando la amistad entre el tigre y el elefante. Ello permite que un elefante con varias personas en su lomo se aproxime a un tigre sin que éste le dé importancia. De no ser por esta forma natural de amistad, nos sería virtualmente imposible observar al tigre.

HOJA DE PENSAR : GUIA PARA LA REVISION DEL TEXTO EXPOSITIVO.



Ya has acabado de escribir. Lee entera tu composición y fíjate primero en los apartados que más te gustan, y después en los que te gustan menos.
- Coloca un * en los apartados que más te gustan, aquellos que te parece que no es necesario modificar.
- Coloca un ? en aquellos apartados que crees que no quedan suficientemente claros.
Las preguntas que se presentan a continuación te ayudarán a revisar tu escrito.

REVISANDO LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO

- 1.- ¿Queda clara la estructura de problema- solución que he empleado en mi escrito?
 SI NO REGULAR - ¿Por qué?
- ¿Qué es lo que puedo cambiar para que se aprecie mejor esta organización?

- 2.- ¿La forma de comenzar mi composición es acertada?
 SI NO - ¿Qué es lo que puedo cambiar?

- 3.- ¿Mezclo algunas ideas? SI NO A VECES
¿Cuáles? (Subráyalas en el borrador)
- ¿Qué es lo que puedo cambiar?

- 4.- ¿Mis intenciones al escribir la composición quedan claramente reflejados en el borrador?

- 5.- ¿Resultará interesante para los lectores a quienes va dirigido el texto que he escrito?
- 6.- Cuando lo lean, ¿les quedará clara mi intención ?

- 7.- ¿Se adapta mi título al tema tratado? SI NO
¿Debo pensar en cambiarlo?
¿Cuál podría ser el nuevo título?

REVISANDO ASPECTOS EXPRESIVOS Y ORTOGRAFICOS.

- 9.- ¿ Encuentro repeticiones de palabras y/o términos vulgares? _____
¿Cuáles son? _____
- 10.- ¿Qué sinónimos puedo emplear para sustituir esas palabras y/o expresiones) _____

- 11.- ¿Hay algún signo de puntuación que creo que no está bien empleado? _____
¿Cuáles pueden ser? _____
- 12.- ¿Puedo utilizar otros? _____ ¿Cuáles? _____
- 13.- ¿Encuentro errores ortográficos? (los subrayo) _____
¿Cuáles son? _____
- 14.- ¿Hay frases que no se entienden bien? (las subrayo) _____
- 15.- ¿Cómo puedo construir las para que se entiendan mejor? _____

REVISANDO LA PRESENTACIÓN

- 16.- ¿Mi letra es clara y legible? _____
- 17.- ¿Separo adecuadamente los párrafos? _____
- 18.- ¿Presento mi redacción con limpieza y sin tachaduras? _____
- 19.- ¿Respeto los márgenes a derecha e izquierda del folio?(recuerda que tienes que dejar más margen izquierdo que derecho). _____
- 20.- ¿Utilizo sangría al principio de cada párrafo? _____