

La enseñanza de la composición escrita

Anna Camps

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Univ. Autónoma de Barcelona.

Líneas relevantes para comprender lo que ocurre en situaciones de enseñanza-aprendizaje de la composición escrita y para elaborar propuestas que permitan avanzar en esta comprensión. Las aportaciones de las investigaciones se pueden agrupar en tres grandes líneas: los procesos implicados en la producción escrita, la interacción verbal para el aprendizaje de la escritura, y el estudio del texto y de sus funciones.

aprendizaje de la lectura y la escritura, Lengua y Literatura

La preocupación de los profesores por la poca incidencia que la enseñanza de la redacción tiene en las producciones de los alumnos se halla en el origen de la mayoría de investigaciones actuales sobre la producción textual. En este estudio confluyen investigaciones de tipo diverso y provenientes de marcos teórico conceptuales distintos, que, sin embargo, parecen confluir en una investigación cada vez más centrada en lo que aprenden los alumnos en situación escolar. Es imposible en pocas páginas dar cuenta de la variedad y riqueza de estas investigaciones en los últimos 15 años. Me limitaré a destacar algunas líneas que considero especialmente relevantes para comprender lo que ocurre en situaciones de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita y para elaborar propuestas que permitan avanzar en esta comprensión. No es el momento, quizás no lo tenga que ser nunca, de ofrecer modelos prescriptivos sobre cómo actuar en el aula. La situación actual de la investigación ofrece sugerencias para elaborar propuestas que a modo de hipótesis puedan ser experimentadas en el aula y enriquecer de esta manera el conocimiento de los modos como los alumnos aprenden a escribir.

Las aportaciones fundamentales pueden agruparse en tres grandes líneas, con múltiples interrelaciones entre ellas: en primer lugar, los análisis de los procesos implicados en la producción escrita; en segundo lugar, la interacción verbal para el aprendizaje de la escritura; y por último, el estudio del texto y de sus funciones.

LOS PROCESOS IMPLICADOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Como han mostrado numerosas investigaciones (Hayes y Flower, 1980, Bereiter y Scardamalia, 1987, entre otros) escribir es una actividad compleja a lo largo de la cual el escritor lleva a término múltiples acciones interrelacionadas a diferente nivel. El escritor, a partir de la presentación de la tarea que debe realizar (escribir una carta, un artículo de opinión, una novela, etc.), en la cual incide de manera fundamental el conocimiento de la situación discursiva (quién es el que escribe, quiénes son sus destinatarios, con qué finalidad escribe), inicia el subproceso de planificación (selección de ideas y su organización de acuerdo con los fines que se ha propuesto), que servirá de base para la elaboración del texto en un proceso denominado de textualización. La revisión, implicada en todo el proceso de elaboración, puede llevar al escritor a efectuar cambios bien sea en la planificación, bien en el texto ya escrito. El proceso no es lineal, en el sentido que una fase es previa a la siguiente en un orden estricto, sino que todos los subprocesos están estrechamente interrelacionados, es recursivo.

Muchas de las primeras investigaciones sobre el modo como los aprendices (denominados a menudo *no expertos*) planificaban y revisaban los textos tenían como conclusión que lo que les diferenciaba de los escritores experimentados era precisamente la incapacidad de planificar y de revisar a niveles altos. Los aprendices apenas dedicaban tiempo a la planificación, y la revisión se limitaba a los aspectos más superficiales (ortografía, morfosintaxis, léxico). Investigaciones posteriores vinieron a matizar y a enriquecer estos puntos de vista. Algunas

de las aportaciones más significativas se refieren a los aspectos siguientes:

· La complejidad de los procesos de planificación y especialmente del de revisión.

Este último, por ponerlo como ejemplo, comporta diferentes operaciones (Bartlett, 1982, Bereiter y Scardamalia 1987)—detectar algún problema, identificarlo y resolverlo—, cada una de las cuales requiere capacidades cognitivas y lingüísticas diversas. Así, parece que pronto los aprendices son capaces de detectar problemas en su texto, sin embargo no les resulta tan fácil identificarlos porque para ello se requiere la capacidad de comparar la representación de lo que hay escrito en el texto con la de lo que se quiere decir, y constatar las diferencias entre ambas. Finalmente, la corrección exige concebir modos alternativos de expresar la misma idea y el dominio de los recursos lingüísticos para hacerlo. Otras investigaciones sugieren además que la revisión no se hace sólo en el texto ya escrito sino que se revisa en fases diversas de los procesos de planificación (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1990, 1992). Por este motivo no se puede identificar corrección en el borrador o en el texto con revisión. Puede ser que un escritor que lleva a cabo revisiones sustanciales antes de poner el texto por escrito tenga que realizar pocos cambios posteriormente. Estas observaciones ponen de manifiesto algo que ya mostraban claramente los primeros modelos cognitivos: la estrecha relación entre planificación y revisión. Las revisiones del contenido y su estructuración a lo largo del texto. La adecuación del contenido y la forma a la situación discursiva, etc., sólo son posibles si el escritor tiene planes referidos a estos aspectos. No es extraño pues que los alumnos que escriben redacciones escolares que nadie más que el profesor leerá, y además sólo como corrector, no sean objeto de revisiones a niveles globales.

· La falta de planificación y de revisión en los textos de los alumnos en la escuela puede ser debida a la situación en que se escriben los textos.

Hillocks (1986) formula esta crítica a las situaciones de escritura en algunas investigaciones como las que hemos mencionado más arriba. La misma observación puede hacerse de las condiciones de escritura en la escuela. Efectivamente, si estas condiciones cambian, es posible que los alumnos sigan procesos de escritura complejos, como demuestran, por ejemplo los trabajos de Graves (1983) y de Calkins (1986) que crean en la clase un clima favorable para el intercambio entre los alumnos y con el profesor, que muchas veces tienen el papel de destinatarios de los textos que se escriben en el aula. La concepción misma del texto como algo que requiere tiempo de elaboración y la organización de la clase como un lugar de trabajo compartido favorecen este intercambio. Otras experiencias como la escritura en grupo (Camps 1992), o la revisión conjunta de los textos (Nystrand, 1986; Gere y Stevens, 1985) y, sobre todo, la representación de unos destinatarios y un propósito reales del texto que se escribe (Milian, 1992) son factores decisivos para que la planificación y la revisión tengan un lugar importante en el proceso de producción textual incluso de los aprendices.

· La diversidad de los procesos de composición se ponía ya de manifiesto en el modelo de Hayes y Flower.

Estos autores tipificaban algunas conductas de los escritores: los que proceden paso a paso, los que garabatean rápidamente las ideas y luego las retoman en el texto, los que no escriben hasta que no disponen de todos los elementos y los que producen borradores sucesivos del texto. Otros factores, además de los individuales inciden en la diferenciación de los procesos. Matsuhashi (1987) mostró la diferencia de conducta de una escritora cuando redactaba un texto narrativo, cuya estructura se tiene interiorizada y sirve de ayuda para la organización de las ideas, o un texto expositivo, la estructura del cual no está tan claramente predeterminada.

Bereiter y Scardamalia (1983, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992) ofrecen dos modelos de proceso que se diferencian por las distintas estrategias utilizadas. El que denominan vía baja de producción textual, caracterizada por la utilización de estrategias próximas a las de la producción oral; y la vía alta en que el escritor pone en relación el «espacio de los contenidos» con el «espacio retórico» en un proceso complejo de interacción entre uno y otro. Este último proceso es el que hace del lenguaje escrito un instrumento de construcción del pensamiento y por lo tanto el que debería ser enseñado en la escuela desde los primeros años.

LA INTERACCIÓN ORAL PARA EL APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Las experiencias de enseñanza basadas en el proceso de producción escrita han constatado la importancia de la interacción oral entre el alumno y el profesor o entre compañeros. El marco teórico en que se sitúa la mayoría de ellas (Bereiter y Scardamalia, 1987, Nystrand, 1986 Camps, 1991, 1992) tiene sus raíces en las teorías vygotskianas según las cuales el aprendizaje es el resultado de la internalización de los instrumentos culturales por parte del niño a través de la interacción social. La adopción de este planteamiento para el aprendizaje de uno de los usos del mismo lenguaje, el escrito, ofrece matices particulares. En el aprendizaje de la composición escrita, el lenguaje es a la vez objeto de aprendizaje e instrumento de mediación de este aprendizaje; es decir, se utiliza un sistema de signos lingüísticos para el control de una actividad que consiste en la utilización para otras funciones de este mismo sistema de signos. La interacción oral permite el control interpsíquico de la producción escrita que tendrá que llegar a ser controlada autónomamente por parte del escritor. El paso del control exterior al interior implica para el lenguaje escrito diversas transiciones: en primer lugar, de la expresión oral a la gráfica; en segundo lugar, de la comunicación cara a cara a la comunicación con una audiencia remota; y en tercer lugar, del sistema de producción del lenguaje dependiente de los *inputs* del interlocutor a un sistema capaz de funcionar autónomamente. Estas transiciones comportan una reconstrucción del uso del lenguaje oral que no puede transferirse simplemente al escrito. Para que tengan lugar estas transiciones, la interacción oral actúa de instrumento de mediación que permite el paso progresivo de unas funciones a otras. El aula puede ser un lugar privilegiado para estas situaciones interactivas entre profesor y alumno y entre compañeros.

La pregunta que muchas de las investigaciones sobre la interacción con el profesor se plantean se refieren a las características del diálogo que pueden conducir al estudiante a interiorizar contenidos y procedimientos efectivos que puedan ser usados más tarde independientemente. Sintetizando las aportaciones de trabajos de diferentes autores señalaré algunas de ellas:

—El profesor se interesa de forma real por lo que los alumnos escriben y por lo tanto les deja hablar y les escucha; en esta conversación los alumnos aprenden a descubrir sus propias ideas, aprenden a expresarlas verbalmente.

—El profesor no resuelve directamente los problemas de los alumnos sino que son ellos mismos quienes, al hablar sobre sus escritos, aprenden a considerarlos como objeto de reflexión y a resolver las dificultades por sí mismos de esta forma aprenden a ser lectores críticos de sus propios textos (Graves, 1983; Calkins, 1986)

—Los temas de la conversación y su control no dependen sólo del profesor sino que el alumno puede introducir temas y hacer preguntas. La función del profesor es la de organizar y reconducir la conversación, por ejemplo recogiendo ideas, reintroduciéndolas en el diálogo como estímulo para la reflexión.

—Las preguntas del profesor tienen un carácter abierto, que promueve la respuesta reflexiva de los alumnos.

—En este tipo de conversación son posibles las pausas, los silencios, que permiten al alumno reflexionar (Freedman y Katz, 1987).

A pesar de que todavía hay poca investigación sobre la incidencia de la interacción entre compañeros en el aprendizaje de la composición escrita, parece que hay una aceptación bastante generalizada de las ventajas que tiene para algunos aspectos de este aprendizaje. La mayoría de investigaciones que han estudiado la incidencia de los grupos en la revisión de los escritos de los compañeros constatan su efectividad porque permite a los escritores tener la respuesta inmediata de unos posibles lectores (Gere y Stevens, 1985), que actúan no como jueces evaluadores sino como «colaboradores en un proceso de comunicación» (Nystrand, 1986) en que unos y otros construyen el significado del texto en un proceso de negociación (Gere y Stevens, 1985). La conducta de *autorrespuesta* de los escritores que leen sus textos a los compañeros muestra de qué forma esta situación permite al mismo autor distanciarse de su texto y verlo con *ojos de lector*.

LA ENSEÑANZA DE LOS TIPOS DE TEXTO Y DE DISCURSO Y DE SUS FUNCIONES

Los estudios lingüísticos sobre el texto y sus funciones y sobre los distintos tipos de texto están teniendo una influencia directa en la enseñanza actual de la composición escrita (Dolz 1989). Bernárdez (1982) distingue dos orientaciones en los criterios que diversos autores han seguido para establecer las tipologías textuales: prestar atención fundamentalmente a las estructuras internas de los textos, tomar como punto de partida la situación

externa, principalmente la situación social. En la enseñanza de la composición de diferentes tipos de textos se pueden distinguir ambas orientaciones, independientemente de la tipología que se tome como punto de referencia. Así muchas propuestas tienden a fundamentar el trabajo en la instrucción sobre las características estructurales del texto y las marcas lingüísticas asociadas a ellas, sin tener en cuenta los aspectos funcionales y discursivos. La tensión entre hacer que los alumnos aprendan a escribir *tipos de textos* o que aprendan a escribir en situaciones discursivas diversas (lo cual exigirá, naturalmente, recurrir a tipos de textos distintos y aprender sus características), se ha decantado preferentemente hacia el primero de los aspectos. Sin embargo, creo que es interesante constatar que esta orientación puramente prescriptiva va cediendo paso a la consideración de los aspectos discursivos (Dolz, 1992; Santamaría, 1992; Camps, 1991). La integración de la aproximación estructural y la discursiva se hace imprescindible. Es evidente que, para aprender a escribir, por ejemplo, un texto argumentativo, es necesario que los alumnos se hallen en la situación real de tener que convencer a alguien. En esta situación, los conocimientos sobre las características de la argumentación escrita serán seguramente instrumentos útiles para ajustar los textos a las funciones propias del lenguaje escrito y para superar un proceso de producción próximo al oral.

Esto nos lleva a formular uno de los problemas que tiene planteados la investigación y sobre el cual no hay respuestas concluyentes. ¿De qué forma inciden los conocimientos gramaticales explícitos en el aprendizaje de la redacción? Algunas investigaciones muestran que la lectura moviliza y, a la vez, exige diversas competencias metalingüísticas (Gombert, 1990), en primer lugar de tipo procedimental. Ahora bien, el control consciente propio de la producción escrita parece exigir también el desarrollo de conocimientos lingüísticos explícitos. Ésta es al menos la hipótesis de algunos trabajos, aunque los resultados hasta el momento sean sólo parciales.

Ante el complicado entramado de conocimientos que se requieren para escribir, parecen interesantes las propuestas de enseñanza que articulan las actividades de producción, insertas en situaciones que las motiven, con la focalización de la enseñanza en objetivos de conocimiento explícitos y delimitados, referidos tanto a los aspectos lingüísticos y textuales como a los discursivos, y a la interrelación entre unos y otros, como también a las estrategias necesarias para llevar adelante los subprocesos implicados en la compleja actividad de escribir.

CONCLUSIONES

A pesar de que en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita han confluido aproximaciones científicas diversas, en el momento actual puede observarse que unas y otras se articulan en las propuestas curriculares más recientes y en la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en situación escolar. Algunos puntos básicos pueden tomarse ya como fundamentos de su renovación:

—Se toma en consideración la complejidad del proceso de escritura y la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias adecuadas para llevarlo a cabo de manera eficaz para que el aprendizaje de la composición escrita sea para ellos instrumento de desarrollo intelectual.

—En el proceso de enseñanza y aprendizaje, la interacción oral con el profesor y con los compañeros durante el proceso de composición se considera instrumento para la elaboración de los usos escritos del lenguaje.

—Se considera la conveniencia de que la actividad escritora se fundamente en situaciones discursivas reales que permitan valorar la adecuación del texto a dichas situaciones.

—Se ve necesaria la explicitación de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que serán el foco de atención preferente aun en situaciones de producción globales.

—Se amplía el abanico de conocimientos que se consideran necesarios para saber escribir, poniendo el acento en los de tipo discursivo y textual, y relacionando los declarativos con los procedimentales.

Con todo ello se pretende que las actividades de escritura en la escuela tengan una doble significación: como actividades comunicativas y como actividades orientadas al aprendizaje de unos contenidos que permitan a los alumnos avanzar en el dominio de la competencia escrita.

- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1983): «Does learning to write have to be so difficult?», en Freedman, A.; Pringle, I. y Yalden, J. (eds.): *Learning to Write: First Languege Second Language*, Londres: Longman, pp. 20-33.
- (1987): *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid: Espasa-Calpe.
- Calkins, L.M. (1986): *The Art of Teaching Writing*, Portsmouth, NH.: Heinemann.
- Camps, A. (1990): «Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza», *Infancia y Aprendizaje*, 48, pp. 3-19.
- (1991): *L'ensenyament de la composició esenta en situació escolar. Desenvolupament y anàlisi de dues seqüències didàctiques d'ensenyament de l'argumentació escrita*, Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Barcelona.
- (1992): «Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes», *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 65-81.
- Dolz, J. (1989): «Aspectes didàctics: l'expressió escrita a l'escola. Elements per a una pedagogia del text», *Suport per a l'ensenyament del valencià*, 3, Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Generalitat Valenciana.
- (1992): «¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?», *Aula de innovación educativa*, 2, pp. 23-31.
- Freedman, S.W. y Katz, A.M. (1987): «Pedagogical interaction during the composing process: the writing conference», en Matsuhashi, A. (ed.): *Writing in Real Time*, Norwood, NJ.: Ablex, pp. 58-80.
- Gere, A.R.: y Stevens, R.S. (1985): «The language of writing groups: How oral response shapes revision», en Freedman, S.W. (ed.): *The Acquisition of Written Language Response and Revision*, Norwood, NJ.: Ablex, pp. 85-105.
- Gombert, J.E. (1990): *Le développement métalinguistique*, París: PUF.
- Graves, D. (1983): *Writing Teachers and Children at Work*, Portsmouth, NH.: Heinemann. (Trad. cast.: *Didáctica de la escritura*, Madrid: Morata/MEC.)
- Hayes, J.R. y Flower, L. (1980): «Identifying the organization of writing process», en Gregg, L.W. y Steinberg, E.R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ.: Erlbaum, pp. 3-30.
- Hillocks, G. (1986): *Research on Written Composition. New Directions for Teaching*, Urbana: III.: National Conference on Research in English.
- Matsuhashi, A. (1987): «Revising the plan and altering the text», en Matsuhashi, A. (ed.): *Writing in Real Time*, Norwood, NJ.: Ablex, pp. 197-223.
- Milian, M. (1992): Conferencia pronunciada en les IV Jornades de Didàctica de la Llengua. Departament de Didàctica de la Llengua y la Literatura. Unisersitat Autònoma de Barcelona, 23-25 abril.
- Nystrand, M. (1986): *The Structure of Written Communication. Studies in Reciprocity between Writers and Readers*, Londres: Academic Press.
- Rosat, M.-C.: Dolz, J. y Schnewly, B. (1991): «Et pourtant... ils revisent! Effets de deux séquences didactiques sur la réécriture de textes» *Repères*, 6.
- Santamaría, J. (1992): «Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica», *Aula de innovación educativa*, 2, pp. 33-43.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992): «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.