



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Coordinación del Programa Educativo de
Psicología Educativa

Unidad 092 Ajusco

**La composición escrita de textos académicos
en el contexto universitario.
Un acercamiento analítico desde las perspectivas
cognitiva y sociocultural**

TESINA

Para obtener el título de
Licenciada en Psicología Educativa

PRESENTA:

Claudia Ivonne Hernández Ramírez

ASESOR DE TESINA:

José Simón Sánchez Hernández

Agradecimientos

Dedico este espacio para ofrecer mi enorme agradecimiento a las personas que fungieron como fuente de inspiración, a las que fueron partícipes en la construcción del proyecto y a todas aquellas entidades que influyeron notablemente en el desarrollo y la culminación del presente escrito.

A mi entidad de creencia

Doy gracias a mi entidad de fe porque me permitió tener el más grande tesoro que un ser humano puede poseer la vida, la salud y el bienestar recíproco de los seres más amados.

A mi entidad materna

Dedico esta obra a la persona que me abrió el umbral de vida y me extendió su esencia divina al brindarme el lazo indisoluble de sangre que me mantiene ligada a ella, desde el momento en que pudo concebirme porque es quien me ha protegido, cuidado, apoyado y hasta el día de hoy sigue procurándome y amándome con la misma intensidad como aquel día en que llegue a su vida.

Gracias madre por creer en mí y apoyarme siempre en los momentos que más te he necesitado.

A mi querido Héroe Dulce

Le agradezco su tolerancia, su apoyo, su paciencia, su amistad y el que siempre escuchara mis dolencias y quejas por no encontrar las piezas correctas que pudieran ensamblar en la composición escrita que intentaba construir.

*Doy gracias que seas mi amada hermana y que me hayas acompañado en esta
aventura académica.*

A mi adorado amigo Mimoso

*A un entrañable ser vivo que fue gracias a su ejemplo de supervivencia que pude
comprender que cada momento hay que disfrutarlo, ofreciendo una plegaria por un
nuevo amanecer y luchar cada día por alcanzar los sueños.*

A mi guía académica

*Gracias profesor Simón Sánchez por haber aceptado ser mi asesor, por
guiarme en todo momento, proporcionándome sus saberes, sus experiencias, sus
conocimientos y sus revisiones que sirvieron para lograr darle vida al presente
documento.*

*También extendo un especial reconocimiento a los docentes designados como
síndicos por sus críticas, comentarios y conocimientos que sirvieron para reconstruir
la disertación textual.*

A mi recinto del saber

*Estoy orgullosa de haber pertenecido a la Universidad Pedagógica
Nacional, Unidad Ajusco, porque me proporciono la posibilidad de
transformarme en un ser alfabetizado de razón científica de carácter psicológico,
me dotó de herramientas teóricas, conceptuales, metodológicas, éticas y
profesionales.*

A mi entidad humana

Este proyecto lo dedico a la persona que más influyó en la construcción de la presente tesina, a su autora por haber trabajado día a día y poder ver materializada su mente escrita en un documento que la reconocerá como Licenciada en Psicología Educativa.

La composición escrita de textos académicos en el contexto universitario. Un acercamiento analítico desde las perspectivas cognitiva y sociocultural

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es ofrecer una reseña de una problemática psicoeducativa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en el ámbito escolar, en específico en el contexto universitario.

La exposición de la temática, aborda cómo ha evolucionado el estudio sobre la conceptualización de la composición escrita e implicaciones prácticas de la misma, centrando el interés en enfoques de investigación que revelan la intervención de procesos cognitivos -planificación, textualización y revisión- subyacentes al proceso de composición escrita; así como, la participación de aspectos socioculturales que conciben a la escritura como un proceso flexible, dinámico y reflexivo en función de las distintas situaciones comunicativas y discursivas en las que se deba escribir.

El fenómeno de estudio es observado desde dos perspectivas interpretativas, la posición cognitiva y la posición sociocultural. Por un lado, la perspectiva cognitiva analiza de manera genérica los componentes generales que caracterizan a la composición escrita esquematizando el funcionamiento de ésta y destacando los procesos psicológicos, planificación, textualización y revisión, implicados en el proceso de escritura, detallando a su vez, la funcionalidad de cada uno de ellos al momento de componer un texto. Siguiendo la línea teórica cognitiva se explican y se describen las características del modelo de escritores novatos y expertos.

Por otro lado, la perspectiva sociocultural se muestra como un elemento configurador del proceso de composición escrita, es decir, propiamente, no constituye una alternativa a la perspectiva cognitiva sino sugiere un modo distinto de proceder en el terreno educativo, porque propone que se mire a la escritura como un instrumento de aprendizaje e invita tanto al docente como al estudiante a participar activamente en la cultura escrita.

La conjugación de ambas posturas, deja entrever que en la comunidad escolar, en este caso en la universitaria, es posible su convivencia porque aporta herramientas teóricas y metodológicas específicas tanto para la enseñanza como para el aprendizaje de la composición de textos académicos.

Para finalizar, la disertación escrita, se manifiesta en la conclusión una toma de conciencia, esto es, una reflexión crítica de lo que representa construir la enseñanza y el aprendizaje desde una mirada que promueve la alfabetización académica.

Palabras clave: *Enseñanza y aprendizaje de la composición escrita, escritura académica, perspectiva cognitiva y perspectiva sociocultural.*

ÍNDICE

| | |
|---------------|---|
| Resumen | |
| Introducción | 1 |
| Justificación | 5 |

CAPÍTULO I

¿QUÉ SIGNIFICA ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD?

| | |
|--|----|
| 1. Dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje del proceso de composición escrita | 12 |
| 1.2. El papel de la escritura en la Universidad | 15 |
| 1.3. La escritura académica en la comunidad universitaria | 19 |

CAPÍTULO II

LA COMPOSICIÓN ESCRITA

| | |
|--|----|
| 2. El proceso de composición escrita | 25 |
| 2.1. Modelos teóricos y enfoques de investigación, diversas miradas sobre un mismo objeto de estudio: la composición escrita | 26 |
| 2.2. Perspectiva cognitiva sobre el proceso de composición escrita | 27 |
| 2.3. Perspectiva cognitiva sobre la escritura novata y sobre la escritura experta | 34 |
| 2.3.1. Perspectiva cognitiva sobre la escritura novata | 35 |
| 2.3.2. Perspectiva cognitiva sobre la escritura experta | 37 |
| 2.4. La competencia del escritor. Pericia e impericia en el arte de escribir | 39 |
| 2.5. Perspectiva sociocultural sobre el proceso de composición escrita | 46 |
| 2.6. La composición escrita como un proceso complejo | 48 |

CAPÍTULO III

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

| | |
|--|----|
| 3. Implicaciones psicoeducativas para la enseñanza y el aprendizaje del proceso de composición escrita | 50 |
| 3.1. Sugerencias instructivas para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita | 52 |
| Conclusiones | 60 |
| Referencias | 67 |

La composición escrita de textos académicos en el contexto universitario. Un acercamiento analítico desde las perspectivas cognitiva y sociocultural

INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico es generalizada la queja entre maestros de que los estudiantes tienen dificultades para entender un texto elemental; que no saben redactar un párrafo, pues las ideas son presentadas en forma dispersa e incoherente. El estudiante, desprovisto de herramientas discursivas que lo hagan consciente de sus deficiencias en la comprensión y producción de textos escritos, alega que el trabajo realizado por él “está bien hecho” (Mier y Arias, 2004).

Esta queja, en boca de los docentes y de los alumnos genera un círculo vicioso de mutuas reclamaciones, aparece a lo largo de todo el sistema educativo desde la educación básica hasta la educación superior. Y la responsabilidad siempre parece ser de otro: en el primer ciclo se debió haber hecho algo que no se hizo, los padres también debieron haber contribuido y no lo hicieron. Y también, se dice, en la secundaria e incluso en el nivel medio superior, debieron haber preparado a los alumnos para que llegaran a la universidad sabiendo escribir, leer y estudiar (Carlino, 2009).

Existe una falacia en esta queja y simultáneo rechazo a ocuparse de la enseñanza de la lectura y de la escritura en la escuela, en específico en la universidad.

El razonamiento parte de la premisa, de que el acto de escribir es quizás el proceso mental más complejo que existe porque equivale a formalizar el pensamiento y plasmarlo de la manera más adecuada, organizada y efectiva posible (Amaya, 2006).

Escribir no es como seguir una receta, en la que se da un paso después de otro, sino que es más como ser un malabarista, un controlador de tráfico aéreo o un chef en una noche de mucho trabajo. El escritor tiene que prestar atención a muchas cosas a la vez, para que ninguna pelota, avión o torta se le caiga al suelo.

Ya lo mencionaba Bruer (1999), recuperando las ideas de los precursores que formularon uno de los primeros modelos cognitivos de escritura Linda Flower y John Hayes, la escritura es la acción de tratar simultáneamente con un número excesivo de demandas y limitaciones. Esto es, el escritor es un pensador con un exceso cognitivo constante.

Un texto escrito es fruto de un proceso. Es el resultado de mucha lectura y experiencias de vida. Lo que queda condensado en él no sólo es la opinión, los sentimientos y la experiencia de quien escribe, sino también la visión del mundo de muchos escritores a los cuales se recurrió para nutrir la obra final.

En ese sentido, la escritura no se concibe en el vacío, sino que se construye en un marco cultural del cual se alimenta (Mier y Arias, 2004). En ella no sólo se conjugan elementos lingüísticos, sino también acontecimientos culturales, sociales, políticos, educativos, entre otros. La escritura no es sólo una forma de representación del conocimiento sino una forma particular de traducir la realidad, es decir, de rehacerla simbólicamente (Amaya, 2006).

Para lograr comprender la complejidad del proceso de composición escrita y producir textos en función de audiencias específicas, con intenciones comunicativas y dentro de contextos y prácticas comunicativas reales, se requiere abandonar la enseñanza de la composición centrada en los productos logrados por los estudiantes, donde el profesor señala y corrige las fallas y errores ortográficos que presenta el texto.

Por tanto, lo que se pretende es rodear al docente con la idea de que oriente sus actividades a la enseñanza de procesos y estrategias de escritura, alejándose de la enseñanza de habilidades de bajo nivel y reglas o convenciones de organización y de estilo, es decir, de prácticas de redacción totalmente artificiales y de ejercitación inocua.

Es necesario, que tanto maestros como alumnos aprendan que escribir es construir el lenguaje y el lenguaje se construye cuando reconstruye la realidad; por

consiguiente, la producción escrita debe inclinarse en proporcionar a los estudiantes elementos que hagan significativo este proceso y se tenga en cuenta el mundo de los alumnos cuando se les pida que produzcan un texto escrito.

Conviene indicar, que los maestros y los alumnos deben comprometerse en esta tarea y concientizar la ejecución de sus roles. El docente debe implementar diferentes formas de enseñar a producir textos, esto es, actividades funcionales dentro de contextos de comunicación específicos y hacerle ver al alumno que las dificultades se aminorarán en su desempeño académico cuando haya aprendido a usar la escritura. También, tendrá que comprometer al estudiante inculcándole el hábito de escribir con un entrenamiento especial para superar el trauma de no saber qué escribir ante la página en blanco.

En el margen de estas consideraciones, el propósito de la presente investigación es analizar, brevemente, una problemática psicoeducativa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita de textos académicos en el ámbito escolar, en específico en el terreno universitario. Desde las perspectivas teóricas cognitiva y sociocultural.

Para la comprensión global de esta disertación escrita se presentan tres capítulos que mantienen la siguiente estructura:

En el **CAPÍTULO I** se manifiesta el intrincado camino que ha seguido la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el ámbito escolar, en concreto en el contexto universitario. También se analiza el papel de la escritura en la Universidad y se menciona cómo en la comunidad universitaria se construyen textos académicos.

En el **CAPÍTULO II** se plantean los elementos teóricos que configuran la tarea indagatoria; en el primer apartado, se establece una breve semblanza de los enfoques de investigación sobre el proceso de composición escrita para centrar el interés en la perspectiva cognitiva.

En el segundo apartado, siguiendo la línea teórica cognitiva, se explican y se describen las características del modelo de escritores novatos y expertos.

En el tercer apartado, se enuncia la perspectiva sociocultural de la composición escrita para tener una visión comprensiva de la temática descrita.

En el **CAPÍTULO III** se plantea la conjugación de ambas posturas, dejando entrever las implicaciones psicoeducativas, las sugerencias instruccionales y las recomendaciones específicas para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita.

En las conclusiones aparece de forma sucinta, una reflexión crítica acerca del presente texto destacando lo que significa escribir, componer textos académicos, el papel de los actores educativos y la importancia del aprendizaje y de la enseñanza de las estrategias de escritura.

Para finalizar, se encuentra el listado de las referencias consultadas que sirvieron para la construcción de la señalada investigación.

JUSTIFICACIÓN

No parece probable que en pleno siglo XXI desaparezca la escritura (Castelló, 2001a). Muchos de los nuevos avances tecnológicos (los chats, la mensajería electrónica e incluso los teléfonos móviles) se apoyan en la producción escrita. Y también las nuevas formas de interacción social reclaman el uso de la escritura para algunas actividades que antes se realizaban cara a cara (convocatorias de reuniones o fiestas, reclamaciones, comentarios...).

No cabe duda que, las nuevas generaciones que han tomado contacto de manera temprana con las tecnologías de la información y la comunicación son unos portentos con el ordenador, gracias a la familiaridad y a la predisposición a este medio, aunque puede reconocerse que en numerosas ocasiones los estudiantes actúan por ensayo y error, sin trazar un plan previo, sin conocer qué recursos de búsqueda existen y cuáles pueden resultar más adecuados en cada caso, y sin clarificar tampoco qué palabras clave son las más relevantes para el tema o qué criterios pueden resultar más fiables para seleccionar los mejores sitios o direcciones de entre un inmenso listado (Monereo, 2001).

Si se analiza esta situación resulta quizá un tanto paradójica porque, por un lado, los estudiantes están inmersos en una sociedad enriquecida por el conocimiento y el fácil acceso a la información y, por el otro, no tienen claridad de cómo manejarla y usarla para los fines que les convengan, es decir, no cuentan con las herramientas cognitivas y metacognitivas apropiadas para adueñarse del conocimiento y emplear éste en beneficio de su aprendizaje.

Es por ello, que una de las mayores preocupaciones educativas a nivel internacional es lograr que los individuos se incorporen a la cultura escrita.

Resultados como el registrado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2007) y la aplicación de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) muestran el alarmante nivel de desempeño en el que se

ubican los alumnos que cursan el 3º de primaria, por debajo del básico, esto es, que poseen competencias insuficientes.

Tan sólo, para el área de Español con énfasis en la expresión escrita, a los alumnos les es difícil transferir sus conocimientos y aplicarlos en contextos académicos, es decir, analizar, razonar y comunicar sus ideas a través de la escritura es demasiado complejo.

Posiblemente, algunos de los factores que explican los resultados obtenidos se deben a que los contenidos se enseñan de forma descontextualiza, desagregada y de manera poco significativa, no se aplican estrategias didácticas que faciliten la adquisición de habilidades en los alumnos y, el de mayor relevancia, a que los estudiantes escriben poco en la escuela y cuando lo hacen los maestros no proporcionan estrategias para planear sus textos o reflexionar sobre sus errores.

Además, no se promueve que los alumnos redacten textos con propósitos comunicativos específicos, pertinentes al contexto de uso y dirigidos a destinatarios reales o potenciales.

Se requiere que el individuo tenga la capacidad para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en textos escritos con el fin de lograr metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en sociedad (http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/Pisa_2009/Partes/pisa2009-07.pdf).

No obstante, los cambios que se necesitan para lograr mejores resultados dentro y fuera del aula, apuntan a promover estrategias que permitan no sólo que el currículum se lleve en las aulas conforme a lo establecido, sino que se debe buscar que la competencia escritora y la competencia lectora se integre a la vida de las personas como una herramienta esencial (<http://www.inee.edu.mx>).

En los últimos años, han sido varias las instituciones educativas que se han preocupado de reflexionar, de formas diversas y con diferente grado de formalidad, sobre aquello que los estudiantes, al finalizar la enseñanza obligatoria,

deberían saber y saber hacer para garantizar su inserción en la sociedad como personas capaces de desarrollar un trabajo, actuar como ciudadanos responsables y acceder a las herramientas culturales que les permitirán una vida adulta plena (Castelló, 2001b).

Prueba de ello es la gran cantidad de programas e iniciativas gubernamentales que se han difundido, instaurando nuevas reformas curriculares que cobijan, hoy día, a los planes y programas de estudio tanto en el nivel básico como en el nivel superior; proponiendo cambios vertiginosos para la enseñanza y el aprendizaje de los actores educativos.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006) señala, en su discurso, que el papel de la escuela debe centrar la formación de los alumnos en las competencias para saber, saber hacer y ser, con respeto a su identidad, diferencias y características sociales. Replantear la formación técnica tomando en cuenta los acelerados cambios en el tipo de habilidades y competencias que se requieren para desempeñarse exitosamente en el mundo laboral e incorporar como parte de las herramientas que apoyan el estudio, el empleo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

La importancia que revisten los aspectos antes señalados, intensifican la transformación educativa adoptando el modelo basado en competencias, el cual no sólo ha sido diseñado en función de la incorporación del sujeto a la vida productiva a través del empleo, sino más bien, partir de una formación profesional que además de promover el desarrollo de ciertos atributos (habilidades, conocimientos, actitudes, aptitudes, y valores), considere la ocurrencia de varias tareas (acciones intencionales) que suceden simultáneamente dentro del contexto (y la cultura del lugar de trabajo) en el cual tiene lugar la acción. Y a la vez permita que algunos de estos actos intencionales sean generalizables (Navarro, 2006).

Bajo este contexto, la preocupación central se mantiene en transformar a los individuos en seres alfabetizados de razón científica, capaces de desarrollar los conocimientos, las habilidades, los valores y las competencias básicas -buscar

información crítica y selectivamente, leer para comprender y escribir para convencer- para seguir aprendiendo a lo largo de su vida enfrentando los retos que impone una sociedad en permanente cambio, y desempeñarse de manera activa y responsable como miembro de su comunidad y ciudadano de su país de origen (SEP, 2006).

Sin embargo, no basta con una lista de contenidos o con la intención de dar un enfoque determinado a un programa curricular para la enseñanza de cualquier área del conocimiento, en este caso, de la lengua escrita, sino que es necesario orientar la práctica del docente con una metodología clara hacia el logro de metas (Gutiérrez, 2005b). Es decir, el éxito en la aplicación de planes y programas de enseñanza de la lengua escrita depende fundamentalmente de la calidad del conocimiento y el nivel de involucramiento de los maestros de grupo, puesto que, son quienes ponen en práctica los planes y programas educativos para la enseñanza del Español (Bazán, Zavala, López y Barona, 2006).

Es importante remarcar, que no se pretende crear teóricos de la lengua, tan sólo se persigue desarrollar competencias de uso, de práctica, y aunar los aspectos formales y funcionales de la lengua escrita, lo que significa la finalidad concreta de la educación, o sea, el desarrollo de las capacidades discursivas con habilidades específicas en las actividades de leer y escribir con autonomía aceptable (Riestra, 2006).

Villegas (1997) por su parte, concuerda con que este problema tiene incidencia, en el proceso educativo, no sólo en la educación básica sino que también alcanza el nivel de la enseñanza superior.

De hecho, una de las problemáticas que marcan a las universidades mexicanas en la actualidad es el fuerte rezago en los índices de titulación. De ahí, que entre un 70 y 80 por ciento de los estudiantes egresados de nivel licenciatura no logran titularse (Sánchez y Ortega, 2009).

Un aspecto asociado a este fenómeno, es la dificultad que tienen los estudiantes cuando se enfrentan a la escritura sobre todo, cuando se trata de componer textos de tipo expositivo.

Al respecto, Gargallo (2003) comenta que una de las razones por las que los estudiantes universitarios carecen de destrezas y de seguridad en la escritura puede ser que, en un mundo complejo y cambiante, como el que se muestra en esta era, saturado de información, se requiere desarrollar en los alumnos, desde el nivel básico hasta el nivel superior, habilidades para manejarla.

El estudiante tiene que aprender a buscar, seleccionar y analizar críticamente e integrar en sus estructuras cognitivas la información necesaria para desenvolverse con éxito en la sociedad. Es fundamental, aprender estrategias que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. En eso consiste el aprender a aprender, y el aprendizaje estratégico es una necesidad en la sociedad de la información y del conocimiento.

Los universitarios disponen obviamente de estrategias para resolver demandas de escritura vinculadas a decir aquello que saben, pero pocos han aprendido a gestionar demandas complejas que exijan ajustar el conocimiento a los propios objetivos retóricos y discursivos para producir textos académicos complejos, como los científicos (Castelló, 2008).

Es probable que no hayan tenido la necesidad de desarrollar estas estrategias, ya que la mayor parte de las tareas académicas habituales a las que se enfrentan pueden llevarse a cabo sin demasiada reflexión, pero resulta improbable que puedan escribir un texto como un trabajo de investigación, la tesis para obtener un grado académico o un artículo científico sin disponer de las mismas.

La enseñanza de estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura, como la planificación, la textualización y la revisión resultará más eficaz cuánto más se vinculen a la enseñanza habitual de contenidos específicos, es decir, el profesor tendrá que realizar la enseñanza explícita de procedimientos de aprendizaje,

organizados, conscientes e intencionales acerca de cuándo, cómo y por qué utilizar esos procedimientos para que el aprendiz logre con eficacia su objetivo de aprendizaje en el contexto dado.

Carlino y Santana (1996) mencionan que en algunas investigaciones realizadas sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir señalan que la tarea de redactar un texto expositivo coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

En otras palabras, al momento de escribir se ponen en juego los procesos cognitivos y metacognitivos de escritura la planificación, la textualización y la revisión.

Conviene indicar, que no se trata de implementar primero la operación de planificación, luego la de redacción y por último la de revisión, sino de recurrir a ellas cuando y tantas veces como sean necesarias a lo largo del proceso de escritura. Cada una de estas operaciones requiere que el que escribe tenga en cuenta diversos niveles textuales que involucran varios aspectos: el propósito del escrito, el previsible lector, el plan de acción de la tarea de escritura, el contenido, las características del tipo de texto, el léxico adecuado, la morfosintaxis normativa, la cohesión, la ortografía, etcétera.

La participación del docente tiene un papel fundamental porque debe orientar y asesorar el trabajo de los alumnos; en un nivel general, correspondiente a la motivación de los estudiantes, estableciendo objetivos, planificando globalmente el proceso o modelándolo; y a un 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 sus puntos débiles, etcétera). Es necesario, que los estudiantes se vean inmersos en actividades auténticas de escritura, siempre dirigidas a una audiencia real (Hernández y Quintero, 2001).

Como puede observarse, el proceso de escritura resulta ser intrincado y complejo para aquel incipiente escritor que pretende adentrarse al mundo de la composición textual.

Componer un texto no sólo es tener presente los aspectos formales del mismo, también se requiere pensar en los aspectos funcionales pero, sobre todo, lo que se busca es lograr que el estudiante aprenda a construir textos en donde pueda armonizar las voces interiores, para orquestar armónicamente una composición que logre desencadenar una voz propia, específica y auténtica que influya en el pensar del lector y del propio escritor.

Habría que pensar si es posible que en la comunidad escolar, en especial en la universitaria, se pueda lograr ese efecto en los estudiantes al momento de enseñarles a construir textos académicos.

En las subsecuentes páginas se ofrece un análisis explicativo para comprender el proceso de composición escrita desde las perspectivas teóricas cognitiva y sociocultural como implicaciones prácticas para saber cómo abordar esta problemática que aqueja al sistema educativo.

CAPÍTULO I

¿QUÉ SIGNIFICA ESCRIBIR EN LA UNIVERSIDAD?

1. Dificultades en la enseñanza y en el aprendizaje del proceso de composición escrita

La tradición escolar ha forjado a través de los años un perfil sólido de cómo deben ser un maestro y un alumno dentro del aula (Cassany, 1998). Este perfil o conjunto de atributos determina la actitud, los comportamientos y la forma de trabajar de ambos sujetos: qué hace cada uno, de qué manera, cómo se hablan, dónde se sitúan...Cada uno comprende el rol que le corresponde ejecutar en el salón de clases, cuando ello se ubica en un trabajo de redacción tanto el maestro como el alumno, sabe cuál es el lugar que le pertenece. Una forma de representarse esa imagen se esboza a continuación (Cuadro 1):

ROLES EN LA REDACCIÓN DEL ESCRITO

| Alumno (a) | Maestro (a) |
|---|--|
| Sigue las instrucciones precisas del maestro. Escribe lo que quiere éste. | Decide qué es lo que se tiene que escribir, cómo y cuándo. |
| No está capacitado para autocorregirse o para corregir a un compañero, porque no sabe lo suficiente y podría equivocarse. | La corrección es responsabilidad exclusivamente suya. Solo él o ella sabe lo necesario para hacerlo. |
| Espera que se le corrija todo lo que escribe. Pierde sentido escribir si no es corregido. | Está obligado a corregir todos los ejercicios. Casi es la demostración de su capacidad y trabajo. |
| No puede cometer errores, porque crean hábito. Visión conductista del error. | Debe corregir todos los errores del texto, que debe quedar perfecto. Ha de dar las soluciones correctas. |
| Espera una calificación en forma de nota. | Puede hacer algún comentario además de la calificación. |

Cuadro 1. Roles en la redacción del escrito (sustraído de Cassany, 1998).

En la actualidad, y aunque este planteamiento parezca obsoleto, sigue siendo un enfoque vivo que ejerce notable influencia en el pensar común de la sociedad y en el pensar y hacer de los propios maestros. Tal es el impacto, que la competencia del profesor reside en la posesión de los conocimientos disciplinares requeridos y en la capacidad para explicar con claridad y orden dichos contenidos, así como para evaluar con rigor la adquisición de éstos por parte de los alumnos (Gimeno y Pérez, 1998).

Esta caracterización del profesorado y del alumnado se sitúa en la perspectiva denominada “tradicional” porque atribuye al docente el papel de transmisor de conocimientos que ostenta el saber y su función consiste en informar y facilitar el conocimiento a sus estudiantes. El alumno, a su vez, debe interiorizar el conocimiento como se le presenta, la repetición y la copia del modelo son las prácticas habituales para aprender hasta automatizarlo.

Zabala (2000) afirma que esta concepción es coherente con la creencia de que el aprendizaje consiste en la reproducción de la información sin cambios, como si tratara de una copia en la memoria de lo que se recibe a través de diferentes canales. Esta manera de entender el aprendizaje configura una determinada forma de relacionarse en clase.

En consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita, en el entorno educativo, ha recibido un tratamiento desligado de los usos funcionales reales y desconectado de las actividades de reflexión metalingüística (Milian, Guasch y Camps, 1991). A pesar de que el enfoque de los programas de educación actual le otorga mayor privilegio al uso del lenguaje como elemento básico en la comunicación, mediante la interacción. Aún así, la antigua concepción pedagógica de la expresión escrita se mantiene presente porque se le sigue obligando al estudiante a realizar ejercicios de gramática, conjugación de verbos y ortografía, con el convencimiento de que así desarrollará la habilidad para escribir (Pérez, 1999).

Mientras no se abandone esa manera tradicional de enseñar y aprender a construir textos, la tarea de la escritura se convertirá en una obligación escolar más, pesada y aburrida en donde el autómeta (alumno) tendrá que obedecer firmemente las indicaciones de su jefe (maestro). Este planteamiento es el causante de la sobrecarga de trabajo del maestro, de algunas frustraciones del alumno y de una imagen errónea de lo que se supone aprender lengua y aprender a escribir.

Esta configuración explicativa permite reflexionar cómo se representa y ejecuta el proceso de composición escrita en el contexto escolar básico, pero, y ¿qué pasa en la Universidad?, ¿cuáles son las dificultades que se presentan al momento de escribir? ¿existe alguna similitud con lo antes descrito?.

Vázquez y Jakob (2006b) manifiestan que la situación no es ajena en el nivel universitario porque, en gran medida, depende del modo en que los profesores y estudiantes comprendan y conceptúen el aprendizaje y en el modo en que usen la escritura para el aprendizaje. Esto es, si los profesores piensan que la enseñanza es transmitir información y el aprendizaje es reproducirla, es probable que asignen tareas de escritura que impliquen repetición; si, por el contrario, ven el aprendizaje como un proceso constructivo, es probable que intenten promover ese proceso asignando tareas que involucren reestructuración de la información de los textos.

A su vez, si los estudiantes se representan la escritura como proceso transformativo podrán concebir el aprendizaje como construcción del conocimiento en lugar de considerarlo como simple recepción, que conduce a adoptar la estrategia más simple de duplicar la información de las fuentes consultadas.

En este sentido, es necesario que el profesor tenga presente la forma en que los estudiantes universitarios interpretan la consigna de la tarea de escritura porque muchas veces, suelen suponer que ésta define con claridad las operaciones que desplegarán los alumnos para la gestión de un texto aceptable.

En el marco universitario, la producción de textos es una actividad compleja que está condicionada por múltiples variables como: la estrategia de ejecución, las fuentes bibliográficas a consultar, el tiempo establecido para cumplir con la actividad, las ayudas ofrecidas al alumno, las representaciones de los estudiantes respecto de la tarea y del texto, entre otras (Vázquez y Jakob, 2006b).

Es por ello que, el profesor no puede exigir una composición de calidad en breve tiempo porque ésta requiere de procesos de autorregulación por parte del estudiante, en donde planifique el texto, establezca metas, busque información, haga borradores, revise y organice las ideas en función del propósito de su escrito (Marino, 2001).

González, Motos y Tejedo (1996) señalan que el profesor debe buscar alternativas de trabajo y desencadenar intervenciones didácticas que le permitan poder ayudar a los alumnos e invitarlos a descubrir la magia del conocimiento, en su caso, al componer un texto que contemple aspectos relevantes del área disciplinar que éste enseñe fusionados con el uso convencional y estructural de la escritura.

1.2. El papel de la escritura en la Universidad

Muchos estudiantes tienen dificultades para expresar sus ideas, sus sentimientos o persuadir a otros a través de la escritura y su confianza como escritores es muy baja (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005). Piensan que los buenos redactores no se hacen, sino que nacen, y que la buena escritura es creativa e inspirada, de modo que las palabras fluyen sin grandes esfuerzos (Schunk, 1997).

En la mayoría de las clases de Lengua y Literatura, la composición escrita se percibe como algo negativo, como una actividad árida y, en ocasiones estéril (González, Motos y Tejedo, 1996). Los alumnos detestan escribir porque representa un insulto para los que no tienen nada que decir (Ruvalcaba, 2004).

Marino (2001) comenta que, todo ello, se debe a las experiencias relacionadas con la escritura porque éstas sólo han sido copiar textos o hacer planas, como

consecuencia de un castigo; además, no se les impulsa para que traten de escribir por sí mismos o sobre experiencias personales.

A todo esto, se le suma que en la escuela se sigue manteniendo el absurdo de que se escribe nada y para nadie, esto es, se le exige al estudiante a que aprenda a escribir para demostrar que sabe escribir (Kaufman y Rodríguez, 2003).

El profesor espera que sus alumnos produzcan textos en un tiempo muy breve y escriban directamente la versión final, en tanto que fuera de ella producir un texto es un largo proceso que requiere muchos borradores y reiteradas versiones (Lerner, 2001).

Lamentablemente, esta realidad educativa sigue siendo la que se mantiene viva y se genera en muchas escuelas, tanto en el nivel básico como en niveles de educación superior, a pesar de los enfoques actuales, los métodos de enseñanza y los avances en investigaciones sobre el aprendizaje de la expresión escrita, en donde se subraya el papel que desempeña la escritura como herramienta de adquisición de los aprendizajes y como instrumento de reflexión (Bjork y Blomstand, 2000).

En la Universidad también el problema permanece latente. Las quejas referidas por los docentes, señalan que los estudiantes no saben escribir, no redactan apropiadamente, no comprenden lo que leen y conservan severas dificultades discursivas y estratégicas cuando se enfrentan al desafío de pensar por escrito los saberes y nociones científicas que se estudian en las diferentes asignaturas (Carlino, 2009).

Basta entender, que las causas, posiblemente, son múltiples y algunas no podrían resolverse de forma repentina como se quisiera; sin embargo, sería importante considerar que el problema de la escritura en la Enseñanza Superior no se debe, sólo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos.

Las dificultades resultan inherentes a cualquier intento de aprender algo nuevo. Lo que ha de ser reconocido es que los modos de escritura esperados por las

comunidades académicas universitarias no son la prolongación de lo que los alumnos debieron haber aprendido previamente, sino que son nuevas formas discursivas que desafían a todos los principiantes y que, para muchos de ellos, suelen convertirse en barreras insalvables si no cuentan con docentes que les ayuden a atravesarlas (Carlino, 2009).

Muestra de ello lo refleja un estudio realizado con alumnos universitarios del área de Psicología Educativa. En un primer acercamiento para averiguar cuáles eran los conocimientos que los estudiantes tenían respecto a la escritura, Sánchez y Ortega (2009) hallaron que los alumnos la conciben como una simple tarea de redacción y organización de grandes bloques de ideas.

Dado que su investigación implicaba aplicar un programa de intervención cuya finalidad se encaminaba en enseñar estrategias de escritura, la evidencia hallada reveló que los estudiantes muestran serias dificultades al momento de iniciar un texto, no saben cómo empezar, no cuentan con suficientes recursos intelectuales que puedan facilitar la tarea de escritura.

Después de la aplicación del programa, los resultados arrojaron que los universitarios encuentran gratificante que se les enseñen estrategias que les ayuden a aprender cómo hacer un texto, cómo planearlo y cómo revisarlo. Además, comprendieron que el proceso de composición escrita es una tarea compleja, que implica constante reescritura y la revisión del texto constituye una ayuda que no sólo se sitúa en mejorar la organización y coherencia del mismo sino que implica la transformación del conocimiento al momento de plasmar por escrito sus saberes.

La escritura en la Universidad también suele ser descuidada debido, muchas veces, a las creencias, ideas o modos implícitos de ejecutar la acción pedagógica, el docente tan sólo comunica una parcela de conocimiento que cree que el alumno necesita aprender. Dando preponderancia a la exposición de conceptos de la materia omitiendo la enseñanza de los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio que necesariamente implica saber los procesos y las

prácticas discursivas -formas de leer y de escribir- que se desarrollan dentro de la comunidad académica.

Pardo (2000) comenta que es necesario proponer y elaborar proyectos que impulsen a los estudiantes universitarios a componer textos que aborden temas o problemáticas de su interés sobre situaciones que circunden en su contexto social, los cuales incluyan percepciones propias y críticas a la realidad, como información científica y técnicas aprendidas en clase.

El reto para los educadores estriba en conseguir que la escritura se convierta en un hábito para los alumnos, en un hábito que perdure. En otras palabras, su objetivo es lograr ajustarlo al estilo de vida del sujeto. Si no sus beneficios serán, por lo general, efímeros o muy puntuales (Mendoza, 2004).

El docente tendrá que trabajar sobre los procesos de redacción estimulando la práctica e infundir en los estudiantes mayor confianza al momento de escribir (Ferrerres, 1990). Es importante señalar que, para lograr cambios más profundos, requiere de una buena enseñanza, esto es, con intencionalidades definidas y explícitas, que promueva la interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurra en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Aquella enseñanza en la que el profesor, apele a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentre un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleve a la práctica, recuperando de modo reflexivo lo que ocurrió y pueda pensar en mejorar futuras acciones (Anijovich y Mora, 2009).

En otras palabras, lo que sugieren Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez (2007) es una mayor intervención del maestro, pero no se trata de una intervención basada en clases magistrales, ni tampoco en una simple ejecución de tareas escritas fragmentadas, simples y descontextualizadas. Lo que se presume, es que rol del profesor se incline por promover el aprendizaje de la escritura mostrándole al alumno que es posible dominar un sistema de representación externa para entender y producir significados en “mundo sobre el papel”.

De la Cruz, Huarte, Scheuer y Pozo (2006) concuerdan que se requiere ayudar al estudiante a usar la escritura como una actividad compleja en donde es necesario registrar, comunicar e incluso transformar el conocimiento -uso que plantea un desafío aún en los niveles universitarios-.

En síntesis, los profesores no sólo deben decir a los alumnos lo que saben sino que deben proponer actividades para que los universitarios puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de la participación en prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias del campo disciplinar. Es necesario incluir en la enseñanza de todas las cátedras la producción y el análisis de textos porque leer y escribir forman parte del quehacer profesional/académico y permite que los estudiantes universitarios accedan a la cultura específica de cada ámbito disciplinar (Carlino, 2009).

1.3. La escritura académica en la comunidad universitaria

*La escritura te ofrece la posibilidad de expresar
y organizar el mundo de ideas que genera tu mente.*

Anónimo

En la vida escolar, es fundamental saber manejar los textos expositivos en su doble vertiente de comprensión y producción. Estudiar en los libros de texto, consultar diccionarios y enciclopedias, leer monografías, ensayos o artículos de diversos contenidos, son tareas habituales entre los estudiantes que, si observan con atención esos textos, obtienen de ellos los modelos que pueden seguir para redactar informes, ensayos, reseñas, exposiciones, exámenes y otros textos expositivos (Sánchez, 2005).

Los textos expositivos son fundamentales para acceder a nuevos conocimientos. La posibilidad que éstos ofrecen de conocer aspectos ignorados de la realidad, privilegia la función informativa del lenguaje. Si bien la mayoría de los textos expositivos tienen como función primordial transmitir información, muchos de ellos

no se limitan simplemente a proporcionar datos, sino que además agregan explicaciones, describen o ilustran con ejemplos y analogías.

Es por ello, que cuando se elaboran trabajos escritos éstos no pueden ser una mera copia de fragmentos seleccionados entre la bibliografía consultada, ni tampoco una paráfrasis de los mismos, porque la elaboración de unos u otros no serviría para comprobar si su autor ha superado las etapas generales de cualquier proceso de aprendizaje: percibir datos, comprender su significado, asimilar el contenido de los mensajes que encierran y utilizar dichos contenidos (Sánchez, 2005).

Para tener una imagen global de lo que implica componer textos académicos, con mayor grado de complicación dependiendo el grado escolar al que corresponda, a continuación se presenta un relato de dos estudiantes de doctorado que se enfrentan al dilema de componer textos de carácter expositivo.

Sara y Manuel son dos estudiantes de doctorado con un pasado parecido, un presente desigual y un futuro previsiblemente diferente. Los dos terminaron sus estudios de grado con buenas calificaciones y llevaron a cabo un posgrado. Se encuentran ahora en pleno proceso de desarrollo de su proyecto de tesis doctoral. Sara ha rehecho su proyecto varias veces y tiene la sensación de estar totalmente bloqueada. O eso, o no tiene un tema..., o tal vez peor ¡no sirve para un doctorado! Manuel está algo más satisfecho. A pesar de que tiene la sensación de que avanza lentamente, cuenta ya con un proyecto bastante definido y confía en que sea aprobado en unos pocos meses.

Sin embargo, éstas no son las únicas diferencias que los separan. Manuel ha tenido la suerte de integrarse en un equipo de investigación. Sara siempre se lo recuerda, porque, a menudo, ella se siente sola con sus dudas y experimenta cierta envidia cuando Manuel le cuenta que estuvo discutiendo unas lecturas con algunos de sus compañeros o cuando le explica los trabajos de alguno de los miembros de su grupo que están a punto de defender su tesis doctoral.

¡Qué suerte! Piensa ella... Con lo que le gustaría charlar con alguien más avezado sobre algunos de sus problemas..., a lo mejor no se enfrentaría a tantas dudas y tendría el camino más fácil.

De hecho, Manuel le contó que él se encontró con varios problemas de investigación ya definidos. Sólo tuvo que escoger el que le parecía más interesante y más ajustado a sus intereses. Claro que su director es una persona muy comprometida con esa línea de investigación y tiene varios proyectos en marcha; así le resulta más fácil disponer de problemas acotados.

Además, a Sara le cuesta enormemente hablar de su proyecto, no puede; cada vez que le parece que tiene las ideas claras, cuando empieza a hablar de ello, le parece poco interesante, poco claro y se desanima. ¡Cómo se va a poner a escribir si no tiene las ideas claras en su cabeza!

En los últimos meses se ha dado cuenta también, que su amigo Manuel empieza a sentirse parte de esa comunidad científica a la que leen y en la que deberán integrarse, mientras que ella se siente cada vez más insegura, sin soltura ni familiaridad con los autores y las corrientes teóricas. Cuanto más lee, más complicado le parece poner orden en sus ideas.

Este año, los dos asistirán a un seminario relacionado con la escritura científica y sus exigencias. Manuel espera que le ayude a “soltarse”, a conocer mejor sus errores y evitarlos. Sara confía en que le ayude a saber “cómo escribir”, de qué forma debe actuar para redactar bien su proyecto. Supone que les enseñarán la manera correcta de proceder, y que, cuando domine las técnicas que ahora desconoce, su bloqueo desaparecerá.

¿Por qué no le enseña eso su director? El otro día le devolvió su proyecto y a partir de sus comentarios, correctos pero implacables, ella se sintió realmente mal.

Lo que su profesor consideraba menos malo era lo que ella había recopilado a partir de sus lecturas, vaya, ¡un simple resumen!, y también le comentó que debería imponer su voz al texto. Sin embargo, los apartados en los que ella había

escrito su punto de vista y había expuesto sus ideas, aquellos en los que ella creía que dejaba oír su voz, eran los que su profesor consideraba peores: confusos, redundantes, en algunos casos poco ágiles y otras lindezas por el estilo formaban parte de los comentarios que recibió.

Aunque su director fue diplomático y sus comentarios eran educados, ella no pudo evitar la evocación de una famosa cita que en alguna parte un buen día había leído:

“Su trabajo es bueno y original, pero la parte que es buena no es original, y la que es original no es buena”. Se sentía como si exactamente eso era lo que le había dicho su tutor. ¿Qué le pasaba? ¿No tenía ideas propias? ¿No sabía escribir? Seguro que Manuel tenía más facilidad para escribir que ella... (Castelló, 2007 p.p. 47-48).

Escribir, para los estudiantes, es un acto de cruzar fronteras o de pararse en el umbral tratando de imaginar cómo cruzar. Cuando quienes escriben se trasladan del hogar a la escuela, desde la educación inicial a la superior, y de disciplina en disciplina, encuentran una variedad de comunidades discursivas, con sus lenguajes y convenciones especiales, con sus estándares para argumentar y dar razones, y con sus propias historias, como un discurso del cual se ha formado un conjunto de supuestos, lugares y cuestiones “claves” que los de adentro comparten (Carlino, 2009).

Al respecto, Carrozzi y Sumoza (1997) opinan que esta problemática aumenta porque la escritura expositiva en la escuela no se suele ejercitar. Al alumno no se le provee de herramientas discursivas que le permitan diferenciar un tipo de texto de otro, generalmente escribe lo que el profesor no pide (Mier y Arias, 2004). Sin embargo, frecuentemente se exige competencia para escribir textos académicos cada que se evalúan conocimientos en las pruebas escritas. Aun, el docente no proporcione estrategias necesarias para la producción escrita porque suponga que el estudiante llega al nivel universitario con la habilidad para escribir.

Pérez (2002) manifiesta que cuando los estudiantes escriben utilizan las mismas reglas que emplean al hablar. Carecen del conocimiento que les indique que la escritura no es únicamente un código sustitutivo del discurso oral, sino que se organiza según reglas propias que obedecen a circunstancias específicas de producción y transmisión diferentes a las del discurso oral.

Aclara, que su hipótesis no implica que el alumno desconozca en su totalidad su lengua sino que ignora que ésta tiene variedades expresivas para distintas funciones y circunstancias y cada una tiene sus propias características de formalización. Entre las que destacan:

La utilización de signos gráficos, la deixis detallada en la enunciación escrita, la utilización de la acentuación y la puntuación, conocimiento de elementos científicos, el uso de sinónimos, etcétera. Para la elaboración de textos académicos no sólo se debe tener presente la macroestructura, la superestructura y la estructura estilística adecuada al texto, éstos son elementos que constituyen la composición pero no son suficientes para escribir textos académicos.

Escribir, también significa que el estudiante tiene que aprender a hablar el idioma disciplinar, usar las formas específicas de conocimiento, selección, evaluación, informe, conclusión y argumentación que definen al discurso de la comunidad universitaria (Hull, 2001).

Carlino (2009) opina que los modos de leer, escribir, buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimiento no son iguales en todos los ámbitos. Y el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, es por medio de la apropiación de las formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso académico.

En la actualidad, con el surgimiento y la llegada de diversas tendencias teóricas como la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística, la antropología, la psicología cognitiva, la filosofía del lenguaje, la pragmática y la didáctica, han contribuido a la comprensión holística de los fenómenos lingüísticos y como

resultado de esta convergencia interdisciplinaria del lenguaje, se ha considerado al texto como una unidad de estudio, lo que supone un cambio de perspectiva en el análisis porque ya no se trabaja con sustantivos, frases u oraciones aislados sino con el texto en su globalidad (Pérez, 2006).

Se deja de lado, la obsesión por la fonética, la morfosintaxis oracional y la ortografía, y, en cambio, la atención se dedica al acto del habla, su intención, las propiedades textuales, al contexto, a los diferentes tipos de mensajes, entre otros.

Esto supone, que en el texto se estarían valorando categorías que tendrían que ver con su organización, macroestructura, superestructura, las propiedades textuales, como la adecuación, cohesión y coherencia, los diferentes tipos de texto, los mecanismos de interpretación, comprensión y producción del discurso, las convenciones sociales en la comunicación y la situación comunicativa.

Asimismo, se puede entender que un texto escrito es fruto de un proceso. Es el resultado de muchas lecturas y experiencias de vida. Lo que queda condensado en él no sólo es la opinión, los sentimientos y la experiencia de quien escribe, sino también la visión del mundo de muchos escritores a los cuales se recurrió para nutrir la obra final (Mier y Arias, 2004).

Mientras el alumno no comprenda que el camino de la escritura exige de su parte un hábito constante, que no hay una sola manera correcta de escribir y que el proceso de composición seguido por un autor sólo es interpretable en un contexto determinado, difícilmente podrá superar el trauma de no saber qué escribir ante la página en blanco.

CAPÍTULO II

LA COMPOSICIÓN ESCRITA

2. El proceso de composición escrita

Lo difícil no es escribir, sino escribir lo que quieres decir, no es influir en tu lector, sino influirle exactamente como tú quieres.

R. Martínez

La investigación en el campo de la producción o composición escrita se ha intensificado a partir de la década de los ochenta. Es evidente que la aparición y la consolidación de las líneas de trabajo e investigación en este dominio, ha mostrado un desfase notable en comparación con la gran cantidad de investigación realizada sobre la comprensión lectora durante los últimos treinta años.

Según Díaz y Hernández (2002) la demora, puede deberse a la complejidad del dominio, y a la tardía aparición de marcos teórico-conceptuales y de metodologías de investigación novedosas y apropiadas para su estudio. El desarrollo de las líneas sobre producción escrita también se ha visto potenciada por nuevos enfoques funcionales y programas de lenguaje, que destacan las dimensiones comunicativas del lenguaje dentro de distintos tipos de contextos y prácticas comunicativas específicas.

La caracterización de la escritura ha sido resultado de un proceso investigador lento que ha ido pasando de la refutación de distintos modelos explicativos, que partían de supuestos excesivamente simplistas de la actividad de composición, al acercamiento progresivo a otros que trataban de desvelar de modo más profundo los procesos subyacentes de dicha actividad. A continuación, se describirán brevemente, algunos de los enfoques de investigación los cuales permitirán la comprensión del proceso de composición escrita, según el foco de atención adoptado en cada perspectiva explicativa.

2.1. Modelos teóricos y enfoques de investigación, diversas miradas sobre un mismo objeto de estudio: la composición escrita

La investigación revela que los primeros modelos explicativos se centraban en la **evaluación de la composición escrita** como resultado o producto concluido, es decir, daban razón de la naturaleza de la expresión escrita basándose exclusivamente en el análisis del producto de la actividad, el texto escrito, y desde una perspectiva puramente lingüística. La escritura era entendida como una habilidad global, que consistía en la puesta en práctica de una serie de subhabilidades que previamente se ejercitaban de manera individual (Hernández y Quintero, 2001).

Dada la insuficiencia explicativa de este enfoque originó que las investigaciones se orientaran paulatinamente hacia el estudio de los procesos. En consecuencia, se fueron postulando modelos que caracterizaban de forma más precisa la escritura. Basta señalar, que el desarrollo de estos enfoques ha ido evolucionando, en consideración de los propuestos que todavía mantenían una visión simplista de la actividad de escritura: *los modelos de traducción y de etapas*.

Los **modelos de traducción** concebían a la escritura como una simple y directa codificación o traducción de fonemas a símbolos gráficos. La inspiración fungía como el principal requisito para que las ideas afloraran. Tan sólo, ofrecían una explicación bastante primitiva de la escritura y no possibilitaban la comprensión de cómo se llevaba a cabo el proceso de composición escrita.

Las lagunas explicativas que presentaba el anterior modelo permitieron que resurgiera otra propuesta denominada **modelo de etapas**, que partía de la premisa fundamental de que la actividad de escritura implicaba la puesta en práctica de una serie de fases o estadios que se desarrollaban linealmente y de modo sucesivo.

La decadencia de esta perspectiva se debió a la falsedad del supuesto de la linealidad rígida del proceso de escritura, que investigaciones posteriores se

encargaron de desmentir, al revelar que todas las operaciones que intervienen en la actividad de escritura tienen un carácter marcadamente interactivo y recursivo, no existiendo fases claramente delimitadas. Por tanto, el proceso de escritura no puede explicarse como el resultado de cada estadio que se transfiere al siguiente (Mata, 2008).

Los **modelos de orientación cognitiva** surgieron durante los años ochenta con el principal objetivo de llenar el vacío explicativo de los modelos anteriores sobre los procesos de composición escrita, éstos explicaban las complejas interrelaciones entre las diversas operaciones que llevaba a cabo el escritor (planificar, textualizar, revisar) que no son secuenciales sino altamente recursivas (Hernández y Quintero, 2001). El modelo de Hayes y Flower (1980) (citado en Ramos, 2003) se convirtió en el referente con mayor popularidad, a pesar de la existencia de varios modelos de orientación cognitiva.

Actualmente, el enfoque que ha empezado a obtener mayor aceptación entre el ámbito educativo es el **ecológico**, propiamente no constituye una alternativa a los modelos cognitivos más bien un complemento de éstos, al conceptualizar la actividad de escritura no solamente como un proceso individual sino también como un proceso comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.

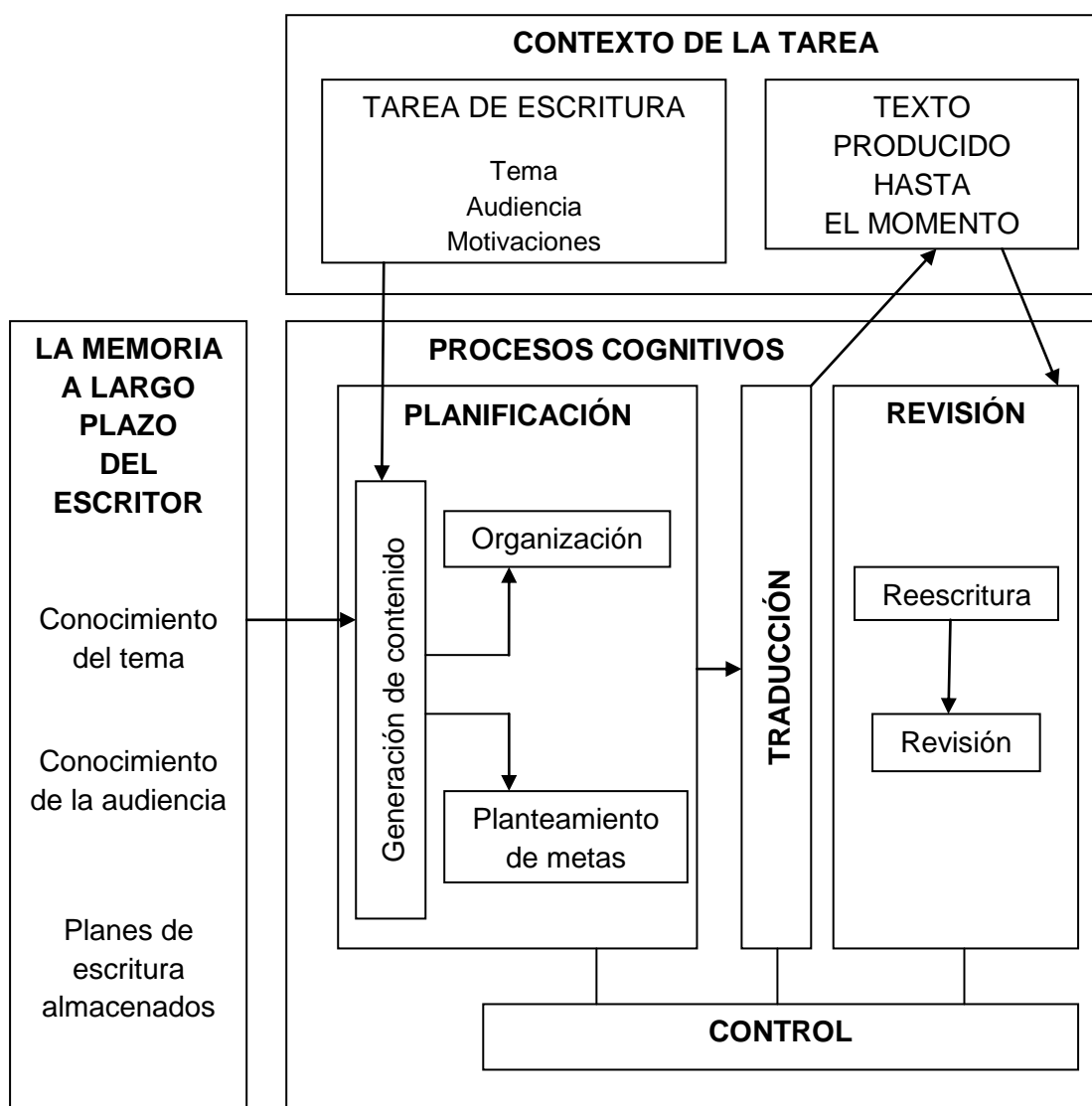
2.2. Perspectiva cognitiva sobre el proceso de composición escrita

El modelo con mayor difusión en el terreno cognitivo es, sin duda, por su complejidad y popularidad, el elaborado por Linda Flower y John Hayes, durante la década de los ochenta, modificado y ampliado posteriormente por Hayes en los años noventa (Vieiro, 2006). Y puede considerarse como un protomodelo, progresivamente perfeccionado (Mata, 2008).

Fue gracias a las investigaciones efectuadas y al desarrollo de una serie de estudios perpetuados entre incipientes estudiantes universitarios y profesores expertos en escritura, que Flower y Hayes lograron caracterizar a la escritura

como una tarea de resolución de problemas. Para examinar el proceso de escritura emplearon protocolos de pensamiento en voz alta, con éstos lograron indagar los procesos cognitivos subyacentes a la producción de un texto, con la intención de elaborar un modelo general de conducta de la escritura (Vázquez, 2006). Para tener una imagen global del modelo de escritura en la figura siguiente se muestra la estructura del mismo (Cuadro 2):

ESTRUCTURA DEL MODELO DE ESCRITURA DE FLOWER Y HAYES



Cuadro 2. Estructura del modelo de escritura de Flower y Hayes (extraído de Hernández y Quintero, 2001).

El modelo original, como toda teoría cognitiva, se apoya en unos supuestos básicos (Mata, 1997):

- En el proceso de escritura intervienen varios procesos de pensamiento.
- Los procesos en la escritura están organizados jerárquicamente y estrechamente relacionados.
- La escritura es un proceso dirigido a un objetivo, para cuya consecución se crea una red jerárquica de objetivos, que controla el proceso.
- El escritor es capaz de formular nuevos objetivos durante el proceso.

En la estructura del modelo se diferencian tres unidades:

1. La memoria a largo plazo, concebida como almacén de conocimientos, que el escritor recupera en el proceso de la composición. Los conocimientos se refieren tanto a contenidos temáticos como a los esquemas textuales y a los posibles destinatarios del mensaje.
2. El contexto o ambiente de la tarea, en la que se produce la escritura: hace referencia a problemas relacionados con la intención del escritor, el destinatario o destinatarios a los que se dirige, el tema y el propio texto producido. Todos estos elementos plantean al escritor una serie de exigencias y limitaciones.
3. Procesos de pensamiento, que configuran el proceso de escritura. Esta unidad comprende los siguientes procesos: planificación, textualización (transcripción o traducción) y revisión.

Estos procesos son interactivos y recursivos, esto quiere decir que no ocurren secuencialmente en el tiempo, uno después del otro y que una vez que ha tenido lugar uno de ellos se da por terminado, ya que no se regresa a esa etapa. El ser recursivo significa, que es legítimo y necesario salir de cualquiera de los subprocesos en cualquier momento de la composición del texto para regresar a trabajar en cualquiera de los otros (Cuervo y Flórez, 1992).

Este modelo se presume como uno de los más completos para explicar el proceso de composición y describe las diferentes operaciones que realiza el autor para escribir un texto (Cassany, 1997). Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con determinadas reglas de funcionamiento.

Los procesos no se presentan como etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto quien los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición textual.

Los procesos mentales que configuran el proceso de escritura consideran fundamentalmente tres: *la planificación, la textualización o traducción y la revisión*, los cuales incluyen, a su vez, otros subprocesos; cada uno de éstos no se desarrolla necesariamente de forma lineal, sino que se va recurriendo a cada uno de ellos tantas veces como sea preciso y cada vez que se necesita (mecanismo de control o monitoreo).

Para tener claridad de estos componentes se describirá la función de cada uno, respectivamente, y su relación con el proceso de composición escrita.

Planificación

El proceso general de planificación está integrado por los subprocesos de génesis de ideas, referidas a lo que se va a escribir (¿qué voy a contar?); a la organización de las ideas en un plan que regula el proceso de textualización (¿cómo voy a contarlo?) y al establecimiento de objetivos en la escritura (¿cuándo es adecuado introducir lo que he decidido contar?) (Hernández y Quintero, 2001).

Fons (2004) argumenta que el proceso de planificación hace referencia a las decisiones que el escritor toma mientras configura el texto, ya sea antes de escribir, mientras lo está escribiendo o como consecuencia de la revisión. Durante la planificación, el escritor se hace una representación de la tarea y desarrolla

esencialmente tres subprocesos: generación de ideas, organización de éstas y establecimiento de metas.

La función primordial del proceso de planificación es la de tomar información de la memoria a largo plazo y del contexto de la tarea empleándola para precisar los objetivos y el plan de escritura que dirija la producción posterior del texto. La planificación le da al escritor la representación de la tarea y una idea general escrita o mental del texto (Bruer, 1999).

Planificar un texto consiste en construir una representación mental del contenido, más o menos, completa y esquemática, considerando no sólo lo que se va a decir sino también cómo, para qué y a quién se le va a decir. O sea, planificar es prever el propósito, la estructura y la audiencia (Cuervo y Flórez, 1992).

Textualización

El proceso de textualización consiste en traducir las ideas en un lenguaje visible (forma lingüística) (Mata, 1997).

La traducción transforma el plan de escritura en palabras escritas, es decir, se ocupa de los mecanismos de la escritura (Bruer, 1999). Esta transformación implica conocer y dominar las exigencias y convenciones propias del lenguaje escrito, así como desarrollar, clasificar y revisar la información que el escritor está construyendo, haciéndole retroceder frecuentemente al proceso de planificación inicial (Hernández y Quintero, 2001).

Milian, Guasch y Camps (1991) coinciden, con lo anteriormente descrito, porque el proceso de textualización, no es más que la transformación del plan de escritura en palabras escritas, es decir, es el proceso de traducción lingüística de lo que se ha planificado total o parcialmente y representa la primera aproximación de lo que será el futuro texto.

Textualizar es elaborar un boceto del producto escrito, sin ser éste la versión definitiva o final (Luchetti, 2005). En la fase de textualización se ponen en

funcionamiento una gran cantidad de saberes y niveles lingüísticos, esto es, la superestructura (esquema tipológico), la lingüística textual (función, enunciación y coherencia) y la lingüística oracional (manejo de oraciones complejas) (Jolibert, 2003).

El proceso de textualización se encarga de transformar el plan de escritura o proyecto de texto, en un discurso comprensible e inteligible para el lector. Lo que se busca es manifestar, traducir y transformar las representaciones abstractas en secuencias escritas que satisfagan las demandas de la composición textual (Cassany, 1997).

Revisión

El subproceso de revisión tiene que ver con el perfeccionamiento sucesivo de la primera versión transcrita bajo la orientación del plan. El propósito de este momento es que el escritor tiene que comparar el producto escrito con el plan de escritura, aquello que pretendía escribir. Cuando la comparación identifica divergencias entre el texto y el plan, el escritor introduce cambios con la intención de mejorar el texto (Bruer, 1999).

Es el momento que ofrece la oportunidad de reconstruir los conocimientos sobre el tema, sobre las características del texto, sobre el sistema de escritura, sobre el quehacer del lector y escritor. La finalidad es buscar que responda a las expectativas propias y a las del lector atendándose a las restricciones del género y al contenido (Galaburri, 2000a).

Es importante, que el escritor comparta su texto con otros lectores en busca de una respuesta auténtica que le permita calibrar el grado en que ha cumplido su propósito. Zamudio y Quinteros (2006) mencionan que la mejor manera de revisar y corregir el propio texto es compartiéndolo porque propicia la reflexión sobre lo ya escrito y permite la comprensión de errores que el autor no tenía previstos.

La corrección entre compañeros constituye un excelente estímulo para la escritura porque permite el diálogo entre autor y corrector (Pérez, 1999).

Dado el carácter recursivo del modelo, la revisión no es una fase final del proceso sino que está en todas las fases y niveles de organización.

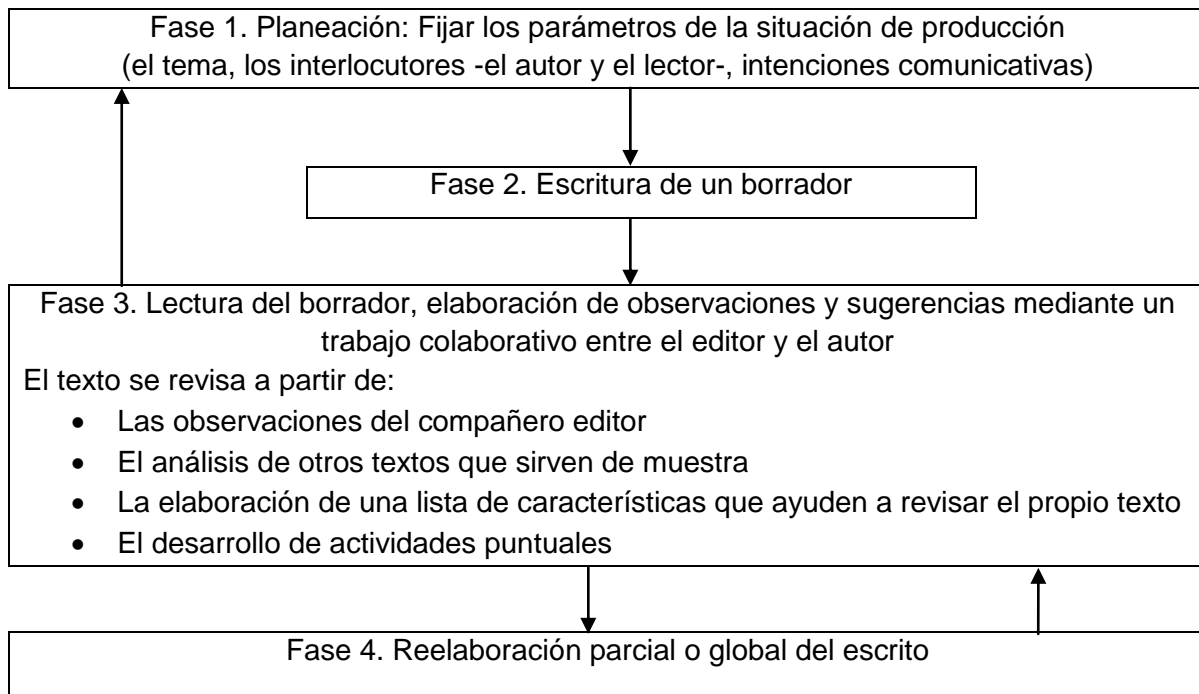
En síntesis, para que estas estrategias cobren sentido en el campo de la acción educativa, en el aula debe dejarse de ver a la escritura sólo como un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, haciendo posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica teniendo presente que es un arduo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001).

Bajo esta perspectiva, en la página siguiente se muestra una representación gráfica de los procesos cognitivos implicados en el proceso de composición escrita, en su adaptación efectuada por Larios (2004) donde el interés está puesto, no en el producto final, sino en la enseñanza de cómo producir textos (Cuadro 3).

Lo que se puede apreciar en el diagrama es el espacio necesario del que dispone el alumno para planificar, hacer esquemas preliminares, escribir sucesivas versiones y reelaborar sus escritos; además dentro de los pasos se sugiere que para escribir, se necesita hacer otras actividades: pensar, ver, leer, hablar y escuchar a otros, acciones que forman parte de la cultura escrita.

Las flechas que aparecen en el esquema implican que el proceso es recursivo, porque los distintos problemas no son autónomos; así el estudiante puede volver atrás cuantas veces lo necesite para replantear su texto. Por ejemplo, es posible que en el momento de revisar el primer borrador el alumno encuentre anomalías en el efecto comunicativo que quiere producir y que eso tenga que ver con la manera como estructuró la información de su texto. Esto lo llevará a replantear qué debe decir primero y qué debe decir después.

ESQUEMA GENERAL DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA



Cuadro 3. Esquema general del proceso de composición escrita (extraído de Larios, 2004).

2.3. Perspectiva cognitiva sobre la escritura novata y sobre la escritura experta

La mayoría de estudios efectuados desde el campo de la composición escrita, son experimentos que analizan el comportamiento de los escritores mientras escriben. Comparan lo que hacen los profesionales y los expertos con lo que hacen los estudiantes, y de esta manera pueden aislar las estrategias de escritura que utilizan los escritores competentes. El conjunto de estas estrategias constituye propiamente el buen proceso de composición (Cassany, 1990).

Para reconocer las diferencias entre escritores inmaduros y maduros Scardamalia y Bereiter (1987, 1992) (citado en Hernández y Quintero, 2001) emplearon análisis de autoinformes y protocolos verbales con la finalidad de identificar en el proceso de composición a los sujetos que podrían encuadrar en una posición de escritor novato y de escritor experto.

La evidencia hallada les condujo a afirmar que la principal diferencia, de unos y otros, radicaba en el modo de componer, esto es, en la manera en cómo se introducía y se presentaba el conocimiento en el proceso de composición.

En consecuencia, propusieron dos modelos cognitivos para describir y explicar los procesos de composición de los escritores novatos y los escritores expertos. Dichos modelos son: el **modelo de decir el conocimiento** y el **modelo de transformar el conocimiento**. Cada uno de los modelos corresponde a una racionalización teórica de la forma en que se conducen estos dos grupos de sujetos cuando escriben. Los modelos son cualitativamente distintos, debido a la forma de enfrentar la tarea de composición.

De forma sucinta se desvelarán los componentes de cada modelo para tener una visión global de la caracterización de las maneras de escribir.

2.3.1. Perspectiva cognitiva sobre la escritura novata

El *modelo de decir el conocimiento* (DC) según Díaz y Hernández (2002) explica de una manera genérica la conducta de los escritores novatos.

Este modelo plantea que la composición se realiza como un mero acto de vaciado de la información, que el escritor conoce en el momento en que se decide a escribir el texto. Esto es, genera el contenido del texto, a partir de un tópico sobre el que ha de escribir y a partir de un género conocido (exposición de los hechos, opinión personal, instrucciones, etcétera) se escribe lo que se sabe sin enmarcar el acto global de la composición dentro de una actividad compleja de solución de problemas retóricos (Scardamalia y Bereiter, 1992).

En opinión de Scardamalia y Bereiter (1992) (citado en Miras, 2000) mediante el modelo de “decir el conocimiento” el escritor se limita a reproducir el conocimiento que ya posee, aquél que ya es capaz de utilizar y, en este sentido, la composición escrita no supone un reto o una ayuda para elaborar y hacer avanzar sus conocimientos.

Al hablar de un escritor inmaduro se puede ubicar a una persona que siempre escribe por obligación y en sus producciones repite lo que sabe como lo encontró en las fuentes consultadas, es decir, sus textos “dicen el conocimiento” (Melgar, 2005).

El escritor novato desarrolla su texto en forma inmediata, esta manera de proceder supone que la textualización de lo escrito se vuelva un acto cuasi-automático, en donde sólo se escribe lo que en ese momento es evocado (Fons, 2004). Por ello, sus producciones poseen poca riqueza, integración conceptual y coherencia entre las ideas expresadas. Reflexionan menos, prescinden del futuro lector, no releen lo que escriben, les da pereza revisar y rehacer el texto, se obsesionan por la corrección gramatical y por llenar la hoja en blanco.

¿Qué características presenta el sujeto que se le denomina escritor novato?

El escritor inmaduro suele realizar su producción escrita sin tener presente un proceso de planificación previo, escribe lo que sabe respecto al tópico determinado sin atender a las demandas retóricas (Díaz y Hernández, 2002).

No tiene en cuenta al posible lector y suele adoptar una actitud egocéntrica al presuponer que el lector sabe qué fue lo que hizo mientras escribía.

Giammatteo y Basualdo (2003) comentan que en su texto los escritores inmaduros le otorgan mayor privilegio a los aspectos parciales o superficiales, no toman en cuenta el propósito que oriente y le dé sentido al mismo, en consecuencia, no tienen claridad del tema, ignoran la audiencia a la que va dirigido el escrito y la estructura de éste.

Los escritores inexpertos no reformulan, no elaboran borradores ni versiones diferentes de su escrito porque no tienen una representación retórica de la tarea de escritura que encaran. De forma similar, los lectores inmaduros se caracterizan por no contener un plan de procesamiento del texto y ceñirse a un procesamiento superficial del mismo, concibiendo el texto como una lista de unidades de

información aisladas sin una organización coherente (Soriano, Vidal y Miranda, 1996).

No se plantean restricciones discursivas o genéricas, esto es, no piensan qué palabras pueden o no usar, qué fórmulas son o no son apropiadas, cuál es la mejor diagramación o presentación de su escrito, cuál es la extensión adecuada. Aunque puedan ser capaces de reconocer fallos e inadecuaciones en textos propios o ajenos, no tienen recursos para modificarlos (Melgar, 2005).

Cassany (1998) alude que para los escritores no expertos la revisión de un texto constituye una operación mucho más simple y mecánica de limpieza superficial de la prosa, es decir, perciben la tarea de revisión como una actividad superficial, como de un simple arreglo “cosmético”, puesto que centran sus correcciones en aspectos locales a nivel ortográfico, léxico y morfosintáctico.

2.3.2. Perspectiva cognitiva sobre la escritura experta

El *modelo de transformar el conocimiento* (TC) entraña una mayor complejidad que el modelo anterior. Hernández y Quintero (2001) mencionan que este modelo no es una mera elaboración del primero, sino que constituye un macroproceso dentro del cual se integra el *modelo de decir el conocimiento* como subproceso.

Este modelo no se encuentra desligado del primero sino que lo introduce dentro de un proceso complejo de solución de problemas, lo cual implica dos clases distintas de “espacios-problema”. De acuerdo con Scardamalia y Bereiter (1992) un espacio problema se concibe como una entidad abstracta formada por un número de estados de conocimiento y de operaciones, siendo el efecto de las operaciones el de producir movimiento a través de este espacio, desde un estado de conocimiento a otro. Estos dos espacios son: el espacio problema de contenido (el qué decir) y el espacio problema retórico (con qué intención y cómo decirlo).

En el espacio de contenido, los estados de conocimiento se pueden caracterizar como creencias y las operaciones como las deducciones o las hipótesis que conducen de un estado de creencia a otro. En el espacio retórico, los estados de

conocimiento son las múltiples representaciones que incluyen al texto y sus objetivos subordinados; y las operaciones son aquellas que alteran el texto, los objetivos o las relaciones entre el texto y los objetivos.

En estos espacios se producen respectivamente las operaciones que modifican el conocimiento del escritor y las que modifican el texto y los propios objetivos del escritor, modificaciones que son posibles gracias al proceso dialéctico que tiene lugar entre ambos espacios a lo largo de la composición.

El modelo de “transformar el conocimiento” pone de manifiesto que esta manera de escribir hace posible que el escritor, no sólo aprenda o modifique sus conocimientos respecto al tema o contenido sobre el que escribe, sino que también le permite mejorar sus conocimientos discursivos. En otras palabras, el escritor que utiliza esta estrategia de escritura, no sólo aprende acerca de lo que escribe, sino que también aprende a escribir (Miras, 2000).

Situarse en el modelo de escritura experta implica desarrollar un proceso de composición elaborado y completo. Utilizar estrategias variadas para construir el mensaje escrito ello exige, marcar objetivos de redacción, imaginar lo que se quiere escribir, buscar y ordenar ideas, hacer borradores, leerlos, valorarlos, reescribirlos y seleccionar un lenguaje compartido con el lector (Cassany, Luna y Sanz, 1998).

Como puede observarse, la composición guiada por el *modelo de transformar el conocimiento* es planeada, reflexiva, autorregulada y genuinamente epistémica. Consiste básicamente en un “saber decir” lo que se conoce o se ha documentado, de acuerdo con un cierto tipo de destinatario, género, proceso e intención comunicativa, es decir, transformar lo que se sabe en una retórica discursiva, lo cual al mismo tiempo provoca que el conocimiento del escritor sufra transformaciones hacia estados superiores de conocimiento y reflexión (Díaz y Hernández, 2002).

¿Qué características presenta el sujeto que se le denomina escritor experto?

El escritor competente es aquél que es capaz de escribir un texto para sí mismo o para otros y transformar su conocimiento al hacerlo. Incorpora otras voces, deja hablar a otros autores en su propio texto a través de citas, notas y referencias. A la vez, busca darle especificidad a su escrito a través de definiciones, comparaciones y otros recursos, o ampliarlo mediante ejemplos o párrafos que expanden los conceptos con otros giros lingüísticos (Melgar, 2005).

Los escritores competentes desarrollan una serie de estrategias que les permite expresarse con claridad, precisión y eficacia, tales como pensar en el tema y en el lector, elaborar una macroestructura y superestructura, escoger el registro apropiado, corregir el borrador una y otra vez, antes de publicarlo (Pérez, 2002). El escritor experto reformula sus textos. Tiene permanentemente presentes las características de la situación en la que escribe y para quién escribe.

Otro aspecto que caracteriza el comportamiento de un escritor experto es que, acostumbra leer y releer lo que escribe, suele corregir o retocar el texto concentrándose en aspectos de contenido y de forma según el momento (Cassany, 1998).

En resumen, los autores experimentados utilizan la revisión como un instrumento para mejorar globalmente el texto. Comparan reflexivamente los borradores reales con sus objetivos retóricos, identifican problemas, deciden una estrategia de corrección y actúan.

2.4. La competencia del escritor. Pericia e impericia en el arte de escribir

Al tratar de definir o trazar un perfil del escritor competente es necesario caracterizar la conducta que lo distingue y lo hace cualitativamente diferente del que se califica como menos habilidoso con el mundo de la palabra escrita. Es por ello, que la investigación realizada en este dominio, también se ha preocupado por tratar de mostrar las diferencias cognitivas que existen entre un sujeto que se le denomina escritor novato del sujeto que se le denomina escritor experto.

A continuación se presenta una breve reseña sobre algunos de los hallazgos principales, por vía empírica, entre escritores novatos y escritores expertos a partir de los tres subprocesos que intervienen en el proceso de composición escrita.

Planificación

El proceso de planificación, como anteriormente se ha señalado, corresponde al borrador mental de la composición (Mata, 1997). Es todo lo que se hace previamente, es decir, antes de la escritura; este plan le permite al escritor ver todo su proyecto y también las relaciones entre las partes, lo cual puede facilitarle la fase posterior, esto es, la textualización de sus ideas (Luchetti, 2005).

En cuanto a la actividad de planificación, existen algunas diferencias fácilmente apreciables entre los escritores expertos y los escritores novatos. Por ejemplo, Stallard (1974) (citado en Díaz y Hernández, 2002), demostró que cuando planifican, los escritores expertos dedican mayor tiempo a esta actividad en comparación con el que invierten los novatos. Las mejores redacciones ocupan esta mayor cantidad de tiempo en reflexionar, tomar notas, elaborar esquemas sobre el contenido y sobre la forma de lo que será su composición (elaboración del plan de escritura). Por el contrario, los escritores menos capaces empiezan a escribir en forma casi inmediata e intempestiva, realizando muy pocas actividades relacionadas con la planificación.

Los escritores expertos al generar su plan de escritura, reflexionan activamente sobre qué quieren decir y cómo lo quieren decir, y al mismo tiempo tienen en cuenta una serie de presuposiciones sobre las necesidades de información de los posibles lectores de su escrito. En el caso de los escritores principiantes su plan de escritura tiende a ser superficial, centrándolo, preferentemente, en lo que tienen que decir sin lograr articular el establecimiento de propósitos específicos y las características posibles de una audiencia determinada.

Wall y Petrovsky (1981) (citado en Cassany, 1990) comprobaron en un estudio hecho con estudiantes de 18 y 19 años, que los buenos escritores dedicaban un

tiempo importante a pensar antes de empezar a escribir, mientras que los escritores menos capacitados pocas veces lo hacían y raramente tomaban notas o hacían planes sobre la estructura del texto.

Bruer (1999) menciona que en un estudio realizado para identificar cómo desarrollan las habilidades de escritura los estudiantes encontró que la principal diferencia entre los escritores expertos y principiantes fue el proceso de planificación. La evidencia hallada, denota que los escritores hábiles son expertos retóricos que pueden integrar los conocimientos lingüísticos, del tema y de la audiencia para resolver los problemas de escritura. Por el contrario, los principiantes planifican superficialmente, se concentran en el tema y en lo que saben sobre él, pero fracasan en la identificación de otros aspectos del problema, como la audiencia y el uso del lenguaje escrito para la comunicación.

Los escritores novatos o inmaduros elaboran una representación de la tarea de escritura más cercana al modelo de decir el conocimiento, mientras que los escritores expertos elaboran una representación más coherente con el modelo de transformar el conocimiento (Hernández y Quintero, 2001).

Textualización

La etapa que se denomina textualización, redacción o escritura propiamente dicha es la generación del texto que se desea escribir, la concreción del plan previo (Luchetti, 2005). La textualización consiste, en elaborar un boceto del producto, no en darlo por terminado.

En el proceso de textualización igualmente se observan diferencias cualitativamente marcadas entre las producciones de los escritores novatos y los escritores expertos.

McCutchen y Perfetti (1982) (citado en Díaz y Hernández, 2002) mencionan que el proceder de los novatos en el aspecto de la textualización de lo escrito se vuelve un acto cuasi-automático, en donde sólo se escribe lo que en ese momento es evocado, por consiguiente, sus composiciones suelen ser más cortas, en

comparación con las de los expertos. Sus producciones poseen poca riqueza, integración conceptual y coherencias entre las ideas expresadas, éstas suelen ser menos elaboradas y originales, tienen un estilo parecido al que se ha dado en llamar de tipo segmentado, en contraposición con el de tipo cohesionado, que podría ser característico del experto.

Brandt (1992) (citado en Milian y Camps, 2000) considera que el propósito de cualquier escritor durante el proceso de composición es dotar al lenguaje de sentido. Los escritores con éxito lo que hacen es construir y manejar adecuadamente el contexto de la escritura, mientras que al tiempo negocian las exigencias particulares de la tarea en su relación con el entorno inmediato de la misma.

En concordancia, los escritores que poseen destrezas más avanzadas utilizan estrategias eficientes de planificación y auto-regulación que les permiten establecer metas, automonitorización, estructuración del entorno que les ayude a regular la producción o potenciar la motivación (García y Marbán, 2003).

Finalmente, suele decirse que los escritos de los novatos son discursos que no están basados en un posible lector potencial o audiencia, sino más bien en la subjetividad de su propio curso de pensamiento. La información vertida en la redacción parece estar exenta de una serie de supuestos, que ciertamente conoce el autor pero que cualquier lector del texto desconoce, afectándose seriamente la claridad con que son expresadas las ideas (Díaz y Hernández, 2002).

En contraposición, los expertos van concretizando el plan elaborado, eligiendo la forma más adecuada de expresar las ideas que activan en función de un formato estructural y teniendo en cuenta al posible lector destinatario para quien se escribe y con quien se desea establecer comunicación. De este modo, el experto procede consiguiendo las submetas demarcadas en el plan, para así alcanzar la meta final de producción.

Revisión

El tercer proceso fundamental del modelo de escritura es la etapa de revisión. Haciendo un paralelismo sugerente con una analogía culinaria, revisar un texto es como probar el alimento para ver si está bien de sal, si le falta cocción, si quedó muy espeso... y proceder en consecuencia. Asimismo, es como monitorear la solución del problema para ver si todos los pasos se hicieron correctamente (Luchetti, 2005).

Como en los anteriores procesos de escritura, para el proceso de revisión, los escritores expertos y los escritores novatos entienden y realizan éste en una forma muy distinta.

En un estudio sobre revisión en la escritura, Fitzgerald (1987) (citado en Mayer, 2002) encontró que los alumnos fundamentalmente hacen revisiones mecánicas y superficiales al texto. La tarea de revisión se percibe como una actividad superficial, como de simple arreglo “cosmético”, puesto que centran sus correcciones en aspectos locales a nivel ortográfico, léxico y morfosintáctico.

Por su parte, Cassany (1998) señala que los escritores expertos acostumbran corregir o retocar el texto más veces que los escritores novatos. Los primeros, se concentran en aspectos de contenido y de forma según el momento, mientras que los segundos, solo atienden a la forma.

En un trabajo realizado por Hayes, Flower, Spilka, Stratman y Carey (1986) (citado en Díaz y Hernández, 2002), cuando se les pedía que revisaran sus propias composiciones a escritores expertos y a escritores novatos, se identificó que los primeros eran muy superiores en detectar y diagnosticar errores en comparación de los segundos.

Sommers (1980) (citado en Cassany, 1990) comparó estudiantes y escritores experimentados (periodistas, editores...) y explica que para los estudiantes la corrección era simplemente una cuestión de forma. Para ellos el primer borrador

ya contenía todas las ideas que querían incluir en el texto y, por ello, la corrección consistía exclusivamente en hallar las mejores palabras para expresarlas.

En cambio, para los escritores experimentados la corrección tenía un sentido completamente distinto. Para ellos el primer borrador era sólo una aproximación al contenido del texto. La corrección les ayudaba a desarrollar las ideas iniciales y a definir el contenido final del escrito.

Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991) (citado en Schunk, 1997) mostraron que la redacción de los alumnos de 4º y 5º mejoró cuando éstos fueron expuestos a maestros que modelaron los componentes metacognitivos del proceso de escritura (por ejemplo, qué estrategias son útiles, cuándo y por qué son de provecho) y cuando se les enseñó a formular preguntas durante la planeación del texto. Los redactores mejores y de más edad hacían mayor uso de los instigadores internos, es decir, buscaban los temas relevantes y evaluaban sus conocimientos antes de empezar a componer.

Los maestros pueden fomentar la generación de ideas entre los estudiantes si les dan claves para que las piensen y los hacen leer y conservar artículos sobre temas que sirvan como fuente de ideas.

El siguiente esquema de Flower (1989) (citado en Cassany, 1998) representa los perfiles del autor aprendiz y del autor experto, respecto a la corrección de un texto (Cuadro 4).

DIFERENCIAS EN EL PROCESO DE REVISAR

| | Aprendices | Expertos |
|------------------|---|--|
| Objetivo | La revisión sirve para corregir errores y pulir la prosa. | La revisión sirve para mejorar globalmente el texto. |
| Extensión | <p>Las revisiones afectan a palabras o frases sueltas. Cambios locales.</p> <p>La técnica más usada es tachar palabras.</p> <p>Piensan: <i>“Esto no suena bien”</i> o <i>“Esto es incorrecto”</i>.</p> <p>Revisan al mismo tiempo que leen el texto. Avanzan palabra a palabra.</p> <p>Cuando detectan un problema, lo resuelven rápidamente.</p> | <p>Afectan a fragmentos extensos del texto, a las ideas principales. Cambios locales y globales.</p> <p>Tratan la revisión como una parte del proceso de desarrollar y redactar ideas.</p> <p>Deciden cómo revisar el texto: leyéndolo, reescribiéndolo, fijándose en problemas locales.</p> <p>Tienen objetivos concretos y una imagen clara de cómo debe ser el texto. Durante la revisión, comparan esta imagen con el texto real.</p> <p>Cuando detectan un problema, dedican tiempo a diagnosticarlo y a planificar cómo pueden solucionarlo.</p> |

Cuadro 4. Diferencias en el proceso de revisar (citado en Cassany, 1998).

Como puede observarse, la diferencia entre los escritores novatos y los escritores expertos radica en la metacognición. Cuervo y Flórez (1992) argumentan que la persona que tiene metacognición reúne tres condiciones: sabe cuáles son sus procesos mentales, ejerce control voluntario sobre ellos y puede hablar sobre los

mismos. En el caso de la escritura, esto marca la diferencia entre los escritores más hábiles de los escritores poco diestros.

Basta señalar, tal como lo indican Vázquez y Jakob (2006a), en sus trabajos de investigación, los progresos en los procesos y productos de la escritura son paulatinos, no ocurren cambios repentinos ni transformaciones drásticas, sino que las mejoras en los textos y en los procesos son graduales. Esto permite sostener con claridad que es posible enseñar a escribir dentro de las disciplinas universitarias y que ello redundará en beneficios para quienes más necesitan mejorar la producción de textos y, por consiguiente, los procesos cognitivos que están implicados.

2.5. Perspectiva sociocultural sobre el proceso de composición escrita

En los últimos años, la conceptualización de la escritura se ha ido transformando gracias a las aportaciones provenientes tanto de la pragmática como de la sociolingüística, además de la psicología y de la psicolingüística que han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua. Es entonces, que la escritura de un texto, desde esta perspectiva, se tiende a considerar como un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Castelló, 2008).

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto (Camps, 1997).

En los enfoques actuales que Nystrand (1993) (citado en Camps y Castelló, 1999) denomina sociocognitivos y construcción social, los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Han sido principalmente las contribuciones de la teoría de la enunciación, de la pragmática y de la lingüística funcional las que de modo más determinante han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural.

De este modo, aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción.

Recientemente, todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la composición escrita, no se entiende como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el conocimiento de los usos adecuados a cada situación, que habrá que conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es únicamente el lenguaje académico (Camps, 1997).

Cada uno de los usos requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto adecuado a su función social y comunicativa, a su contexto.

Las funciones que los textos cumplen en relación con el contexto consideran a la lengua no como un sistema abstracto de signos sino como un recurso funcional para construir e intercambiar significados y como una vía para actuar (función pragmática) y para conocer (función representativa).

En este sentido, Ordóñez, Acosta, Otálora, Murillo, Porras, Pulido, Rodríguez, Camacho, Mora, Orlando, Frías, Goyes y Díaz (2001) aseveran que la contribución actual en relación con las teorías de la lengua, es el estudio funcional pragmático, o sea el uso del lenguaje, el cual permite tener una nueva conciencia de la lectoescritura como proceso de interpretación y apropiación de significados.

Manifiestan que las concepciones lingüísticas anteriores analizaban tanto partes como reglas, básicamente al nivel de la oración y sus componentes formales, mientras que las corrientes pragmáticas parten de una concepción funcional del lenguaje como sistema de significación sólo posible desde su uso en la interacción social, al servicio del cual se encuentran los elementos formales.

La práctica pedagógica lectoescritora relacionada con visiones socioculturales del lenguaje busca el reconocimiento, la valoración y el desarrollo de los discursos

específicos en la escuela, con el objeto de liberar a sus usuarios de diversos tipos de limitaciones sociales implícitas en su uso o su reconocimiento como puntos de entrada necesarios para el aprendizaje del manejo del discurso generalmente reconocido en la escuela y necesario para acceder a los beneficios del mundo globalizado actual (Ordóñez, Acosta, Otálora, Murillo, Porras, Pulido, Rodríguez, Camacho, Mora, Orlando, Frías, Goyes y Díaz, 2001).

2.6. La composición escrita como un proceso complejo

La escritura es una construcción cultural- y por tanto adquirida socialmente- muy útil para construir diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política, científica... y para comunicar a los demás las propias fantasías e ilusiones, angustias, sentimientos, emociones..., aunque su uso requiere cierto dominio de las reglas del código escrito (Ramos, 2003).

La escritura no es sólo una actividad técnica de conocimiento del código y de los sistemas gráficos en todos sus aspectos para copiar o transcribir más o menos correctamente palabras o frases, sino que es una actividad más profunda y estrechamente relacionada con la construcción de un discurso que exige al escritor implicarse en un proceso recursivo no lineal, dialéctico y global para resolver múltiples problemas que el escritor plantea.

En cualquier momento el proceso se puede reiniciar de nuevo para resolver un error, una duda, suprimir algo que sobra o añadir algo que falta...

Por tanto, Ramos (2003) afirma que la escritura es un proceso cognitivo constructivo que exige al escritor seleccionar, organizar y relacionar información para construir y reconstruir nuevos significados en una operación, que se podría calificar como una ardua negociación entre las diferentes fuerzas (los objetivos, las expectativas, el lenguaje disponible, el conocimiento del tema y del discurso) que entran en conflicto y condicionan, de alguna manera, el proceso global de la escritura.

La continua búsqueda de sentido y significado a lo que se quiere expresar por escrito empuja al escritor a implicarse en un proceso interno (lleno de dudas e incertidumbre, búsqueda de nueva información, correcciones, revisiones, reescritura) en el que sus ideas y concepciones se enriquecen, se organizan y se reestructuran para adquirir un mayor grado de complejidad.

En la concepción de Bajtin (Camps y Castelló, 1999), el uso de la lengua escrita es siempre dialógico porque cualquier texto no es nunca un primer texto ni independiente de los demás sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores, es decir, está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación, que le da sentido.

De este postulado se desprende que, cuando alguien escribe, “dialoga” con lo que han dicho otros e imagina sus respuestas, que anticipa en el propio texto. Esta idea lleva a otra de una gran riqueza conceptual: el escritor no inventa en solitario su texto sino que éste es el reflejo del diálogo que entabla y recoge las distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el contexto en que ha surgido. La idea fundamental es que los textos tienen sentido en el contexto en que son escritos.

Así pues, las formas del lenguaje, a través de las cuales se expresan los significados, están subordinadas al contexto de uso, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación.

En síntesis, es poco probable que exista un proceso de composición ideal, lo conveniente sería concebir a la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las distintas situaciones comunicativas en las que se deba escribir. Esto supone que el proceso de composición que un autor sigue sólo es interpretable dentro de un determinado contexto; cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere un modo distinto de proceder (Castelló, 2008).

CAPÍTULO III

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA

3. Implicaciones psicoeducativas para la enseñanza y el aprendizaje del proceso de composición escrita

Actualmente la proliferación teórica se centra en la importancia de emplear estrategias para fomentar el pensamiento estratégico y, a su vez, generar en el alumno la regulación y autorregulación de su aprendizaje. Conviene indicar, que el propósito de que los estudiantes se conviertan en aprendices autorregulados, es una meta educativa que está estrechamente relacionada con el desarrollo de la tecnología informática y con el advenimiento de la sociedad del conocimiento.

La sociedad actual cada vez está más involucrada en la era de la información, del conocimiento y de las crecientes redes de comunicación. Sin embargo, su introducción en la enseñanza es todavía mínima. La enseñanza parece seguir inmersa en una etapa anterior, sin la menor incidencia de la nueva cultura del aprendizaje (Ontoria, Gómez y Molina, 2003).

Ante esta necesidad, lo que se pretende es transformar la enseñanza para adaptar el aprendizaje a esta era tecnológica. La educación tiene un enorme reto. Se considera que en el caso de la Enseñanza Superior el propósito es lograr llevar a los estudiantes hacia un doble fin: desarrollar actitudes favorables para el aprendizaje continuo y desarrollar habilidades para escribir textos académicos (Sánchez y Ortega, 2009).

A partir de las investigaciones efectuadas en el campo de la composición escrita, en las últimas décadas se han revelado importantes cuestiones que se deben considerar para enfrentar acertadamente a la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de la producción escrita (Díaz y Hernández, 2002).

En muchas de las propuestas metodológicas concretas se observa una tendencia por incorporar tanto la visión cognitiva como la visión social, tratando de generar

un modelo integrador que recupere los aspectos más relevantes de ambas perspectivas; situando la instrucción sobre los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la expresión 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, tratando 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 estratégico (Hernández y Quintero, 2001).

Castelló (2008) comenta que la pretensión de la mayoría de las propuestas de mejora del proceso de composición escrita en contextos académicos universitarios tiene que ver con la consecución de un objetivo fundamental: aprender estrategias que permitan gestionar y regular de forma eficaz el propio proceso de composición. En última instancia, se pretende que los estudiantes reflexionen sobre su intención y objetivos al momento de escribir y que regulen su proceso de composición con el fin de conseguir esos objetivos.

En definitiva, lo que se busca es una propuesta que recoja las aportaciones principales de un enfoque funcional y comunicativo de la lengua escrita, considerando 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, concentrados en una variedad de textos, requieran la regulación y el control de ese proceso cognitivo.

Para ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de escribir es necesario proponer actividades de aprendizaje y evaluación más centradas en el proceso y en cómo ir produciendo y valorando el proceso de composición de textos. De esta manera es probable que la enseñanza y el aprendizaje logren cada vez más el propósito de aprender a aprender, de comprender y regular el proceso de

aprendizaje, así como la forma en cómo conocemos y lo hacemos a través de la escritura (Sánchez y Ortega, 2009).

Incorporar la escritura al trabajo del aula no tiene que ser algo complicado. Las siguientes implicaciones, fundamentadas tanto en la revisión teórica cognitiva básica sobre la escritura, como en las investigaciones expuestas sobre escritores novatos y expertos y la recopilación de aspectos sociales y culturales sobre la producción escrita, sugieren algunas estrategias para generar una auténtica clase de escritura.

Es pertinente señalar, que las actividades instructivas sugeridas no son una prescripción médica, una receta de cocina ni un prontuario jurídico, rígido e inamovible. Lo que se presume es perfilar una alternativa de trabajo flexible y dinámica que pueda constituirse en un recurso intelectual para participar con éxito en comunidades de discurso en contextos de uso académico y disciplinar específico (Sánchez y Ortega, 2009).

3.1. Sugerencias instructivas para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita

Detrás de cada página escrita, hay un número infinito de borradores.

Jorge Luis Borges

Los hallazgos y los avances de investigación recientes en el dominio de la producción escrita, han permitido que sea posible identificar los procesos, las habilidades, las estrategias del comportamiento experto; así como, la incidencia de aspectos motivacionales y emocionales o de tipo metacognitivo y algunos otros que matizan o condicionan la actividad, es decir, los referidos al contexto.

Todo ello, como consecuencia lógica, desencadena la aparición de nuevos enfoques y métodos de enseñanza, que buscan innovar las prácticas en el aula y manifestar los deseos genuinos de cambio para lograr verdaderas transformaciones de las prácticas habituales (García y Fidalgo, 2004).

Para lograr cambios profundos, la mayoría de las propuestas educativas se inclinan por tener presente que la concepción de la actividad de escritura, debe alejarse de la visión formalista que la ha caracterizado como la simple transmisión mecánica de códigos o el manejo de un conjunto de símbolos que siempre tienen que dividirse en unidades pequeñas para facilitar su aprendizaje (Díez, 1999).

Actualmente, la perspectiva adoptada obedece a considerarla como un proceso global de construcción e interpretación de significados en entornos culturales alfabetizados. Escribir es, por tanto, un valioso instrumento de reflexión colectiva, que requiere una intención y un destinatario.

Casaseca (2004) refiere que en la escuela la enseñanza de la escritura no es fácil, para enseñar a escribir no basta con dar a conocer la normativa ni con ofrecer recursos para resolver problemas formales, sino que es preciso convertir la clase en una comunidad de intercambio que haga posible la construcción o la transformación del pensamiento.

Es necesario que el profesor tenga presente que enseñar a escribir no corresponde sólo al área de lenguaje sino que todas las áreas están relacionadas. También, debe considerar la actividad de escritura como parte integral del proceso de aprendizaje.

Por su parte, Camps (2006) argumenta que para aumentar el gusto por la escritura es necesario relacionar las prácticas de escritura con la vida cotidiana de los alumnos, es decir, como un acto de comunicación y de expresión de experiencias, sentimientos, sucesos e ideas. Manifiesta que es necesario diseñar guías de ayuda o listas de control que monitoricen el proceso de composición escrita.

El proceso escritor es muy complejo porque no sólo se sitúa en la composición, sino en cómo se lleva a cabo la encomienda escrita. Esto necesariamente, conduce a cuestionarse los distintos significados que tiene la escritura tanto para el profesor como para el alumno, esto es, se tiene que analizar para qué se escribe, cuándo y dónde se hace, por qué y qué se escribe. Solamente así se

estará en posibilidad de meditar sobre cuáles son las razones que se tienen para poder o querer aprender a escribir (Ayala, 1997).

Estrategias instruccionales para la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita:

1. En principio, debe considerarse la necesidad de planificar el entrenamiento con base en una propuesta metodológica que enseñe las estrategias y procesos de composición en donde se enfatice la práctica diaria de la escritura sin prestar atención a la forma sino al contenido.

2. La enseñanza de la composición escrita debe incluir conocimientos declarativos y procedimentales de gramática y de los usos y convenciones de la lengua, también debe prestar atención al conocimiento del contenido y de los procesos que subyacen a la composición de textos (planificación, textualización y revisión) (Hernández y Quintero, 2001).

3. El profesor debe emplear el modelado de las estrategias de cada uno de los procesos de composición escrita planificación, textualización y revisión, explicitando en qué consiste cada uno de ellos. En el caso de la estrategia de planificación, enseñar a los estudiantes a realizar planes de escritura teniendo presente el propósito, la temática y la audiencia. En la fase de textualización, enseñar a los estudiantes a redactar textos conforme al desarrollo de ideas generadas en el plan global de escritura. Mostrándoles que es necesario ir corroborando si lo que están escribiendo se corresponde con la imagen global del texto (subproceso de planificación). Por último, en la etapa de revisión, enseñar a los estudiantes a revisar sus textos de acuerdo al plan global de escritura y al desarrollo de ideas (subproceso de planificación y subproceso de textualización).

4. Proporcionar ayudas “hojas para pensar” como una práctica guiada, haciendo explícito cada proceso de escritura en torno a la importancia que tiene cada uno y su interconexión en el momento de elaborar un texto.

5. El docente tendrá que guiar la realización de actividades de escritura utilizando el conocimiento previo de los alumnos, así como sus opiniones y concepciones; animándolos a pensar y a reflexionar sobre sus propias experiencias, haciendo que éstos usen sus teorías en situaciones prácticas para resolver problemas reales, tratando de incorporar la escritura al trabajo del aula (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005).

6. Concientizar a los alumnos, en cada actividad realizada (cómo, por qué y cuándo) empleando las habilidades cognitivas para componer un escrito alternándolas con ejercicios de materiales escritos de diversos tipos de géneros o discursos, como ejemplos; tipologías textuales que permitan plantear actividades de reescrituración (volver a escribir una parte del texto), ampliación (aumentar y profundizar el texto), descripción (enfaticar una escena del texto) y personificación (cambiar de voz a los personajes).

7. Para la enseñanza de las tipologías textuales el maestro tendría que hacer que los estudiantes intercambiaran su pensamiento por escrito sobre temas de interés que aquejan a la sociedad y se escribiera sobre los mismos (Luchetti, 2005). También sería conveniente que el docente sugiriera que la revisión de los textos se realizara entre los compañeros con la finalidad de hacer que los estudiantes al momento de valorar las composiciones se convirtieran en críticos conscientes al compartir la información e interpretar el significado de las representaciones de sus condiscípulos.

8. Hacer hincapié en la transformación del conocimiento, no en la repetición del conocimiento.

9. Se requiere que el profesor realice una propuesta de trabajo más sistemática en donde su objetivo se enfoque en enseñar a aprender. Logre inspirar a los estudiantes para que escriban, lean, escuchen, dialoguen, corrijan y sigan corrigiendo, hasta encontrar la mejor manera de expresar sus ideas y sentimientos (Bulat, 2006).

10.El maestro tendría que articular actividades entre el saber hacer y el saber cómo se hace lo cual quiere decir, que es necesario explicitar los objetivos de la actividad de escritura, mantener una actitud diferente en torno a la evaluación de lo escrito y en lo que respecta a los errores (Milian, Guasch y Camps, 1991).

11.En el aula debe dejarse de ver a la escritura sólo como un objeto de evaluación para constituirse realmente en un objeto de enseñanza, haciendo posible que todos los alumnos se apropien de la escritura y la pongan en práctica teniendo presente que es un arduo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión (Lerner, 2001).

12.El profesor debe orientar y asesorar el 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 débiles).

13.El maestro debe dedicar un lapso extenso de tiempo para escribir, con la finalidad de que los alumnos puedan controlar la situación de escritura y la tarea en donde además, se lea o se escuche lo que el estudiante ha escrito (Atwell, 1992) (citado en Irwin y Doyle, 1992).

14.Para desarrollar una adecuada motivación para escribir, es recomendable que el docente fomente creencias funcionales sobre la escritura, promueva el compromiso de los estudiantes a través de auténticas metas y contextos de escritura, proporcionando un contexto adecuado de apoyo a la escritura dada la complejidad de la tarea y creando un ambiente emocional positivo (Bruning y Horn, 2000) (citado en De Caso y García, 2006).

15. En los estudiantes, la construcción de textos posibilita la producción de conocimiento, pues ellos pueden desarrollar procesos de pensamiento argumentado, ya sea opinando, discutiendo, declarando, afirmando, negando, ejercicio que favorece el trabajo en el ámbito narrativo, descriptivo y argumentativo (Castañeda, García, Gelves, González, Morales, Sandoval y Torres, 2001).

16. Para que un texto sea comprensible es necesario tener conocimiento del código, lo cual implica tener conocimiento de mecanismos, recursos y formas de cohesión, constituidos por los enlaces o conectores, la puntuación y las referencias (Gómez, 1997). Es esencial que el profesor le muestre al estudiante la importancia de considerar esos aspectos formales en el texto.

17. Para conseguir un uso estratégico de las habilidades enseñadas y el control metacognitivo el alumno debe poseer el dominio de los tres tipos de conocimiento, que actualmente, preconizan las estrategias de aprendizaje; conocimiento declarativo (el qué de la estrategia), conocimiento procedimental (cómo se hace) y conocimiento condicional (cuándo y por qué utilizarla) (Gargallo, 1994).

18. Es importante, que el alumno se haga una representación de la tarea que ha de realizar, para que, a su vez, active y gestione una serie de conocimientos que le permitan coordinar los saber qué y los saber cómo y pueda consolidar el aprendizaje del metaprocedimiento, el saber sobre, objeto del aprendizaje.

19. Mientras escriben y releen el texto, los alumnos deben revisarlo e introducir modificaciones y mejoras. Los cambios efectuados tendrán que afectar el contenido del texto: al significado (Cassany, Luna y Sanz, 1998).

20. Es esencial que el profesor desarrolle en el estudiante su competencia escrita guiando el camino de expresar ideas propias por medio de distintos géneros textuales escritos (cartas, poemas, cuentos, crónicas, ensayos,

prólogos, reportes de investigación, etcétera) y sobre todo que lo sitúe en un contexto de comunicación y un destinatario específico.

21. Hacer consciente al alumno de que aunque no esté presente su interlocutor, a la hora de descifrar el escrito, el mensaje deberá ser claro y preciso, según su intención comunicativa, pero además, el estudiante debe practicar la escritura siguiendo el proceso de planeación, textualización y corrección, actividad que le permitirá conseguir una comunicación más eficaz (Gutiérrez, 2005a).

22. Escribir es un proceso que va más allá de poner letras y signos sobre un papel en blanco, porque lo que se presume desde este enmarcamiento teórico es postular al alumno como un aprendiz activo, capaz de transformarse en un ser autorregulador de su propio proceso de aprendizaje, que implique que sea responsable de su actuar académico digno de saber en qué momento ocupar sus recursos cognitivos y metacognitivos, pero, sobre todo, hacerse poseedor de un pensamiento estratégico característico de un estudiante experto (Fons, 2004).

23. La escritura es un proceso y es fundamental que el profesor ayude al alumno durante ese proceso mediante la participación asistida y la constante interacción social de conocimiento compartido (andamiaje) (Ribas, 1993).

24. Es importante, tener presente que el proceso de escritura es cíclico y flexible y que el desarrollo escritor es gradual además, requiere un andamiaje educativo adecuado (Gómez, 1997).

25. Aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías y el entorno informático para reducir los esfuerzos logísticos implicados en la edición y revisión de un texto.

La escritura es un acto complejo que exige de quien escribe una estructuración del pensamiento y del mundo de las ideas. El dominio de la escritura requiere de un

entrenamiento especial. La construcción de un texto es fruto de un largo proceso de reflexión y madurez intelectual.

“Cuando el escritor compone un texto debe tener una visión global y anticipada de lo que quiere decir y de cómo lo quiere decir. Más tarde, el lector deberá reconstruir el mensaje y juzgar la coherencia alcanzada. Este aspecto consciente y deliberado, es una característica fundamental de la lengua escrita tanto en su proceso de emisión, como de recepción. Dicho de otra manera, el que escribe se esfuerza durante el desarrollo de su actividad para organizar sus ideas de modo que el lector pueda comprenderlas; el lector por su parte observa lo que alguien ha escrito e intenta determinar cómo se estructuraron las ideas que allí se presentan” (Maqueo, 2004) (citado en Mier y Arias, 2004).

Escribir un texto académico implica dominar estrategias de escritura, (planificación, textualización, revisión), tener conocimientos específicos del área o disciplina sobre la que se desea escribir y a través de distintos elementos discursivos (concordancia, signos de puntuación, conectores, etcétera) darle forma según la intención comunicativa del emisor.

Para la célebre efectividad de estas actividades, el rol del profesor es fundamental, en un primer momento, porque tendrá que ofrecerle al estudiante ayuda ajustada de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje, tendrá que compartir la responsabilidad de trabajo entre los alumnos, para después delegar gradualmente la responsabilidad al estudiante (Slater y Graves, 1990).

CONCLUSIONES

Los argumentos desarrollados hasta el momento han permitido tomar conciencia en este espacio para poder reflexionar sobre el objeto de estudio que se analizó en las páginas precedentes.

El propósito de la presente reseña se encaminó a analizar una problemática psicoeducativa relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita en el ámbito escolar, en específico en el campo universitario visto desde las perspectivas teóricas cognitiva y sociocultural.

En el primer capítulo se manifestaron las creencias y preconcepciones que tiene el maestro y el alumno en torno a la construcción de un texto académico. Es decir, la tendencia o disposición de los profesores que les lleva a enseñar de un modo determinado permite comprender que los alumnos aprendan según la posibilidad que ofrezca esa instrucción.

Esta exposición de ideas permitió entender que no existe un marco teórico que posibilite la prescripción de cómo hay que enseñar, y seguramente no existirá nunca, porque el alumnado, la escuela, el contexto social, cambian constantemente (Sanmartí, 2002). No hay recetas, ni fórmulas mágicas pero si el docente conoce bien el modelo teórico que guía su práctica pedagógica podrá orientar la enseñanza con una metodología clara hacia el logro de metas específicas encaminadas a desarrollar habilidades y aprender herramientas de escritura que impliquen el dominio de la lengua escrita y la capacidad de usar ésta en cualquier contexto de comunicación y ante cualquier comunidad de discurso académico (Gutiérrez, 2005b).

Ante esa distinción explicativa es indispensable que el profesor centre su enseñanza en la comprensión, esto es, que vea el aprendizaje de la composición escrita como un proceso, que potencialice la capacidad de aprender y de pensar del alumno, facilitando la reflexión y el sentido crítico, que en la dinámica de clase

contemple la flexibilidad fomentando la autonomía y la responsabilidad del alumnado y de él.

En el segundo capítulo se realizó un recorrido sobre cómo a través de los años se ha conceptualizado el estudio de la composición escrita centrando el interés en enfoques de investigación que revelan la intervención de procesos cognitivos, planificación, textualización y revisión; así como, la participación de aspectos socioculturales que conciben a la escritura como un proceso flexible, dinámico reflexivo en función de las distintas situaciones comunicativas y discursivas en las que se tenga que escribir.

Las vertientes teóricas expuestas al interior del discurso permitieron realizar un acercamiento al fenómeno de estudio; por un lado, la perspectiva cognitiva ofreció elementos que permitieron caracterizar el proceso de escritura como un proceso cognitivo complejo en donde el escritor tiene que ser capaz de resolver el problema que le demanda la tarea de escritura. Es decir, cuando redacte un texto tendrá que hacerlo en función de un plan que guíe las primeras decisiones... por dónde voy a comenzar, qué puedo relacionar para demostrar, poner en texto las ideas generadas y revisar lo escrito hasta el momento para evaluarlo, hacer las correcciones necesarias y continuar hasta considerar que el texto responde al objetivo planteado (Galaburri, 2000b).

Por otro lado, la perspectiva sociocultural aportó elementos contextuales que permitieron comprender que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Castelló, 2007). Ello implica, que cada texto, y en particular el texto académico, incorpora las voces de otros textos anteriores a los que pretende dar respuesta, a la vez que espera ser contestado por otros textos que se supone aparecerán posteriormente sobre el mismo tópico. Por eso, el proceso de composición escrita, desde esta posición, tiene un carácter dialógico, porque no es posible concebirlo aisladamente de la producción textual que le rodea.

De este análisis se puede desprender que es poco probable que exista un proceso de composición ideal y que resulta apropiado concebir la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso en función de las distintas situaciones comunicativas en las que se deba escribir. Esto supone que no hay una sola manera correcta de escribir y el proceso de composición seguido por el escritor sólo es interpretable dentro de una comunidad discursiva específica porque cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere un modo distinto de proceder (Castelló, 2008).

Haciendo un símil con lo anteriormente expuesto y la cultura escrita, cada que se lee y se escribe se plantean nuevos desafíos lo cual exige continuar aprendiendo a leer y a escribir, debido a la diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios, reflexiones implicadas y contextos.

En el tercer capítulo, cobra sentido práctico el análisis descriptivo que se hace de ambas perspectivas porque en el terreno educativo lo que se busca es encontrar la funcionalidad práctica a las aportaciones teóricas que estudian fenómenos de esa naturaleza. Es importante, elaborar una propuesta que parta de la realidad del aula y de la realidad de los aprendices de escritor, que contraste y matice las propuestas teóricas aportadas por los estudios de composición escrita.

Hasta este momento, a la reflexión que se puede llegar teniendo presente lo antes descrito y el objetivo que guío esta exposición temática es que enseñar y aprender en la nueva sociedad de la información requiere:

De estrategias de enseñanza que funjan como modos de pensar la clase, que ofrezcan opciones y posibilidades para favorecer el proceso de aprendizaje (Anijovich y Mora, 2009).

Para estimular el desarrollo de estudiantes estratégicos, el profesor tiene que explicitar el conocimiento declarativo y procedimental, aumentando la conciencia del alumno sobre las operaciones y decisiones mentales que realiza cuando aprende un contenido o resuelve una tarea, y conseguir una cierta transferencia

de las estrategias empleadas a nuevas situaciones de aprendizaje mediante el reconocimiento de condiciones similares en esa nueva situación (Anijovich y Mora, 2009).

Es importante que el docente le enseñe al alumno que escribir no es una habilidad espontánea sino que implica reflexionar sobre la situación de comunicación, apuntar ideas, hacer esquemas, redactar borradores, releer, corregir y reformular repetidamente lo que está escribiendo (Cassany, 1998).

Es esencial que el profesor desarrolle en el alumno su competencia escrita guiando el camino de expresar ideas propias por medio de distintos géneros textuales escritos (cartas, poemas, cuentos, crónicas, ensayos, prólogos, reportes de investigación, etcétera) situándole el contexto de comunicación y los destinatarios específicos (Gutiérrez, 2005b).

Cuando el maestro le enseñe a los alumnos estrategias de escritura como la planificación, la textualización y la revisión, es recomendable que les facilite elementos de reflexión en torno al contenido sobre el que escriba para que éste pueda establecer en su texto nuevas relaciones conceptuales y tomar decisiones antes, durante y después del proceso de escritura (Castelló, 2008).

También es indispensable que el docente le enseñe a sus alumnos estrategias de corrección de textos como formas de pensar en los errores textuales, en donde el estudiante aprenda a superar las dificultades, sacar provecho de los errores y construir representaciones conceptuales y procedimentales que faciliten la percepción de progreso y contribuyan a mantener la motivación elevada.

Lo que se busca es que los alumnos tengan claridad de lo qué significa revisar un texto, dialogando entre compañeros para corregir su escrito, intercambiándolo y leyéndolo en voz alta (Bruning, Schraw, Norby y Ronning, 2005). Transformando su conocimiento y no sólo repitiéndolo.

La práctica guiada es necesaria en todo momento, es importante que ésta se manifieste en los apoyos externos que se le puedan proporcionar a los alumnos

como por ejemplo; listas y gráficas individuales que ayuden a autocontrolar y autodirigir el proceso de aprendizaje, la participación grupal es importante en la medida en que se priorice el trabajo cooperativo mediante el diálogo interactivo y la agrupación de los alumnos.

Estas estrategias de trabajo han surgido del análisis y reflexión teórica que se ha efectuado del presente, lo que se busca es ofrecer elementos teóricos y metodológicos que sirvan para reconocer la importancia de la producción de textos escritos en el aula universitaria. No quiere decir que si se llevan en orden una transformación milagrosa sucederá sino representan un instrumento práctico y reflexivo que agrupa conceptos, experiencias, representaciones y un tipo de lenguaje que intenta explicar cómo se enseña y cómo se aprende el proceso de composición escrita y las relaciones que se establecen entre estas entidades.

La siguiente alegoría invita a la concientización y a la evaluación de lo anteriormente expuesto y se espera que el lector se genere una representación de lo que implica enseñar y aprender desde esta mirada teórica:

La escultura

-¿Qué haces? -preguntó el niño al escultor que trabajaba sobre un bloque de mármol.

-Espera y lo verás -le respondió el hombre.

Días después, el niño regresó y, mirando lleno de admiración el águila magnífica que el hombre acababa de esculpir, nuevamente le preguntó:

-¿Dónde estaba?

-Dentro del bloque de mármol.

-Pero... ¿cómo la sacaste?

-Solamente le quité el mármol que sobraba.

-¿Y todas las piedras guardan águilas?

-No, hay una gran variedad de figuras, y todas son diferentes.

-¿Cómo sé que hay una figura bonita dentro de un bloque de mármol?

-Todo depende de ti, si lo que deseas encontrar es algo hermoso o algo espantoso...

-Si yo deseo solamente figuras bellas, ¿qué debo hacer?

-Con mucho cuidado, paciencia y amor, ve quitando el mármol que sobra... Verás cómo la piedra se transforma en una escultura extraordinaria.

El maestro le ofreció al niño un cincel y un martillo. El niño tomó las herramientas. Eran un poco pesadas y, al principio, las manejó sin mucha destreza. El escultor siguió el trabajo de cerca y se mantuvo a disposición de su discípulo ayudándolo con algunas observaciones y orientaciones para adquirir mayor precisión.

Cuentan que el niño pasaba muchas horas en el taller de escultura, hasta que un día logró encontrar su primera figura. Su creación no fue un águila, pero tanto él como su maestro la juzgaron magnífica.

La elección de este relato conduce a pensar que las estrategias de enseñanza son construcciones que cada docente debe realizar a partir de saberes teóricos y de las experiencias que van moldeando su propia práctica (Anijovich y Mora, 2009). No olvidando, que tendrá que autoevaluarse con la finalidad de mejorar su práctica docente y la teoría que la sustenta.

El profesor debe funcionar alternativamente de escultor, martillo, cincel e inspiración motivadora. Está en manos de cada maestro hacer de este material escrito un punto de partida para diseñar sus propias estrategias de enseñanza y de aprendizaje animando a los estudiantes a manejar de manera consciente las estrategias de escritura porque de ello dependerá, en buena medida, la efectividad de éstas al momento de plasmar por escrito su mente creadora pero si ésta se

subyuga carecerá de sentido y, por tanto, se convertirá en inútil e intrascendente para su formación académica.

REFERENCIAS:

- Amaya, V. J. (2006) ***El docente de lenguaje***. Colombia. Limusa.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2009) ***Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula***. Buenos Aires. Aique.
- Ayala, L. L. (1997) El descubrimiento de la palabra escrita. ***Correo del Maestro***. 8, 7-11.
- Bazán, R. A.; Zavala, G. M.; López, V. M. y Barona, R. C. (2006) Relación entre indicadores de formación del maestro, conocimiento de planes y programas de enseñanza y el desempeño de escolares en evaluaciones de lengua escrita. ***Revista Latinoamericana de Psicología***. 36 (1-2), 75-93.
- Bjork, L. y Blomstand, I. (2000) ***La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir***. España. Graó.
- Bruer, J. (1999) ***Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula***. España. Paidós.
- Bruning, R.; Schraw, G.; Norby, M. y Ronning, R. (2005) ***Psicología cognitiva y de la instrucción***. Madrid. Pearson Educación.
- Bulat, S. (2006) ***Coaching para escribir. Cómo evaluar tu obra para ser un mejor escritor***. España. Paidós.
- Camps, A. (1997) La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: Lomas, C. (comp.) (2006) ***Enseñar lenguaje para aprender a comunicar (se): V.I. La educación lingüística y el aprendizaje de las competencias comunicativas***. Colombia. Magisterio.
- Camps, A. (coord.) (2006) ***Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua***. España. Graó.

- Camps, A. y Castelló, M. (1999) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En: Monereo, C. y Solé, I. (coords.) (1999) ***El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.*** España. Alianza.
- Carlino, P. (2009) ***Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.*** Argentina. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Carlino, P. y Santana, D. (coords.) (1996) ***Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria.*** Madrid. Aprendizaje Visor.
- Carrozzi, M. y Sumoza, P. (1997) ***Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos.*** Argentina. Paidós.
- Casaseca, S. (2004) El aprendizaje cooperativo de la escritura. En: Anguita, M.; Camps, A.; Fernández, CH. A.; Guach, O.; Martínez, L. M. V., Menoyo, M. del P.; Morist, C.; Nemirovsky, M.; Pañella, O., Pedrosa, M.; Piñán, B.; Poch, A.; Ramírez, P.R. M.; Ramos, J.; Rexach, M.; Solé, I. y Teberosky, A. (2004) ***La composición escrita (de 3 a 16 años).*** España. Graó.
- Cassany, D. (1990) ***Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.*** España. Paidós.
- Cassany, D. (1997) ***Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir.*** España. Paidós.
- Cassany, D. (1998) ***Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.*** España. Graó.
- Cassany, D; Luna, M. y Sanz, G. (1998) ***Enseñar lengua.*** España. Graó.
- Castañeda, G. L.; García, L.; Gelves, B.; González, M.; Morales, G.I.; Sandoval, C. L. y Torres, G. C. (2001) La construcción de textos como innovación

- pedagógica. En: Monroy, B.; Frías, M.; Ochoa, M. y De Posada, J. (coords.) (2001) **Quién dijo que es fácil escribir: la palabra escrita de los maestros**. Colombia. Universidad Externado de Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Castelló, M. (2001a) Escribir para convencer. **Cuadernos de Pedagogía**. 298.
- Castelló, M. (2001b) La organización de la enseñanza estratégica en los centros de educación secundaria. En: Monereo, C. (coord.) (2001) **Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la ESO**. España. Graó.
- Castelló, M. (2008) Usos estratégicos de la lengua en la universidad: tácticas de regulación de la escritura académica en estudiantes de doctorado. En: Camps, A. y Milian, M. (coords.) (2008) **Miradas y Voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües**. España. Graó.
- Castello, M. (coord.) (2007) **Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias**. España. Graó.
- Cuervo, E. C. y Flórez, R. R. (1992) La escritura como proceso. En: Jurado, V. F. y Bustamante, Z. G. (comps.) (1996) **Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos**. Colombia. Magisterio.
- De Caso, F. A. M. y García, S. J. N. (2006) Relación entre la motivación y la escritura. **Revista Latinoamericana de Psicología**. 38 (3), 477-492.
- De la Cruz, M.; Huarte, M. F.; Scheuer, N. y Pozo, J. I. (2006) Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir. **Infancia y Aprendizaje**. 18 (1), 47-61.
- Díaz, B. A. F. y Hernández, R. G. (2002) **Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista**. México. McGraw-Hill.

- Díez, D. U. P. (1999) ***El aprendizaje de la lectura desde una perspectiva constructivista. Actividades para realizar en el aula: textos funcionales y cuentos.*** España. Graó.
- Ferreres, P. V. (1990) Procesos de innovación en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. Bases del currículum de la lengua en la EGB y las EEMM. ***Revista de Educación.*** 291, 273-290.
- Fons, E. M. (2004) ***Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.*** España. Graó.
- Galaburri, M. L. (2000a) ***Es posible leer y escribir en el primer ciclo. Testimonios y propuestas.*** Argentina. Novedades Educativas.
- Galaburri, M. L. (2000b) ***La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción.*** Argentina. Novedades Educativas.
- Gárate, M.; Melero, M. A.; Tejerina, I.; Echevarría, E. y Gutiérrez, R. (2007) Una intervención educativa integrada sobre las habilidades argumentativas escritas en estudiantes de 4º de la E. S. O. ***Infancia y Aprendizaje.*** 30 (4), 589-602.
- García, J. N. y Fidalgo, R. R. (2004) El papel del autoconocimiento de los procesos psicológicos de la escritura en la calidad de las composiciones escritas. ***Revista de Psicología General y Aplicada.*** 57 (3), 281-298.
- García, J. N. y Marbán, J. M. (2003) El proceso de composición escrita en alumnos con DA y/o BR: estudio instruccional con énfasis en la planificación. ***Infancia y Aprendizaje.*** 26 (1), 97-113.
- Gargallo, B. (2003) Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1º de ESO. ***Infancia y Aprendizaje.*** 26 (2), 163-180.

- Gargallo, B. (1994) La enseñanza de estrategias de expresión escrita en educación secundaria obligatoria. Un programa de actuación didáctica. **Revista de Educación**. 305, 353-367.
- Giammatteo, M. y Basualdo, M. (2003) Desempeño léxico y producción escrita. Análisis y comparación de resultados de una experiencia aplicada en la escuela secundaria. **Cultura y Educación**. 15 (1), 29-45.
- Gimeno, S. J. y Pérez, G. A. (1998) **Comprender y transformar la enseñanza**. España. Morata.
- Gómez, P. M. (1997) **La producción de textos en la escuela**. México. SEP.
- González, D. J.; Motos, T. T. y Tejedo, T. F. (1996) **Expresión escrita o estrategias para la escritura**. México. Alhambra Mexicana.
- Gutiérrez, M. T. (2005a) De la oralidad a la escritura. Enseñar la escritura en secundaria. **Correo del Maestro**. 110, 39-43.
- Gutiérrez, M. T. (2005b) La enseñanza de la escritura en la educación secundaria. **Correo del Maestro**. 113, 43-46.
- Hernández, M. A. y Quintero, G. A. (2001) **Comprensión y composición escrita. Estrategias de aprendizaje**. España. Síntesis.
- <http://www.inee.edu.mx>. Disponible en red. Fecha de revisión enero 19 del 2011.
- http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Estudios_internacionales/Pisa_2009/Partes/pisa2009-07.pdf. Disponible en red. Fecha de revisión enero 19 del 2011.
- Hull, G. A. (2001) La investigación en escritura: la construcción de una comprensión cognitiva y social de la composición. En: Resnick, L. B. y Klopfer, L. E. (comps.) (2001) **Currículum y Cognición**. Argentina. Aique.

- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007) **La edad del aprendizaje. ¿Qué saben los estudiantes de 3º de primaria en Español, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia?** México. INEE.
- Irwin, J. y Doyle, M. A. (comps.) (1992) **Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación.** Argentina. Aique.
- Jolibert, J. (2003) **Formar niños productores de textos.** Chile. J. C. Sáez.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2003) **La escuela y los textos.** México. Santillana.
- Larios, M. C. (2004) Una secuencia de composición de textos para la educación básica. En: Pellicer, A. y Vernon, S. A. (coords.) (2004) **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula.** México. Aula Nueva SM.
- Lerner, D. (2001) **Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.** México. Fondo de Cultura Económica y Secretaría de Educación Pública.
- Luchetti, E. (2005) **Didáctica de la lengua.** Argentina. Bonum.
- Marino, V. E. (2001) Descubriendo la escritura. Una experiencia con alumnos de tercer grado de secundaria. **Revista de Educación.** 39-41.
- Mata, S. F. (1997) **Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita: Una perspectiva didáctica.** Málaga. Aljibe.
- Mata, S. F. (2008) **Psicopedagogía de la lengua escrita. Volumen II. Escritura.** España. EOS.
- Mayer, R. E. (2002) **Psicología de la Educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento.** España. Pearson Educación.
- Melgar, S. (2005) **Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada.** Argentina. Papers.

- Mendoza, B. R. (2004) La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y los adolescentes españoles: situación actual y características asociadas. *Revista de Educación*. 335, 467-495.
- Mier, L. F. A. y Arias, G. E. (2004) *¿Cómo producir textos escritos?* Bogotá. Universidad Sergio Arboleda.
- Milian, M. y Camps, A. (2000) *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura*. Buenos Aires. Homo Sapiens.
- Milian, M.; Guasch, O. y Camps, A. (1991) Los objetivos de la escuela en el orden lingüístico: la enseñanza de la lengua escrita. En: Siguan, M. (coord.) (1991) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona. Horsori.
- Miras, M. (2000) La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*. 89, 65-80.
- Monereo, C. (2001) Buscar para decidir. *Cuadernos de Pedagogía*. 298.
- Navarro, R. C. (2006) La educación basada en competencias ¿Otra utopía educativa? *Paideia. Reflexión Educativa*. 67-73.
- Ontoria, P. A.; Gómez, J. P. y Molina, R. A. (2003) *Potenciar la capacidad de aprender a aprender*. México. Alfaomega.
- Ordóñez, C. L.; Acosta, L. M.; Otálora, A.; Murillo, F.; Porras, E.; Pulido, A.; Rodríguez, L.; Camacho, V.; Mora, B. A.; Orlando, R. A.; Frías, M.; Goyes, J. C. y Díaz, O. C. (2001) *Investigaciones e Innovaciones del IDEP. Educación en lectura y escritura: Análisis y Síntesis de Investigaciones e Innovaciones 1998-2000*. Colombia. Magisterio.
- Pardo, A. N. G. (2000) *Pensar la escuela para construir sentido*. Colombia. RED.
- Pérez, G. H. (1999) *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Colombia. Magisterio.

- Pérez, G. H. (2002) **Comunicación escrita. Producción e interpretación del discurso escrito.** Colombia. Magisterio.
- Pérez, G. H. (2006) **Comprensión y producción de textos educativos.** Colombia. Magisterio.
- Ramos, G. J. (coord.) (2003) **Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido.** Sevilla. M. C. E. P.
- Ribas, S. T. (1993) La evaluación de la composición escrita. **Cuadernos de Pedagogía.** 216, 28-30.
- Riestra, D. (2006) **Usos y formas de la lengua escrita: Reenseñar la escritura a los jóvenes: Un puente entre el secundario y la universidad.** Argentina. Novedades Educativas.
- Ruvalcaba, E. (2004) **Primero la A. Arte y oficio de la palabra escrita.** México. Palabra y Realidad del Magisterio.
- Sánchez, H. S. y Ortega, S. M. (2009) **La escritura en el proceso de culminación de estudios universitarios: una experiencia de enseñanza para comprender y componer textos escritos.** México. Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, P. A. (2005) **Taller de lectura y redacción 1.** México. Cengage Learning.
- Sanmartí, N. (2002) Un reto: mejorar la enseñanza de las ciencias. En: Catalá, M.; Cubero, R.; Díaz, J.; Feu, T.; García, E.; García, D. J.; Jiménez, P.; Pedrinaci, E.; Pujol, R.; Sequeiros, L.; Solsona, N.; Vilá, N.; Vilches, A. y Zabala, A. (2002) **Las ciencias en la escuela. Teorías y prácticas.** España. Graó.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. **Infancia y Aprendizaje.** 58, 43-64.

- Schunk, D. H. (1997) **Teorías del aprendizaje**. México. Pearson.
- Secretaría de Educación Pública (2006) **Plan de estudios de educación secundaria**. México. SEP.
- Slater, W. H. y Graves, M. F. (1990) Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes. En: Muth, D. K. (comp.) (1990) **El texto expositivo. Estrategias para su comprensión**. Argentina. Aique.
- Soriano, M.; Vidal, A. E. y Miranda, A. (1996) Comparación de dos procedimientos de instrucción en comprensión y aprendizaje de textos: instrucción directa y enseñanza recíproca. **Infancia y Aprendizaje**. 74, 57-65.
- Vázquez, A. (2006) Orientaciones metodológicas en los estudios de la composición escrita. **Innovación Educativa**. 6 (32), 5-17.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006a) La escritura y el aprendizaje en el aula universitaria: componentes cognitivos y didácticos. **Innovación Educativa**. 7 (36), 21-35.
- Vázquez, A. y Jakob, I. (2006b) Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En: Zulma, L. M. (comp.) (2006) **El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos**. Argentina. Novedades Educativas.
- Vieiro, I. P. (2006) **Psicopedagogía de la escritura**. España. Pirámide.
- Villegas, R. O. (1997) **Escuela y lengua escrita: Competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase**. Colombia. Magisterio.
- Zabala, V. A. (2000) **La práctica educativa. Cómo enseñar**. España. Graó.
- Zamudio, M. C. y Quinteros, S. G. (2006) Producción de Textos. En: Secretaría de Educación Pública (2006) **Plan de estudios de educación secundaria**. México. SEP.