

LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN E/LE¹¹

DANIEL CASSANY

La expansión de los enfoques comunicativos (nocional-funcional, humanistas, tareas, etc.) en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE en adelante) ha favorecido decidida y merecidamente el aprendizaje de las destrezas orales, por ser éstas las más relevantes desde la perspectiva del uso de la lengua y de las necesidades de los aprendientes. Tampoco se duda de las importantes funciones que ejerce la comprensión lectora en el desarrollo de una L2 como input o caudal lingüístico, como vehículo de información gramatical y léxica, o como habilidad comunicativa intrínseca. Pero no se puede afirmar lo mismo de la composición escrita que, sea a causa de su menor uso o de sus características cualitativamente distintas, tiene escasa presencia en cursos y materiales de E/LE.

El objetivo del presente artículo es ofrecer un panorama general, necesariamente esquemático, del papel que puede -¡y debe!- desempeñar hoy la composición escrita en E/LE. El primer apartado analiza las funciones didácticas de la escritura en ese contexto y comenta algunas variables circunstanciales que afectan a su tratamiento: necesidades de los aprendientes, grado previo de alfabetización, metodología, etc. El segundo apartado sintetiza las aportaciones más relevantes de la lingüística del texto, la psicología cognitiva y la sociolingüística, que permiten establecer los contenidos y las destrezas requeridos para la práctica eficaz de la redacción: las propiedades o atributos textuales (coherencia, cohesión, adecuación), los procesos de composición (planificación, textualización, revisión) y los valores y actitudes.

Desde una perspectiva más metodológica, el tercer apartado contrasta cuatro enfoques didácticos que puede adoptar la enseñanza de la composición, según se destaquen unos aspectos u otros: la gramática, la comunicación, los procesos cognitivos, la escritura expresiva o extensiva, etc. El cuarto contrasta dos secuencias o tareas de escritura y ofrece algunas recomendaciones generales de carácter didáctico sobre la interacción profesor-aprendiente, las tareas o instrucciones de redacción, la corrección, etc. El epílogo sugiere que tanto las funciones como el enfoque didáctico de la composición escrita en E/LE son forzosamente variados y adaptados a cada contexto particular. Una bibliografía final selecciona y comenta algunas referencias básicas para profundizar esta exposición.

Preferimos la denominación *composición escrita* a las más corrientes de expresión escrita, *redacción* o *escritura*, para poner énfasis en la idea de construcción o proceso de elaboración del texto; también nos

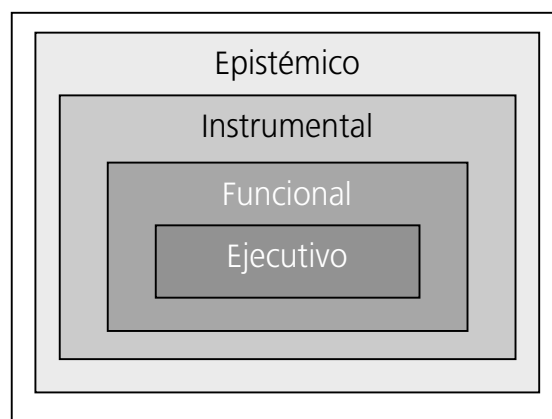
¹¹ Nota del autor (2009): Reproducido en versión bilingüe española y japonesa en la revista del Centro de Estudios Hispánicos de la Sophia University: "La composición escrita en E/LE", Spain Bunka Series, 5, 7-45 (española), 47-80 (japonesa) 1998. ISSN: 0104-8554.

referimos a los aprendientes en vez de *alumnos* o *aprendices*, por tener el primer término un valor más neutro -*aprendiz* connota ayudante de carpintería o fontanería- y no marcado: un/a aprendiente; pero esas preferencias no excluyen el uso del resto de vocablos como sinónimos.

1. FUNCIONES DE LA COMPOSICIÓN EN E/LE

La escritura es una técnica que ejerce diferentes funciones en la vida cotidiana, de acuerdo con los contextos y los propósitos del usuario. Del mismo modo que se han formulado numerosos inventarios de actos de habla o funciones lingüísticas generales, también podemos encontrar clasificaciones de usos escritos. Desde la psicología, Gordon Wells (1987) explora el concepto de literidad (*literacy*) o lo que significa "dominar la lengua escrita" e identifica cuatro niveles de uso -que no deben considerarse exactamente *funciones*:

NIVELES EN UN MODELO INCLUSIVO DE LITERIDAD



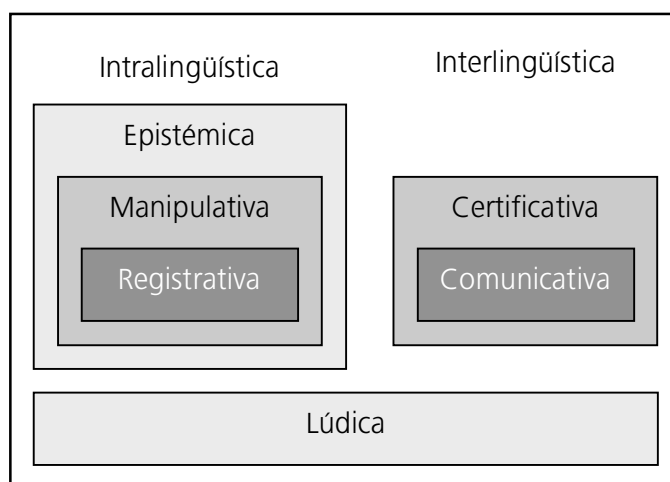
El nivel más básico *ejecutivo* se refiere al control del código escrito, a la capacidad de codificar y decodificar signos gráficos, de poder "traducirlos" al canal oral (por ejemplo, anotar direcciones y teléfonos en la agenda, dictado, copiar fragmentos).

El nivel *funcional* incluye la comunicación interpersonal y exige el conocimiento de los diferentes contextos, géneros y registros en que se usa la escritura (cartas, instancias, discursos, etc.). El nivel *instrumental* corresponde al uso de la lectoescriptura como vehículo para acceder al conocimiento científico y disciplinario (libros de texto, manuales, etc.). Y el nivel *epistémico* denomina el uso más desarrollado cognitivamente, en el que el autor, al escribir, transforma el conocimiento desde su experiencia personal y crea ideas, opiniones o puntos de vista que no conocía previamente.

Gordon Wells considera esos cuatro niveles como perspectivas complementarias de un acto de literidad, como refleja el gráfico concéntrico; la interpretación o composición de cualquier escrito requiere de algún modo la utilización de todos los niveles. Por otra parte, también es posible matizar o enriquecer esa clasificación con propuestas de otros autores. La taxonomía de funciones lingüísticas de M.A.K. Halliday (1973) distingue dos categorías en el espacio equivalente al nivel epistémico de Wells: por una parte tenemos el uso *heurístico*, referido específicamente a la construcción de conocimiento nuevo, y por otra el *imaginativo*, relativo a los usos más creativos y/o artísticos de la escritura, que incluyen los géneros literarios.

A partir de esos conceptos, pero adoptando una perspectiva más lingüística y pragmática, podemos formular la siguiente clasificación de funciones de la escritura, que resulta más útil para nuestras finalidades didácticas (el siguiente esquema sigue la estructura del de Gordon Wells, 1987):

FUNCIONES DE LA ESCRITURA



1. INTRALINGÜÍSTICAS. El autor del escrito y su destinatario son la misma persona. La escritura constituye un instrumento de trabajo para desarrollar actividades personales, académicas o profesionales. Las principales funciones son:

- REGISTRATIVA. La escritura supera la volatilidad de la oralidad, la evanescencia del pensamiento interior o las limitaciones de la memoria humana, y permite guardar información sin límite de cantidad o duración. Anotamos direcciones y teléfonos en agendas, citas de textos, ideas que se ocurren en un determinado momento, etc. Esa función requiere dominio del código escrito (correspondencia sonido / grafía, aspectos gráfico-motrices, caligráficos, etc.).

- MANIPULATIVA. Al ser un acto recursivo y planificado, la escritura facilita la reformulación de lo enunciado, según las necesidades y las circunstancias de cada contexto. No siempre reproducimos literalmente lo escuchado, lo leído, lo visto o lo pensado. La escritura permite elaborar la información: seleccionarla, resumirla, ampliarla, modificarla, etc. de acuerdo con nuestras necesidades. Usamos la escritura como instrumento para moldear el contenido de actividades de todo tipo, verbales o no: hacer la lista de la compra, planificar un viaje, preparar el guión de una exposición oral, organizar el rodaje de una película, la expansión de una empresa, etc.

- EPISTÉMICA. Subiendo otro peldaño de desarrollo cognitivo, la manipulación de datos permite al autor generar opiniones e ideas que no poseía antes de iniciar la actividad escritora. De este modo, escribir se convierte en una potente herramienta de creación y aprendizaje de conocimientos nuevos. Entendemos por *conocimiento nuevo* un amplio abanico de posibilidades: ampliar nuestra conciencia sobre aspectos desconocidos de nuestra personalidad o de nuestro entorno (reacciones, sentimientos, opiniones); relacionar ideas ya conocidas por inconexas; enriquecer o concretar ideas vagas o generales; explicitar datos encapsulados, presupuestos o insinuados, etc. Usamos la escritura epistémica en contextos muy variados: para redactar un informe técnico, para explicar nuestros sentimientos en una carta, para desarrollar una teoría en un artículo, etc.

2. INTERLINGÜÍSTICAS. El autor escribe para otros: un lector conocido o no, un grupo, una asociación, una comunidad lingüística, el mundo entero, etc. La escritura se convierte en un instrumento de actuación social para transmitir información, influir, ordenar, etc. También podemos distinguir varias funciones:

- COMUNICATIVA. Como canal comunicativo, la escritura permite interactuar con el prójimo cuando no es posible usar la oralidad (carta, nota), cuando lo escrito resulta más preciso (artículo científico, informe) o cortésmente adecuado (correo electrónico), etc. Esta función exige dominar los usos

descontextualizados del lenguaje (saber enunciar sin apoyarse en el contexto situacional) y conocer los géneros y tipos de texto (carta, nota, instancia, *curriculum vitae*, narración, argumentación) que responden a cada situación comunicativa. Cada género exige conocer: los tópicos informativos, la estructura, los formulismos, la terminología, etc.

- CERTIFICATIVA. Por su carácter permanente, la escritura desarrolla también una función performativa importante en un mundo alfabetizado. En numerosos contextos, lo escrito es la única prueba aceptada de algún hecho o dato, aunque éstos sean ya conocidos de modo oral. Sólo la escritura "oficial" de una instancia, una petición, una sentencia, una ley, etc. dan crédito legal a la información transmitida; su versión oral se considera sólo un 'rumor' o un comentario sin valor.

3. Finalmente, una última función que participa tanto de los usos intra como interlingüísticos es la LÚDICA. En cualquier contexto, la escritura puede usarse como juego para generar diversión, humor, belleza, ironía, entretenimiento, etc. No sólo la escritura estrictamente literaria formaría parte de esta función, sino también muchas formas de periodismo, correspondencia, etc.

La clasificación anterior tiene valor sumativo. Aparte que las fronteras entre funciones no siempre son diáfanas, un acto de composición puede utilizar la escritura con distintas finalidades en diferentes momentos del proceso comunicativo. Por ejemplo, un informe final de evaluación de un curso, realizado por su profesor para el jefe de estudios del centro, tiene una función claramente *comunicativa*, si el destinatario desconoce el contenido del mismo, y *certificativa*, para dar crédito a las opiniones del profesor y archivarlas. Pero es muy probable que su autor use en algún momento otras funciones como la *registrativa* (para copiar o transcribir las opiniones de los aprendientes), *manipulativa* (para resumir o reorganizar datos de encuestas, entrevistas, etc.), *epistémica* (para elaborar sus propias opiniones y conclusiones sobre el curso) y *lúdica* (para redactar de una forma elegante e incluso para añadir alguna nota de humor o simpatía al texto).

Esas funciones se proyectan en E/LE de variadas formas, teniendo en cuenta los conocimientos y habilidades previos del alumnado, sus necesidades e intereses o la metodología seguida. Pero, al margen de esas variables, la composición escrita puede utilizarse de los siguientes modos:

1. COMO HABILIDAD COMUNICATIVA. El aprendizaje de las funciones comunicativa y certificativa de la escritura (producir cartas, instancias, postales, notas, etc. en E/LE) es un fin en sí mismo, puesto que se trata de una de las cuatro destrezas comunicativas básicas.

2. Como herramienta de adquisición lingüística. En general, determinadas prácticas de escritura con función registrativa (anotar léxico y expresiones desconocidas, copiar citas), manipulativa (resúmenes y esquemas de textos comprendidos, guiones para producciones) o incluso epistémica (elaboración de opiniones, análisis gramaticales y discursivos) pueden usarse como medios para aprender el sistema lingüístico de E/LE. Podemos distinguir algunas particularidades, según el objeto específico de aprendizaje:

2.1. DESARROLLO DE LAS HABILIDADES ORALES. La escritura registrativa se convierte en recurso mnemotécnico para recordar ítems lingüísticos que se escucharon y/o se deberán pronunciar.

2.2. APOYO AL DESARROLLO DE LA GRAMÁTICA. La escritura manipulativa y epistémica permite analizar el sistema lingüístico de la lengua meta e incrementar el conocimiento gramatical del aprendiente.

2.3. TRANSMITIR CONTENIDOS SOCIOCULTURALES. La producción manipulativa y epistémica de escritos también permite trabajar temas culturales. Por ejemplo, resumir una lectura o redactar una carta con opiniones personales sobre la cultura de la lengua meta o la L1 de origen, permiten incrementar la conciencia sobre diferencias socioculturales entre las comunidades lingüísticas de cada idioma.

La primera variable que afecta al uso de las funciones anteriores son los conocimientos y habilidades previos del alumnado. Teniendo en cuenta que la enseñanza de E/LE se realiza en todo el mundo y partiendo de lenguas y culturas maternas extraordinariamente variadas, resulta significativo preguntarse qué grado de familiarización tiene el alumnado con la cultura escrita. Varios estudios sobre el papel que desarrolla la escritura en la sociedad (Ong, 1982; Olson, 1991; Tusón, 1997) sugieren que existen notables diferencias

entre las culturas orales primarias (aquellas cuyo modo de comunicación básico es la oralidad) y las escritas (que han integrado la escritura como instrumento básico de acción)¹².

Un miembro de una cultura oral primaria posee psicodinámicas de pensamiento y comunicación diferentes a las de un representante de una cultura alfabetizada. El primero ha desarrollado básicamente sus destrezas comunicativas y cognitivas en situaciones de intercambio oral contextualizado, lo cual significa que asocia la comunicación a un contexto espacio-temporal concreto, a un interlocutor presente, a la actividad cotidiana, a la subjetividad de un "yo" enunciador, a las rutinas comunicativas orales o a la redundancia característica de ese discurso. Además, al no poder "guardar" o "gravar" la información dicha, ese individuo desarrolla una gran capacidad mnemotécnica, estrategias para facilitar al interlocutor la retención de la información (*loci* o tópicos o lugares comunes, usos formulaicos: ritmos métricos, proverbios, frases hechas, refranero, etc.), y una tendencia a la acumulación de datos, porque, en una cultura oral primaria, "uno sabe lo que puede recordar" (Ong, 1982: 40).

En cambio, el miembro de una cultura escrita, que ha sido altamente alfabetizado y que lee y escribe con frecuencia, ha desarrollado otras destrezas comunicativas y ha reorganizado sus capacidades cognitivas. Ha aprendido a desvincular la comunicación del contexto en que se produce, lo cual le permite generar formas de pensamiento sostenido más abstractas y objetivas, que no dependen de la interacción con interlocutores ni del "yo" enunciador. Al mismo tiempo, la escritura le permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar, de manera que puede concentrarse en el análisis y el razonamiento¹³. Además, esos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores nuevos, como la originalidad, la reflexión o la objetividad, por encima de valores tradicionales como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos. En definitiva, la escritura significa la puerta de entrada al paradigma de lo científico. Creemos que la distinción anterior, forzosamente esquemática, tiene notable incidencia en el uso de la escritura en E/LE, y que permite explicar diferencias de actitud y comportamiento entre grupos de aprendientes. Por ejemplo, diversos profesores de español en países árabes (Marruecos, Egipto) nos han expuesto en varias ocasiones las dificultades que comporta el trabajo de composición escrita con buena parte del alumnado de estas zonas. Éste¹⁴ acostumbra a tener una gran facilidad para aprender y retener léxico y expresiones idiomáticas españolas, así como para usarlas con desinhibición en tareas de expresión oral en clase; pero se muestra perezoso, lento e incluso desmotivado con ejercicios que exijan usar la escritura. Al revés, el alumnado familiarizado con la escritura en L1, como puede ser el europeo, no sólo puede tener más facilidades para escribir en cualquier lengua, sino que puede incluso exigirla como herramienta de adquisición del idioma meta, al mismo tiempo que presenta limitaciones (inhibición, vergüenza, etc.) en la práctica de la oralidad.

Para terminar, debemos recordar que el nivel inicial de conocimiento de la lengua meta también afecta al uso de la escritura en clase. En los primeros niveles, con principiantes o falsos principiantes, las habilidades orales son prioritarias y la escritura tiene menos presencia y está más subordinada a ellas; en niveles más avanzados, se incrementa e independiza el trabajo de las destrezas escritas de comprensión y producción. En la misma línea, el grado de dominio grafo-motor del sistema alfabético fenicio, que es el usado en español, también incide en el posible uso de la escritura; el alumnado procedente de otros sistemas de escritura (árabe, japonés, chino, etc.) puede tener más o menos dificultades en la práctica gráfica, al margen del grado de alfabetización cultural que haya alcanzado.

¹² Ong (1982) usa la denominación primaria aplicada a cultura oral para distinguir las culturas con nula o escasa alfabetización de las culturas alfabetizadas que han recuperado la oralidad con la expansión tecnológica (teléfono, medios de comunicación de masas: radio, televisión), que obviamente no serían culturas orales primarias.

¹³ Denny (1991) sostiene que la única diferencia fundamental entre el llamado pensamiento occidental (escrito) y de las sociedades de agricultores y cazadores-recolectores es la descontextualización del lenguaje y de lo comunicativo. En cambio, no considera que haya diferencias relevantes respecto al grado de abstracción, complejidad o reflexividad.

¹⁴ 4 En la presentación de su traducción de un cuento árabe (Al-Jadim, 1997), Nieves Paradela menciona la siguiente dicotomía, quizá excesivamente simple, con la que varios arabistas han caracterizado las diferencias culturales entre occidente y oriente: "Occidente es el mundo de la razón, la ciencia y la materia; Oriente es el mundo del sentimiento, la fe y el espíritu." Siguiendo la argumentación citada hasta ahora, por la cual la escritura es la técnica fundamental que permite desarrollar la ciencia, parece lógico concluir que la oralidad y sus psicodinámicas cognitivas pueden ser las formas de comunicación dominante en algunas zonas árabes.

La segunda variable se refiere a las necesidades e intereses del alumnado. Obviamente, las prácticas de escritura dependen de lo que éste tenga intención de aprender a saber hacer en español. La escritura se ha desarrollado en géneros y tipos de texto diversos, asociados a funciones específicas y enraizados en ámbitos definidos de la actividad humana, de manera que la elección de objetivos didácticos o de funciones comunicativas tiene incidencia en el uso de la escritura. De esta manera, los aprendientes que quieran tener un dominio general del español (para viajar, por intereses culturales, etc.) usarán todas las funciones escritas mencionadas; pero los que aprendan la lengua con finalidades académicas (para estudiar en algún país hispano, para estudiar alguna materia concreta: arte, literatura, etc.), pondrán énfasis en las funciones manipulativa y epistémica; y los que estén interesados en el español de negocios, en las funciones comunicativa y certificativa.

Desde otra perspectiva, el enfoque metodológico que se siga en clase de E/LE también tiene incidencia en las funciones escritas. Distintas corrientes didácticas han enfatizado unos usos escritos por encima de otros. Sin entrar en detalles, los enfoques audio-linguales y estructuro-globales centran su esfuerzo en la enseñanza de las habilidades orales y utilizan la escritura sobre todo en las funciones 2.1. y 2.2., para reforzar el aprendizaje de lo oral (Reid, 1993: 22). En cambio, los enfoques comunicativos recuperan la función comunicativa e incluyen entre sus ejercicios actividades comunicativas de producción de textos, aunque sea en grado inferior al trabajo de la oralidad. Finalmente, el enfoque por tareas o proyectos, al tener esa estructura de actividades encadenadas (capacitadoras, finales, derivadas, etc.) dirigidas hacia la consecución de un producto final, facilita el uso de los distintos tipos de funciones escritas (registrativa, manipulativa, comunicativa) en distintas fases del proceso de la tarea.

En definitiva, las funciones que desempeña la escritura en E/LE son múltiples y variadas según los conocimientos previos y las necesidades del alumnado, además del enfoque metodológico elegido. Teniendo en cuenta esa versatilidad, resulta imprescindible que el profesorado sea consciente de las características y de las posibilidades que ofrece la escritura para desarrollar la adquisición del español y que sepa sacar provecho de ellas en todas las circunstancias.

2. CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES

Lo que hoy sabemos que significa *un acto de composición escrita* dista mucho de lo que pensábamos que era escribir o redactar hace sólo dos décadas (el mismo cambio de denominación, en cursiva, ya resulta significativo). En este breve lapso de tiempo, nuestro conocimiento de la escritura ha experimentado un notable salto cualitativo. Desde disciplinas tan variadas como la lingüística del texto, el análisis del discurso, la sociolingüística o la psicología cognitiva, se han realizado aportaciones teóricas y aplicadas de gran interés que han modificado nuestra percepción de la escritura, y que tienen consecuencias importantes en el planteamiento de su enseñanza / aprendizaje (Grabe y Kaplan, 1996).

El siguiente resumen recoge esas aportaciones y traza un panorama global de los conocimientos, las destrezas e incluso los valores que hoy sabemos que requiere dominar el uso de la escritura. Este resumen resulta forzosamente esquemático y tiene que prescindir de matizaciones y comentarios que cabría apuntar desde la óptica de la investigación teórica. Así, la clasificación en tres apartados excluyentes (*conceptos*, referido a los conocimientos; *procedimientos*, referido a las habilidades, *valores*, referido a las actitudes) simplifica la cuestión al omitir las conexiones que indudablemente se presentan entre los tres apartados; por ejemplo, el conocimiento de una determinada regla gramatical del sistema de la lengua (concordancia entre sujeto y verbo) exige la destreza de saber aplicarla en la fase de textualización y/o revisión del apartado de procedimientos; del mismo modo, el subproceso de revisión del texto está relacionado con unos determinados valores y hábitos de escritura (la persona que se represente la escritura como una actividad espontánea e inmediata, parecida al diálogo oral, muy raramente producirá borradores de su escrito o lo autocorregirá).

Al margen de estas limitaciones, los conocimientos, las destrezas y los valores necesarios para poder producir un texto eficaz son los siguientes:

1. CONOCIMIENTOS. Son los datos (repertorio léxico y fraseológico, reglas morfológicas y sintácticas, estructuras textuales, recursos expresivos y retóricos, etc.) que necesita poseer en su memoria a largo plazo un redactor competente para poder generar un escrito. Se refieren al dominio del sistema lingüístico de la lengua meta, adoptando una perspectiva discursiva y comunicativa. Podemos distinguir los siguientes atributos o propiedades en la unidad textual:

- *Corrección o gramaticalidad*. Incluye el corpus de gramática normativa del español (ortografía, morfología, sintaxis, semántica, etc.), así como el conjunto de reglas lingüísticas de cualquier plano que permiten construir oraciones gramaticales, comprensibles por los parlantes de la lengua meta. Las principales gramáticas descriptivas y/o normativas del español desarrollan este apartado.¹⁵

- *Cohesión*. Incluye el conjunto de mecanismos que permiten linealizar el texto y conectar sus distintas partes (sintagmas, oraciones, párrafos, fragmentos) entre sí y con el contexto extralingüístico. Son los procesos anafóricos, la puntuación, los conectores y los marcadores discursivos, las relaciones verbales o la articulación de tema y rema –sin ánimo de ser exhaustivos-. Se trata de un atributo superficial y lineal del texto, de carácter gramatical y semántico. Halliday y Hasan (1976) acuñaron el término cohesión para referirse a ellos; en español, analizan estos aspectos de manera global Mederos (1988) y Gregorio y Rébola (1992).

- *Coherencia*. Incluye la selección (búsqueda de relevancia, información explícita e implícita, implicaturas, etc.) y la organización del contenido semántico del texto (macroestructuras y superestructuras textuales, construcción de párrafos, etc.). Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico. Analizan esta difícil cuestión desde un plano teórico Van Dijk (1978) y Bernárdez (1992 y 1995); Adam (1992) analiza las regularidades discursivas de los principales tipos de texto en francés.

- *Adecuación*. Incluye la adopción de la variedad dialectal (estándar nacional / regional / local) y funcional (nivel de formalidad, grado de especificidad, canal escrito, grado de subjetividad) apropiada para cada situación comunicativa. Se refiere al dominio de la variación sociolingüística (dialectos, registros, connotaciones y valores sociales de las unidades léxicas, etc.); a veces también incluye aspectos pragmáticos como el análisis de los propósitos o las funciones que ejerce un escrito. Además de los manuales habituales de dialectología española, Gregory y Carroll (1978) desarrollan y ejemplifican amablemente la teoría de los registros o variaciones funcionales de la lengua.

- *Variación o estilística*. Incluye todos los aspectos relacionados con riqueza o pobreza de recursos lingüísticos que se ponen en funcionamiento en un texto: variedad y precisión del léxico, grado de maduración y diversificación sintáctica, grado de riesgo que asume el aprendiente, recursos retóricos o literarios que muestra, etc.

- *Presentación*. Se refiere a los aspectos formales: diseño (disposición del texto en la hoja, márgenes, membretes, etc.), tipografía (caligrafía, aspectos no verbales -cuadros, gráficos, esquemas, etc.).

Esos criterios lingüísticos, organizados en sistemas de bandas bajo denominaciones parecidas a las anteriores –y en un número variable–, son los que utilizan muchas de las pruebas estándar de evaluación de nivel de competencia o proficiencia para corregir el producto escrito. Eguiluz y De Vega (1996) usan conceptos iguales o equivalentes (*adecuación, estructura, gramática, vocabulario*) para elaborar las bandas globales de corrección usadas en el Diploma Básico de Español (DBE) del MEC que administra el Instituto Cervantes y elabora y corrige la Universidad de Salamanca.

¹⁵ Por una razón únicamente práctica de delimitación de fronteras, se suelen inscribir en este apartado todas las reglas y normas de ámbito intraoracional, mientras que los aspectos interoracionales (conectores, correlación de tiempos verbales, anáforas, etc.) se sitúan en el apartado de cohesión.

2. DESTREZAS. Son las habilidades y microhabilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso completo de composición de un texto, desde que se crea una circunstancia o un contexto que exige al autor actuar comunicativamente con la técnica de la escritura hasta que transmite el producto final a su destinatario. La investigación de base etnográfica sobre la composición (Cassany, 1987; Camps, 1990 y 1994; Hayes, 1996) ha identificado tres procesos básicos: la *planificación*, la *textualización* y la *revisión*, además de varios subprocesos dentro de cada uno. La siguiente clasificación de procesos constituye una síntesis bastante personal de las aportaciones más relevantes al respecto:

- **PLANIFICAR** (Flower y Hayes, 1980 y 1981; Flower, 1988). Es el proceso a través del cual el autor elabora una configuración pre-lineal del texto. Esa configuración puede ser sólo mental (ideas, intenciones, etc.) o estar representada gráficamente (con esquemas, listas, dibujos, etc.). Los subprocesos que se sitúan dentro de este plano son:

- *Representarse la tarea de escritura*. Consiste en tomar conciencia del “problema retórico” (contexto, situación comunicativa, propósito del escrito, destinatario, género comunicativo, constricciones contextuales, etc.) que motiva la comunicación. Incluye habilidades como recuperar esquemas de comunicación parecidos, utilizados previamente y almacenados en la memoria, o poder identificar las características diferenciales de una nueva situación. Dos operaciones cognitivas especialmente relevantes dentro de la representación mental de la tarea son:

- *Analizar la audiencia*. Consiste en precisar o definir las características del destinatario del texto (identidad, conocimientos previos, características, etc.). Permite distinguir audiencias múltiples, heterogéneas, canales comunicativos, etc. y ofrece datos para tomar decisiones retóricas sobre la forma (género, estilo, registro, etc.) y el contenido (datos, estructura) del escrito. [La investigación sobre comunicación técnico-científica ofrece varias técnicas de ‘análisis del lector’; Warren, 1993.]

- *Formular objetivos*. Consiste en definir los propósitos (finalidades, fuerza ilocutiva y perlocutiva, etc.) que pretende conseguir el texto. Permite formular varios tipos de objetivos (generales, específicos, informativos y actitudinales) e incluso formarse imágenes más o menos claras del texto que se pretende conseguir.

- *Establecer planes de composición*. Consiste en formular planes procedimentales sobre la composición, en los que el autor organiza su propio proceso de trabajo.

- *Generar ideas*. Consiste en actualizar / recuperar los datos que se refieren a la situación de comunicación, de entre todos los que el autor guarda almacenados en su memoria.

- *Organizar ideas*. Consiste en organizar las informaciones conseguidas, que se han generado anárquicamente desde la memoria, en una estructura organizada según unos principios y criterios acordes con los objetivos.

- **Textualizar** (Bronckart et al., 1985)¹⁶. Es el proceso con el cual el autor elabora lingüísticamente el texto o transforma la configuración planificada en un producto verbal linealizado. Pueden distinguirse los siguientes subprocesos:

- *Referenciar*. Consiste en “traducir” a formas lingüísticas los conceptos y las ideas que se van a transmitir. Incluye:

- *Elaborar las proposiciones*. Se trata de definir los sujetos, los predicados y los componentes gramaticales de cada proposición.

¹⁶ El modelo de Bronckart et al. 1985 presenta una organización alternativa a la tríada de planificación, textualización y revisión, de manera que resulta imposible sintetizar ambos modelos. Por esta razón, algunos de los conceptos procedentes de aquel modelo cubren en este esquema campos sensiblemente diferentes a los que tienen en la formulación original.

- *Seleccionar el léxico*. Se trata de actualizar / recuperar el léxico más adecuado, entre el que está disponible en la memoria del autor, para formular lingüísticamente el contenido.
 - *Modalizar el discurso* (anclaje comunicativo). Consiste en definir las marcas de expresión de los elementos contextuales: formas de referencia del autor, el destinatario, el texto, el tiempo, el espacio, etc.
- *Linealizar*. Incluye las operaciones destinadas a transformar el pre-texto jerárquico, organizado en formas pluridimensionales, en un discurso lineal y gramatical. Podemos distinguir básicamente:
- *Conectar*. Consiste en ordenar las diversas proposiciones que componen el texto y enlazarlas con procedimientos de conexión (conjunciones, puntuación, organizadores discursivos, etc.).
 - *Cohesionar*. Se trata de establecer la red o textura de ensamblaje de las distintas repeticiones o correlaciones semánticas y gramaticales: anáforas, relaciones temporales, progresión temática, etc.
- Transcribir. Consiste en producir físicamente una enunciación escrita, sea manual (caligrafía) o automatizada (máquinas de escribir, ordenadores).
- REVISAR (Bereiter y Scardamalia, 1987). Es el proceso con el cual el autor evalúa el pretexto y el texto elaborados, así como el proceso completo de composición, y desarrolla versiones mejoradas de los mismos. Incluye los siguientes subprocesos¹⁷:
 - *Evaluar* (comparar). Se trata de comparar un estadio determinado de la producción escrita con el propósito o plan ideal (objetivos trazados, imagen de "texto ideal", etc.) que ha imaginado el autor.
 - *Diagnosticar*. Consiste en identificar y delimitar los desajustes (errores, imperfecciones, puntos mejorables, etc.) entre los dos elementos anteriormente comparados: un estadio evaluado y el plan trazado.
 - *Operar*. Consiste en realizar la corrección necesaria sobre el desajuste diagnosticado. Incluye:
 - *Elegir la táctica*. Consiste en escoger el procedimiento de trabajo (rescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas, etc.) más adecuado para enmendar cada punto.
 - *Generar el cambio o corregir*. Consiste en operar el cambio diseñado en el proceso anterior.

Conviene aclarar que ese conjunto de operaciones lingüístico-cognitivas se desarrolla de manera dinámica, interactiva, cíclica, y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para el contenido del mismo, formas lingüísticas, etc.), de manera que durante la composición cada autor puede utilizar cada operación anterior en cualquier momento y orden. Otro elemento fundamental del proceso de composición, además de la clasificación anterior, es lo que algunos modelos llaman el *monitor* o el *control* (Flower y Hayes, 1980), o sea, un mecanismo metacognitivo de autorregulación que permite al sujeto tener conciencia sobre su proceso de trabajo y poder autodirigirlo.

En conjunto, la investigación psicolingüística sobre los procesos cognitivos de composición ha tenido gran influencia en la didáctica de la producción de escritos en L1 -y también en L2-. Hoy entendemos el acto de escribir como una tarea compleja compuesta de variadas actividades que deben aprenderse a realizar paso a paso con un buen nivel de autocontrol por parte del aprendiente-autor. Precisamente para desarrollar la composición en el aprendiente-autor, dos de las líneas didácticas más importantes que se siguen son enseñar/aprender a concentrarse selectiva y aisladamente en cada uno de los procesos, e incrementar el grado de autorregulación y metac conciencia sobre ellos. En los siguientes apartados detallaremos algunas de esas ideas.

¹⁷ A diferencia de los subprocesos de la planificación y la textualización, que no mantienen ningún orden establecido y que pueden usarse en cualquier momento, esas operaciones de revisión siguen una secuencia lineal organizada.

3. ACTITUDES. Son el conjunto de representaciones mentales (creencias, valores, actitudes, prejuicios) y sus manifestaciones en forma de opiniones y hábitos o normas de conducta, que mantiene el aprendiente y el conjunto de la sociedad sobre el uso de la escritura. Se trata del plano menos estudiado, por su carácter personal y escondido, pero de una indiscutible relevancia, puesto que constituye una de las raíces del comportamiento escritor. Por otra parte, en el contexto de E/LE esa cuestión adquiere todavía más complejidad, porque las actitudes individuales del aprendiente sobre la escritura, desarrolladas en su lengua materna, se superponen con las propias de la lengua meta, que pueden diferir sensiblemente de aquéllas. En otro lugar (Cassany, 1996) hemos analizado con detalle ese componente, de modo que aquí sólo esbozaremos tres ejemplos representativos:

- EL ESTATUS DE LO ESCRITO. No resulta extraño opinar -aunque sea falso- que en la cultura actual la escritura está perdiendo terreno ante el avance de las tecnologías audio y vídeo, de manera que escribir hoy resulta menos útil que en épocas pasadas. Del mismo modo, se suele asociar la escritura con las humanidades, la literatura o con tipos de texto tópicos (cartas, diarios personales, instancias), mientras se olvida su estrecha relación con la ciencia, con el mundo laboral y con el académico, o con tipos de texto plenamente actuales (proyectos, resúmenes, informes, etc.).

- LA COMPOSICIÓN. Habitualmente el aprendiente concibe la práctica de la escritura como una actividad individual y privada. Pocas veces se escribe cooperativamente con compañeros y las actividades de revisión por parejas o de intercambio de opiniones sobre los propios escritos chocan con la falta de experiencia y con el miedo a molestar al otro o a ser criticado. Por otra parte, sólo se valora el producto escrito acabado; las producciones intermedias (esquemas, borradores, correcciones) se destruyen una vez terminado el escrito. El aprendiente puede llegar a tener prejuicios importantes sobre su propia composición: puede creerse un "mal redactor" porque hace borradores, porque tiene que autocorregirse o porque consulta al diccionario.

- LA LENGUA ESCRITA. Lo escrito se asocia exclusivamente con niveles altos de formalidad, con el uso de terminología especializada, y con un cierto grado de complejidad conceptual. De las distintas propiedades lingüísticas de un texto, las más superficiales (ortografía, normativa) son las más valoradas por encima de las más profundas (coherencia, estructura).

Sólo esos tres ejemplos de actitudes ya permiten dibujar perfiles inquietantes de aprendientes que pueden desinteresarse de la escritura al creer erróneamente que es una técnica obsoleta, perteneciente al mundo de las letras, que se practica de modo individual y automático, como el habla, sin necesidad de planificar o revisar el mensaje. Es obvio que con ese tipo de representaciones sobre la escritura, resulta mucho más difícil aprender a escribir o mejorar su práctica.

Para que el aprendiente modifique sus opiniones sobre la escritura, las tareas que se realizan en clase deben ofrecer otra 'imagen' de esa técnica. Se debería escribir lo que los alumnos realmente van a tener que producir en español, de acuerdo con sus necesidades; se debería valorar el proceso completo de composición (borradores, correcciones), además del producto final; se deberían de poder utilizar en el aula los recursos informáticos (procesadores automáticos, verificadores ortográficos) y lingüísticos (diccionarios, gramáticas) que usamos en la vida corriente para escribir; los alumnos deberían de poder cooperar durante la composición, escribiendo por parejas, revisando el texto de compañeros, verbalizando sus opiniones, etc.

En resumen, conocimientos, destrezas y actitudes constituyen los tres planos de objetivos y contenidos que deberían formar parte del programa de E/LE, en el caso que la expresión escrita tenga una presencia importante en el currículum.

3. ENFOQUES DIDÁCTICOS

Los diferentes enfoques didácticos que pueden adoptarse para el tratamiento de la escritura en E/LE dependen de variables como el énfasis puesto en cada uno de los planos anteriores o la inserción de cada actividad en alguna metodología global. En otro lugar (Cassany, 1990) describimos más extensamente las características principales de cuatro enfoques básicos: el gramatical, el comunicativo, el procesual y el basado en los contenidos. Tanto el breve comentario que sigue como el esquema de la pág. 15 resumen y actualizan aquel trabajo. En este esquema se enumeran las principales características de cada enfoque, en los siguientes puntos:

- Punto 1: Características principales del enfoque.
- Punto 2: Unidades o núcleos del currículum de un curso completo.
- Punto 3: Organización de una unidad didáctica o de una clase.
- Punto 4: Muestra de ejercicios representativos.
- Punto 5: Ejemplo contrastado de una actividad.

El enfoque gramatical nace en el contexto de enseñanza de la escritura en lengua materna para adaptarse a la L2. Parte del axioma que aprender una lengua requiere dominar el sistema lingüístico de la misma, de manera que el aprendiente debe asimilar las reglas y las normas gramaticales y léxicas que los lingüistas han descrito para cada idioma. Aunque los contenidos puedan variar sensiblemente de acuerdo con el modelo gramatical que se siga, ese enfoque suele relacionarse con gramáticas oracionales y prescriptivas, que presentan un modelo estándar único de lengua y que distinguen lo correcto de lo incorrecto. Un planteamiento gramatical más moderno debería integrar aportaciones de disciplinas como el análisis del discurso y adoptar el texto como unidad básica de trabajo, en vez de la oración.

El enfoque comunicativo se desarrolla fundamentalmente en Europa durante los años sesenta con la expansión del aprendizaje de L2, en el seno de las metodologías nocional-funcionales. Sintetizando aportaciones de la sociolingüística, la pragmática o la pedagogía activa, entiende que la lengua es un instrumento para hacer cosas y que su aprendizaje debe basarse en el uso. El currículum del curso se adapta a las necesidades comunicativas del aprendiente, con la elección de los actos de habla, las funciones o los tipos de texto que va a tener que comprender / producir. El modelo lingüístico con que se fundamenta es más descriptivo: presenta dialectos y registros variados y atiende a lo que es *adecuado o inadecuado* en cada contexto. Uno de los primeros ejemplos de este enfoque es Johnson (1981).

El enfoque procesual se desarrolla en EUA durante los años 70 y 80 a partir de la investigación sobre el proceso de composición. Se trata de un enfoque específico de la producción escrita que nace en los niveles intermedio y superior de la enseñanza de la lengua materna y que pone énfasis en el desarrollo de los procesos de composición. En el aula, el aprendiente practica las distintas técnicas asociadas con cada subproceso de escritura; una actividad de producción se convierte en una tarea compleja compuesta de distintos pasos recursivos. De esta manera, el foco de la clase se desplaza de las *propiedades del escrito* a los *procesos o habilidades cognitivas de composición*, del *producto al proceso*, del *escrito al escritor*. Flower (1985), White y Arndt (1991) Onieva Morales (1991 y 1993), Serafini (1992), Cassany (1994) y Cassany y García del Toro (en prensa) ejemplifican esta concepción.

Finalmente, el enfoque basado en el contenido se desarrolla también a partir de los ochenta en *colleges* y universidades norteamericanas, en el ámbito de disciplinas lingüísticas y no lingüísticas y con estudiantes de inglés L1 y L2. Se fundamenta en el potencial epistémico de la escritura y en el hecho empírico de que esos estudiantes escriben y tendrán que escribir básicamente en situaciones académicas, laborales y/o científicas, de manera que la construcción del significado o del contenido del texto está estrechamente relacionado con los aspectos formales del mismo. De esta manera, la escritura se usa en todo tipo de disciplinas como instrumento de aprendizaje, y en la clase de lengua se trabaja asociada con la adquisición de contenidos no lingüísticos de interés del aprendiente. Son ejemplos de ese enfoque el conjunto de movimientos "Writing across the currículum" y referencias como Fulwiler (1987), Brinton, Snow, y Bingham (1989), Brookes y Grundy (1990) o Fulwiler y Young (1990), que presentan numerosos programas de universidades norteamericanas.

ESQUEMA DE ENFOQUES DIDÁCTICOS

ENFOQUE GRAMATICAL

- 1) Énfasis en la gramática y la normativa.
 - Gramática prescriptiva
 - Basada en la oración
 - Una única lengua: estándar
- 2) Reglas de gramática: ortografía, morfosintaxis y léxico. Adaptación al modelo gramatical que se siga: estructuralista, generativista, discursivo, etc.
- 3) 1. Explicación de la regla; 2. Ejemplos; 3. Prácticas mecánicas; 4. Redacción; 5. Corrección gramatical.
- 4) Dictados, redacciones, transformación de frases, clozes, etc.
- 5) *Escribe una redacción explicando las ventajas y los inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad.*

ENFOQUE COMUNICATIVO

- 1) Énfasis en la comunicación y el uso (gramática).
 - Gramática descriptiva y funcional
 - Basada en el texto (1 oracional)
 - Diversidad de variedades y registros
- 2) Tipos de texto: descripción, narración, exposición, cartas, diálogos, etc. Selección de textos según las necesidades del aprendiente.
- 3) 1. Lectura comprensiva de textos; 2. Análisis de modelos; 3. Prácticas cerradas; 4. Prácticas comunicativas; 5. Corrección comunicativa.
- 4) Leer, transformar, rehacer, completar y crear textos de todo tipo.
- 5) *Tu prima va a cambiar de residencia, pero no está segura de si quiere quedarse en el pueblo en el que vive o prefiere instalarse en una gran ciudad. Esríbele una carta exponiendo tu opinión.*

ENFOQUE PROCESUAL

- 1) Énfasis en el proceso de composición (≠ producto) y en el aprendiente-escritor (≠ escrito)
- 2) Procesos cognitivos: generar ideas, formular objetivos, organizar ideas, redactar, revisar, evaluar, etc.
- 3) Composición de textos: 1. Buscar ideas; 2. Hacer esquemas; 3. Redactar; 4. Evaluar; 5. Revisar. Énfasis en el asesoramiento. (≠ corrección).
- 4) Creatividad (torbellino de ideas, analogías, etc.), técnicas de estudio (esquemas, ideogramas, etc.), elaboración de borradores, escritura libre, valoración textos propios y de compañeros, etc.
- 5) *Haz una lista de ventajas e inconvenientes de vivir en un pueblo o en una gran ciudad. Clasifica las ideas en grupos. Desarrolla dos ideas con ejemplos y comentarios personales. Redacta un primer borrador del texto. Vuelve a leerlo y comprueba que contenga todas las ideas importantes...*

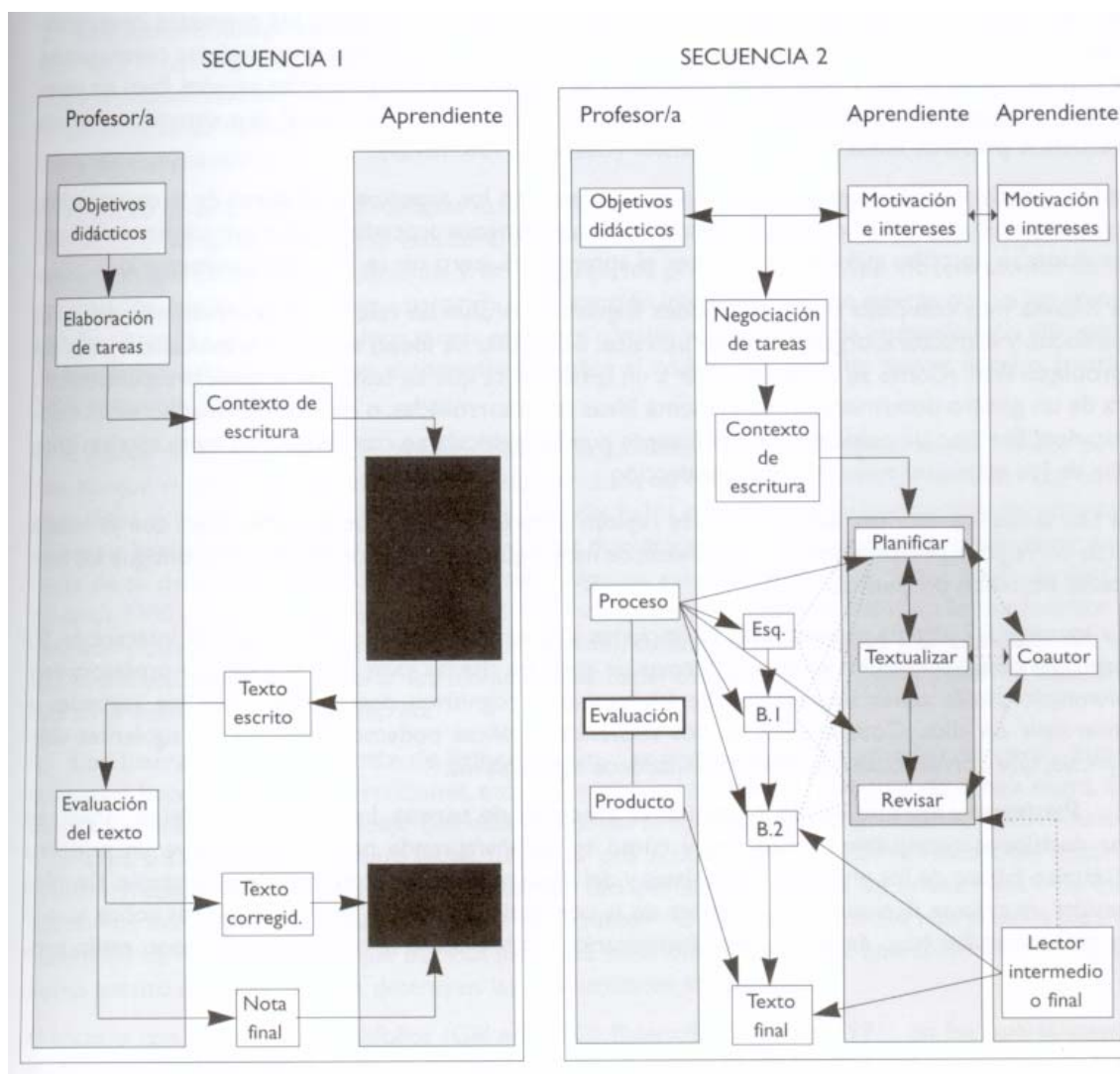
ENFOQUE DEL CONTENIDO

- 1) Énfasis en el contenido (≠ forma). Función instrumental y epistémica.
- 2) Procesos cognitivos y textos académicos: trabajos, exámenes, recensiones, comentarios, resúmenes, etc. Temas de la materia correspondiente.
- 3) Desarrollo de un tema:
 1. Recogida de información: lectura, comprensión oral, imágenes, etc.
 2. Procesamiento: esquemas, resúmenes, etc.
 3. Producción de textos: trabajos, informes, artículos, comentarios, etc.
- 4) Trabajo intertextual (comentarios, esquemas y resúmenes de escritos, apuntes, etc.), recogida de datos de la realidad (experimentos, observación, etc.), procesos de composición de textos.
- 5) *Busca información sobre el tema de ir vivir en un pueblo: transportes, sanidad, etc. Haz una encuesta entre tus compañeros. Entrevista a algunas personas: médicos, policías, ecologistas, etc. Sintetiza los datos en un esquema. Escribe un borrador explicando los resultados de tu investigación...*

En resumen, cada uno de los enfoques anteriores pone énfasis en uno de los elementos presentes en el acto de escritura: gramática, comunicación, proceso o contenido; además, esas prioridades se corresponden, respectivamente y a grandes rasgos, con las funciones básicas de la escritura que señalamos en el primer apartado: registrativa, comunicativa, manipulativa y epistémica. Pero parece arriesgado llevar al aula alguna de esas propuestas –cualquiera- de manera pura y radical, prescindiendo del resto de componentes. Al contrario, creemos mucho más sensato un enfoque ecléctico que atienda a las necesidades comunicativas (tipos de texto, funciones) y cognitivas (procesos, estrategias) de los aprendientes, que plantee tareas comunicativas que exijan construir el significado del texto, que permitan desarrollar los procesos de composición y que aprovechen las reglas de gramática para revisar el producto final.

4. TAREAS DE COMPOSICIÓN

En este apartado vamos a comentar con más detalle algunas cuestiones didácticas del desarrollo en el aula de tareas de escritura con el enfoque ecléctico mencionado más arriba. Para ello, comentaremos las secuencias núm. 1 y 2 de la páginas anteriores, que esquematizan gráficamente la interacción entre profesorado y alumnado durante la tarea.



La secuencia 1 representa la interacción habitual entre profesor/a y aprendientes en las tareas más corrientes de expresión escrita en E/LE –pero también en L1. En ella el profesor elige personalmente los objetivos didácticos o contenidos de aprendizaje (ítems gramaticales y discursivos, funciones lingüísticas, etc.) que se van a trabajar, así como las actividades para desarrollarlos. Éstas incluyen una *instrucción* inicial para el aprendiente, que define lo que tendrá que hacer y que especifica con más o menos detalles el contexto de escritura en el que se inserta el escrito que se va a producir; por ejemplo: *escribe una reclamación a una compañía aérea, una postal para un amigo, una redacción sobre el tema X*. Esa instrucción puede proceder de un libro de texto o de la iniciativa del profesor.

Para elaborar el texto, el aprendiente generalmente trabaja solo y fuera de clase, de manera que el profesor no dispone de información sobre sus procesos de composición. El producto final escrito que presenta en clases posteriores no permite conocer las estrategias cognitivas que ha utilizado para producirlo, las decisiones lingüísticas que ha tomado o las dificultades con que ha tropezado. Nos encontramos con una auténtica *caja negra*¹⁸, inaccesible y opaca. De esta manera, la guía del profesor sólo puede dirigirse hacia la evaluación lingüística del producto escrito, cuantificando el valor del mismo con una nota y corrigiendo los errores que pueda presentar. Es relevante destacar que la transmisión de esa información suele realizarse por escrito y de manera unidireccional: el profesor devuelve el escrito corregido a su autor y raramente habla con él del mismo. Finalmente, la forma como éste recibe y procesa esa corrección escrita resulta ser otra caja negra, puesto que el profesor carece de información al respecto.

Esa secuencia interactiva se repite en cada tarea de escritura cambiando los contextos comunicativos, con el objetivo de que el alumno aprenda a reaccionar por escrito ante distintas circunstancias y con funciones variadas, además de desarrollar el dominio del código escrito español. Pero no siempre el progreso de aprendizaje es tan significativo como cabría esperar; el uso sistemático de esa secuencia presenta limitaciones importantes (Cassany, 1993: 15-23):

- Los objetivos didácticos se centran exclusivamente en los aspectos lingüísticos de la composición, en el dominio del código escrito. Se abandona el componente procedimental o estratégico de la composición; se describe qué tiene que hacer el aprendiente, pero no se le ayuda a conseguirlo.
- Resulta muy complejo tratar cuestiones lingüísticas profundas referidas a la coherencia del texto (enfoque y estructura, organización en párrafos, desarrollo de ideas) sólo con la evaluación única del producto final. ¿Cómo se puede explicar a un aprendiente que su texto no respeta la superestructura de un género determinado, que presenta ideas subdesarrolladas, o que los párrafos no están organizados? Ese tipo de comentarios difícilmente pueden vehicularse con las correcciones escritas encima de los estrechos márgenes de la redacción.
- Los sucesivos escritos del aprendiente repiten errores ortográficos y gramaticales que ya habían sido corregidos previamente por el profesor, de modo que la corrección no siempre consigue los limitados objetivos propuestos.

La secuencia 2 intenta superar esas limitaciones y ofrecer un modelo alternativo de interacción. Su principal objetivo consiste en buscar formas de abrir las citadas cajas negras, para que profesorado y alumnado pueda tener información de los procesos cognitivos desarrollados por los segundos e intervenir en ellos. Comparando las dos secuencias gráficas podemos observar las siguientes diferencias, que corresponden a aspectos didácticos significativos:

1. PROFESOR Y APRENDIENTES NEGOCIAN LA ELECCIÓN DE TAREAS. La participación del alumnado en las decisiones curriculares sobre qué y cómo se enseña / aprende no sólo constituye un principio didáctico básico de los enfoques humanistas y del desarrollo de la autonomía de aprendizaje. También resulta un axioma decisivo en la didáctica de la composición, porque tomar decisiones sobre lo que se quiere escribir (tipo de texto, tema, destinatario) y sobre cómo se quiere hacerlo (tono, estilo, procedimientos) forma parte del proceso de

¹⁸ Debo y agradezco a Anna Camps la idea de representar con una caja negra el proceso de composición en esa secuencia.

planificación. Las tareas que ofrecen contextos de escritura definidos previamente de manera precisa y unilateral por el profesor impiden que el aprendiente pueda representarse por su cuenta la situación de comunicación, que tome elecciones sobre lo que se va a escribir, o incluso que tenga que buscar y organizar ideas (las cuales pueden insertarse conscientemente o no en la instrucción inicial), etc.; en este tipo de tareas, el aprendiente se concentra sobre todo en textualizar y revisar su texto, porque éste ya ha sido previamente y en gran parte planificado con la instrucción. Por otra parte, conviene entender el término negociación de manera amplia: no se trata sólo de acordar entre profesor y aprendiente lo que se va a escribir (tipo de texto, extensión, tema) sino también de comprobar que las representaciones mentales que ambos se han construido de un mismo contexto de escritura son iguales o muy parecidas (perfil del destinatario, estilo, etc. –y todo tipo de detalles-).

Además, el proceso de planificación está estrechamente relacionado con el de revisión, de manera que la elaboración de planes y objetivos concretos permite desarrollar una conducta más fina de revisión. De acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1987), si revisar requiere poder comparar el escrito real con otro (el que se quería escribir al principio, lo que uno cree que es un texto ideal), el ejercicio de la planificación permite desarrollar ese segundo elemento, que va a ser crucial en el proceso de autorregulación y evaluación del producto escrito. En definitiva, la planificación –y, en su defecto, la instrucción inicial- incluye los criterios que permiten autorrevisar el texto; si el aprendiente la realiza por su cuenta, esto le permite desarrollar una conducta de composición más personal, completa y rica.

2. LOS APRENDIENTES HABLAN DE LO QUE ESCRIBEN. La oralidad constituye el principal recurso para abrir la caja negra de la composición escrita; cuando el aprendiente justifica lo que escribió, verbaliza sus pensamientos o explica las dificultades que tuvo, muestra al público (profesor, compañeros) lo que se esconde dentro de su mente y permite que otras personas le ayuden a desarrollar sus procesos de composición.

En el marco de la L1, existen poderosas razones psicolingüísticas para utilizar el diálogo oral como instrumento de aprendizaje de la escritura. En primer lugar, de acuerdo con las tesis vygotskianas sobre el origen social del pensamiento y del lenguaje, los procesos cognitivos intrapersonales de la composición escrita se adquieren a partir de la interacción interpersonal con sujetos que ya los dominan. En segundo lugar, si aceptamos que la escritura constituye un código de comunicación diferente de la oralidad, parece lógico que el aprendiente utilice el código más potente que ya domina, la oralidad, para adquirir otro nuevo.

En el marco de las L2 y de E/LE, creemos que los argumentos anteriores siguen siendo válidos porque, aunque el adulto ya haya desarrollado sus procesos de composición en L1 –aspecto que tampoco debe presuponerse de antemano-, el uso del habla para escribir interrelaciona las distintas destrezas lingüísticas y ayuda al sujeto a superar las dificultades de composición que pueda tener por causa de su desconocimiento de la lengua meta. Algunos estudios específicos sobre escritura en L2 (Guasch, 1995) defienden que el habla en L2 –o incluso en L1- (diálogo entre aprendiente-autor y profesor y compañeros; oralización de lo que escribe), durante la planificación y la textualización, es una buena estrategia para superar los bloqueos que experimente el autor y para paliar las deficiencias en el dominio del código escrito.

3. LOS BORRADORES SON FUENTE DE INFORMACIÓN. Las producciones intermedias del texto (listas, esquemas, borradores, autocorrecciones, etc.) constituyen otra llave de apertura de la caja negra. Su lectura y análisis muestra el trabajo que está realizando el aprendiente: sus procesos de planificación y revisión, sus dudas, etc. Por otra parte, fomentar una actitud positiva hacia la realización, lectura, revisión y conservación de borradores transmite una percepción distinta de la escritura –la que podríamos denominar una cultura del proceso de escritura-, la cual resulta mucho más positiva para el desarrollo de la composición que las actitudes, más extendidas hoy en día, que sólo valoran el producto escrito acabado –y que destruyen las producciones intermedias.

El trabajo con carpetas o portafolios (Gill ed., 1993; Belanoff y Dickson, 1991), en los que el aprendiente guarda todos los escritos que genera en clase, fomenta actitudes constructivas respecto a la escritura: atribuye valor a las producciones intermedias, anima a la relectura, a la autovaloración y a la reutilización de escritos propios, permite la autorregulación del autor, desarrolla conciencia sobre la propia práctica de

escritura (al crear un archivo global de todas las producciones) y fomenta la confianza en la técnica de la escritura.

4. PROFESOR Y COMPAÑEROS COLABORAN CON EL AUTOR. Los roles que asumen aprendientes y profesor en la interacción oral son cuantitativa y cualitativamente diferentes a los de la secuencia anterior. En ésta, el aprendiente-autor sólo interactúa con el profesor *antes* y *después* de la composición; además éste asume un rol de autoridad que dispone lo que se escribe al principio y que juzga como se ha hecho al final. En la secuencia alternativa, profesor y compañeros pueden colaborar con el autor *durante* todo o parte del proceso de composición y de modos sustancialmente distintos. De hecho, en esa segunda secuencia, la actividad de producción textual se convierte en un conjunto variado de subtareas (planificación, textualización, etc.) que el aprendiente realiza paulatinamente, con la cooperación de otras personas.

En ese marco, el profesor realiza diferentes funciones según la fase del proceso de composición en la que se encuentre el aprendiente. Durante la planificación, puede suministrar caudal lingüístico (estructuras, léxico, etc.) si el autor topa con lagunas de conocimiento de la lengua meta; también puede asesorar metodológicamente el proceso de trabajo, si los bloqueos que experimenta el autor son debidos a carencias en sus estrategias de composición (el profesor puede ayudar al autor a analizar el lector, a buscar ideas o a organizarlas con técnicas específicas: torbellino de ideas, mapas mentales). Durante la fase de revisión, el profesor se convierte en lector experto, con conocimiento privilegiado sobre el texto, que ofrece sus impresiones de lectura al autor para que éste mejore su obra. En conjunto, el profesor guía el trabajo global del alumno, sólo interviene cuando es necesario y fomenta en el autor conductas autónomas de autorregulación metacognitiva. Al margen, también ejerce su función docente de evaluación –o coevaluación- del proceso completo de composición que ha seguido éste.

Los compañeros pueden actuar como coautores (cuando la tarea exija escribir un texto por parejas), como lectores intermedios cooperativos (cuando la tarea sea individual), o como destinatarios (cuando la tarea sea escribir algo para los compañeros de clase). En cada caso, las funciones del compañero son diferentes; por ejemplo, si es coautor participa durante todo el proceso de composición y sus opiniones tienen el mismo valor que las del otro aprendiente-autor; en cambio, si actúa como lector intermedio, sólo participa durante la revisión y sus opiniones tienen un estatus muy diferente: son sólo aportaciones externas que el autor puede aprovechar, si así lo desea, sin ningún compromiso.

En resumen, esa gran diversidad de interacciones orales, con funciones diferentes, debe utilizarse para variar las tareas de escritura, de manera que el aprendiente pueda experimentar situaciones muy variadas de escritura.

5. LA EVALUACIÓN SE CENTRA EN EL PROCESO Y EN EL PRODUCTO. Al margen de las actividades metacognitivas y metalingüísticas internas de revisión (revisar los planes del texto, corregir un borrador, modificar el plan de trabajo, etc.), la evaluación externa del progreso del aprendiente debe incluir tanto la valoración del proceso de composición que ha seguido éste como la supervisión de la calidad lingüística del producto final. Los objetivos y los instrumentos de evaluación varían en cada caso.

La valoración del proceso mide el desarrollo de las operaciones cognitivas y el crecimiento de las actitudes que muestra el aprendiente respecto a la escritura –ambas presentadas en el apartado segundo. Se basa en los datos que el profesor extrae de la observación en clase, del diálogo con el aprendiente en clase y tutorías y del análisis de las producciones intermedias, archivadas en una carpeta. Esa información puede ser sistematizada de manera continuada en una ficha individual y debe permitir valorar, por ejemplo, si el aprendiente ha adquirido estrategias de organización de ideas, si ha incrementado y diversificado sus conductas de revisión, o si se ha habituado a usar la escritura con funciones epistémicas.

La valoración del producto mide el dominio del código escrito que demuestra tener el aprendiente en un texto determinado y se basa en el análisis lingüístico de los aciertos y los errores que presenta el mismo. Los criterios de valoración suelen basarse en los atributos textuales expuestas en el segundo apartado (normativa

estándar española, conceptos de cohesión, coherencia, adecuación y variación), organizados en bandas de puntuación analítica u holística (Cassany, Luna y Sanz, 1993).

En conjunto, esa segunda secuencia plantea un tratamiento didáctico muy diferente de la escritura. Entre otros aspectos, exige que el aprendiente escriba en el aula durante la clase, que se socialicen sus procesos de escritura (que se hable de lo que se escribe, que se trabaje por parejas y en pequeños grupos), y que se cree en clase una atmósfera desinhibida de colaboración entre compañeros. Además, también plantea la necesidad de que las tareas de composición sean negociadas con los aprendientes, y de que se estructuren en distintas fases que permitan trabajar selectivamente diferentes procesos de composición.

EPÍLOGO

En definitiva, no podemos ofrecer una respuesta única a la pregunta de qué tratamiento debería tener la composición escrita en clase de E/LE. Aspectos fundamentales, como la elección de las funciones escritas que deben trabajarse o el enfoque metodológico que se seguirá, dependen de las necesidades y los intereses de los aprendientes, de modo que variarán en cada curso, en cada clase -y probablemente en cada individuo. Esto significa que el profesorado tendrá que ser sensible a las características de cada grupo y de cada persona para poder tomar las decisiones más acertadas al respecto.

Al margen de esa consideración, podemos trazar las siguientes propuestas generales, a modo de conclusiones:

- La composición escrita es una finalidad comunicativa y una técnica instrumental para desarrollar la adquisición del español como lengua extranjera.
- La habilidad de la producción escrita puede trabajarse en clase, relacionada con otras destrezas comunicativas, orales y escritas, y con el resto de componentes lingüístico-culturales (gramáticas, léxico, costumbres, etc.). Los aprendientes pueden escribir para aprender, para hablar, y pueden hablar de o para lo que escriben.
- El acto de composición escrita debe ser visto como una tarea compleja desarrollada sobre varios planos complementarios e interactivos: análisis pragmático del contexto, manipulación de conocimientos, elaboración lingüística, etc. Las mejores actividades didácticas son las que discriminan y aíslan en clase cada uno de esos procesos, de manera que el alumno pueda aprender a realizar cada una de ellos eficazmente. De este modo, una tarea tradicional de escritura del tipo *Escribe una carta a la Oficina de Información Turística de Barcelona pidiendo información sobre museos y hoteles para preparar un viaje*, se transforma en un conjunto de pautas del tipo: *Te gustaría viajar a Barcelona, ¿dónde puedes conseguir información turística?; haz una lista de los datos que necesitas conocer con un compañero; ordena esos datos en un esquema, redacta un borrador de carta; lee a un compañero tu propuesta y coméntala*, etc.
- Tal como se hace con la oralidad, el profesorado debe mostrar al aprendiente-autor el uso de la lengua escrita, lo cual significa no sólo ofrecer excelentes modelos de prosa, sino también enseñar los caminos de la construcción del texto. El profesor debe colaborar con el alumno durante el proceso de composición escrita, adoptando diferentes roles en cada momento y ejemplificando el conjunto de estrategias y técnicas usadas para escribir. Y es que el profesor de lengua escrita debe escribir en clase para mostrar a los alumnos cómo se usa la técnica.

BIBLIOGRAFÍA

SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA COMENTADA

GRABE, W.; KAPLAN, R. (1996) *Theory & Practice of Writing. An Applied Linguistic Perspective*. Londres: Longman. 487 páginas.

Manual completo y actual sobre la lengua escrita y su enseñanza/aprendizaje. Resume las aportaciones más importantes de la lingüística del texto, el análisis del discurso o los procesos de composición. Contiene capítulos específicos sobre retórica contrastiva (escritura e interculturalidad) y enseñanza de escritura en diferentes ámbitos y niveles, con notables visiones de conjunto y escasas propuestas prácticas.

HEDGE, T. (1988) *Writing*. Oxford: OUP. 167 páginas.

Excelente y variado muestrario práctico de tareas y actividades de expresión escrita para componer textos, comunicar por escrito o incrementar el grado de conciencia del aprendiente sobre la escritura. Dirigido a profesorado de inglés L2, pero fácil de adaptar a E/LE.

LINDEMANN, E. (1982) *A Rhetoric for Writing Teachers*. Nova York: OUP. 3ª ed. ampliada: 1995. 306 páginas.

Manual sobre la enseñanza de la escritura en L1, muy conocido y utilizado en EUA. Con un nivel básico, huye de teorías y terminologías complejas para ofrecer respuestas prácticas al profesorado. Incluye reflexiones basadas en la práctica personal y propuestas prácticas comentadas.

MCKAY, S. ed. (1984) *Composing in a Second Language*. Nueva York: Newbury House. 170 páginas.

Miscelánea muy variada de temas y autores conocidos (Kaplan, Raimes, Zamel) sobre la teoría, la práctica y la evaluación de la escritura en L2. Destacamos los artículos de L. Flower sobre la prosa de escritor, y de N. Sommers y J. M. Hendrickson sobre la corrección.

REID, J. M. (1993) *Teaching ESL Writing*. Englewood Cliffs (NJ): Regents / Prentice Hall. 354 páginas.

Manual específico sobre la enseñanza del inglés escrito como segunda lengua. Además de trazar una panorámica histórica sobre la enseñanza del inglés L1 y L2, trata los aspectos fundamentales: currículum, metodología, interculturalidad, corrección, etc. Contiene muchos ejemplos, esquemas y propuestas aplicables a E/LE.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ADAM, J. M. (1992) *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Nathan.

AL-JADIM, S. (1997) "Alas de Plomo" En: *Revista de Occidente*, 188. Especial: Oriente / Occidente. [Versión castellana e introducción de Nieves Paradela.]

BELANOFF, P.; DICKSON, M. (1991) *Portafolios. Process and Product*. Portsmouth: Boynton / Cook Publishers.

BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. [Versión castellana de un fragmento: "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*, 58, p. 43-64. 1992.]

BERNÁRDEZ, E. (1982) *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

BERNÁRDEZ, E. (1995) *Teoría y epistemología del texto*. Madrid: Cátedra.

BRINTON, D.; SNOW, M. A.; BINGHAM WESCHE, M. (1989) *Content-Based Second Language Instruction*. Nueva York: Newbury House.

BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; PASQUIER, A. Y DAVAUD, C. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.

BROOKES, A.; GRUNDY, P. (1990) *Writing for Study Purposes*. Cambridge UP.

CAMPS, A. (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza" En: *Infancia y aprendizaje*, 49, p. 3-19.

CAMPS, A. (1994) *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

CASSANY, D. (1987) *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries [Versión castellana de 1989: *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós.]

CASSANY, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" En: *Comunicación, Lenguaje y Educación* 6 p. 63-80.

CASSANY, D. (1993) *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó. 1993.

CASSANY, D. (1994) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. 1995.

CASSANY, D. (1996) "La cultura de la escritura: planteamientos didácticos." En: Cassany, D.; Martos, E.; Sánchez, E.; Colomer, T.; Cros, A.; Vilà, M. *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura* 8. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

CASSANY, D.; GARCÍA DEL TORO, A. (1998) *Recetas para escribir*. San Juan de Puerto Rico: Playor. (en prensa)

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. (1993) *Enseñar lengua. Manual para la enseñanza obligatoria 6-16 años*. Barcelona: Graó. 1994.

DENNY, J. P. (1991) "El pensamiento racional en la cultural oral y la descontextualización escrita" En: Olson, D. R. y Torrance, N. (1991).

DIJK, T. van (1978) *Texstwetenschap. Een interdisciplinaire inleiding*. Het Spectrum [Versión castellana: *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós. 1983.]

EGUILUZ PACHECO, J.; DE VEGA SANTOS, C. M. (1996) "Criterios para la evaluación de la producción escrita." En: *Didáctica del español como lengua extranjera* 3. Madrid: Fundación Actilibre.

FLOWER, L. (1985) *Problem-solving Strategies for Writing*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich. [3ª ed., ampliada y corregida, 1989.]

FLOWER, L. (1988) "The Construction of Purpose in Writing and Reading." En: *Center for the Study of Writing. Occasional Paper* No. 4 [Ejemplar multicopiado.]

FLOWER, L.; HAYES, J. R. (1980) "The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem". En: *College Composition and Communication*, 31, p. 21-32.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. (1981) "A Cognitive Process. Theory of Writing". A: *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387.

FULWILER, T.; YOUNG, A. (1990) *Programs That Work. Models and Methods for Writing Across the Curriculum*. Portsmouth: Heinemann.

FULWILER, T. (1987) *Teaching With Writing*. Portsmouth: Heinemann.

GILL, K. ed. (1993) *Process and Portfolios in Writing Instruction. Classroom Practices in Teaching English*, Vol. 26. NCTE Committe on Classroom Practices.

GREGORIO DE MAC, M. I.; RÉBOLA DE WELTI, M. C. (1992) *Coherencia y cohesión en el texto*. Buenos Aires: Plus Ultra.

GREGORY, M.; CARROLL, S. (1978) *Language and Situation*. Londres: Routledge and Kegan Paul. [Versión castellana: *Lenguaje y situación*. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales. México. FCE. 1986.]

GUASCH, O. (1995) "Els processos d'escriptura en segones llengües". En: *Articles*, 5, p. 13-21.

HALLIDAY, M. A. K. (1973) *Explorations in Functions of Language*. Londres: Edward Arnold. [Versión castellana: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Editorial Médica y Técnica. 1982].

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. (1976) *Cohesion in English*. Londres: Longman.

HAYES, J. R. (1996) "A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing." En: Levy, M; Ransdell, S. ed. *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences and Applications*. Wahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates. p. 1-28.

HAYES, J. R.; FLOWER, L. (1980) "Identifying the Organization of Writing Processes". En: Gregg, L.W.; Steinberg, E. R. ed. (1980) *Cognitive Processes in Writing*. Nova Jersey: Erlbaum.

JOHNSON, K. (1981) *Communicate in Writing. A functional approach to writing through reading comprehension*. Londres. Libro del alumno y del profesor.

MEDEROS, H. (1988) *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Excmo. Cabildo Insular de Tenerife.

OLSON, D. R. (1991) "La cultura escrita como actividad metalingüística" En: Olson, D. R. y Torrance, N. (1991).

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. ed. (1991) *Literacy and orality*. CUP. [Versión castellana: Cultura escrita y oralidad. Barcelona: Gedisa. 1995.]

ONG, W. (1982) *Orality and Literacy. The Thechnologizing of the Word*. Londres: Methuen & Co. [Versión española: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: FCE.]

ONIEVA MORALES, J. L. (1991) *Curso básico de redacción* Madrid: Ed. Verbum.

ONIEVA MORALES, J. L. (1993) *El proceso de redacción (Intercomunicación 3)* Río Piedras (Puerto Rico): Plaza Mayor.

SERAFINI, M. T. (1992) *Come si scrive*. Milán: Bompiani. [Versión castellana: *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós. 1993.]

TUSÓN, J. (1997) *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*. Barcelona: Octaedro.

WARREN, T. L. (1993) "Three Approaches to Reader Analysis" A: *Communicator*, 4:6, 14-17.

WELLS, G. (1987) "Aprendices en el dominio de la lengua escrita". En: *Psicología y Educación. Realizaciones y tendencias en la investigación y en la práctica. Actas de las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación*. Madrid. Visor-Aprendizaje / MEC, p. 57-72.

WHITE, R.; ARNDT, V. (1991) *Process Writing*. Longman.