



# La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica

## Text plan and the improvement of academic writing

Julián Martínez<sup>1</sup>

Fecha de recepción: agosto 12 de 2010.

Fecha de aceptación: 2 diciembre 2010

### Resumen

En este artículo se analizan las dificultades de los escritores novatos en el proceso de composición escrita, y las estrategias empleadas por los expertos para superarlas; de igual manera, se presentan los aportes del modelo psicolingüístico en la producción escrita, y se sugieren algunas actividades como el trabajo cooperativo (entre otros), el cual permite fortalecer los procesos de composición textual en el aula de clase. Una puesta de la escritura como esta necesita sintetizar factores cognitivos, metacognitivos, sociales, lingüísticos, textuales y contextuales, para favorecer en los estudiantes el desarrollo de una escritura productiva de los diferentes textos académicos trabajados en la escuela.

**Palabras clave:** escritura productiva, modelo psicolingüístico, escritores novatos y expertos, subprocesos de la escritura, dificultades de la composición textual.

### Abstract

This article discusses the difficulties of novice writers in the writing process and the strategies used by experts to overcome them. In the same way, we present the contributions of psycholinguistic model in the writing, and finally suggest activities

such as cooperative work (among others), which helps strengthen the processes of composing text in the classroom. A set of writing like this, you need to synthesize cognitive, metacognitive, social, linguistic, textual and contextual, to assist students in developing a productive writing different academic texts worked in school.

**Keywords:** Writing productive psycholinguistic model, novice and experienced writers, writing threads, difficulties of textual composition.

### Introducción

El principal objetivo del gran número de investigaciones a propósito de la escritura, llevadas a cabo desde la perspectiva cognitiva (Flower y Hayes, 1980, 1981; Bereiter y Scardamalia, 1987; Cassany, 1994; Hayes, 1996), radicaba en el análisis y estudio de su función epistémica, entendida en este escrito como el nivel en el que se leen y componen escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos. Por lo tanto, en este trabajo, se fomenta una relación textual basada en la crítica, la creación y el desarrollo de la autorreflexión. Los datos tomados de los trabajos realizados sirvieron para demostrar cómo los estudiantes, siempre expertos, transforman y elaboran su propio

<sup>1</sup> Licenciado en Filología e Idiomas (Español-Francés) de la Universidad Nacional de Colombia (1998). Magíster en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo (2004) y en Lexicografía Hispánica de la Escuela de Lexicografía Hispánica (España, 2004). Docente y Catedrático de la Licenciatura en educación básica con énfasis en inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: [julianmartinez14@hotmail.com](mailto:julianmartinez14@hotmail.com)



saber mediante la regulación continua de su propio proceso de redacción, cuando pretenden ajustar sus textos a las exigencias de múltiples y variadas actividades comunicativas.

La participación de estos procesos depende de dos tipos de escritura: la reproductiva y la productiva. La reproductiva es un ejercicio mecánico (copia) en el cual interviene un número mínimo de procesos (lexicales y motores). En estos casos no es necesaria la participación de los procedimientos conceptuales ni sintácticos, solo intervienen los léxicos y motores. En cuanto a la escritura productiva se considera una actividad en la cual se procesan algunas de nuestras ideas o conocimientos a través de rasgos gráficos. Esto sucede, por ejemplo, cuando se elabora una carta, se argumenta o se narra un suceso, ya que se están transformando las ideas en palabras (Hudson *et al.* 2005; citados por Vieiro 2007).

¿Qué necesita saber un estudiante experto? Para responder a esta inquietud, el investigador Applebee (1982; citado por Mayer, 1999) identifica tres tipos de conocimiento: *Conocimiento de la lengua* (relativo a las reglas gramaticales del idioma) *conocimiento del tema* (información específica que debe ser expresada) y *conocimiento de la audiencia* (la perspectiva de los lectores potenciales).

El modelo por procesos (Martínez, 2009) se ha encaminado a descubrir las diferencias cognitivas existentes entre los alumnos expertos y aquellos que demuestran una competencia inferior, denominados novatos. Los primeros se diferencian de los segundos por la forma como emplean los tipos de conocimientos mencionados por Applebee, y por los subprocesos de planificación, textualización y revisión en el acto de la composición, así como por su manera de buscar ideas, hacer esquemas mentales, redactar, etc.

En este artículo se busca presentar las dificultades experimentadas por los estudiantes novatos en el entorno académico universitario, en cuanto a la escritura productiva. Se identifican las diferentes problemáticas en el subproceso de la planeación escrita y se hacen algunas sugerencias al respecto. Para lograr tales fines he dividido este trabajo en dos partes: (1) habilidades cognitivas y (2) dificultades en la escritura productiva.

El interés de esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente, y de sus frecuen-

tes inquietudes a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, el autor de este artículo se apoya en las estrategias que ha aplicado en sus diferentes cursos académicos. El modelo propuesto sirve tanto para niños (educación primaria) como para jóvenes (educación secundaria) y pretende que los estudiantes logren autonomía en el empleo de los subprocesos de la escritura productiva.

## 1. Las habilidades cognitivas

En las capacidades relacionadas con la cognición hay que distinguir entre las de carácter ejecutivo, cognitivo y metacognitivo. Según Salvador Mata (2000), los procesos ejecutivos (planear, textualizar y revisar), a su vez, están controlados o regulados por otros de más alto nivel (metacognitivos). El estudiante eficiente debe realizar procedimientos ejecutivos para poner en funcionamiento, en el momento oportuno, aptitudes que le permitan desarrollar las habilidades cognitivas de planeación, textualización y revisión (Scardamalia & Bereitner, 1992). Pero la aplicación de dichos pasos exige del sujeto el conocimiento metacognitivo para saber qué competencias son pertinentes y para regular con éxito su ejecución (Englert *et al.* 1988; Graham *et al.* 1989; citados por Mateos, 2001). A continuación se describen las principales estrategias cognitivas:

### 1.2. Conocimiento del proceso de la composición.

Los expertos tienen conciencia de lo que supone saber escribir, de los procesos implicados en la composición escrita y de las capacidades que se pueden aplicar en la producción textual. Así, según Mateos (2001), en esta habilidad cognitiva se distinguen tres tipos de conocimiento: *declarativo* (qué significa escribir bien), *procedimental* (cómo producir el texto) y *condicional* (qué habilidades se debe seguir para elaborar un determinado tipo textual). En el conocimiento consciente de la escritura se incluyen varios aspectos de tipo metacognitivo: control y regulación del proceso escrito y control de la calidad del texto producido:

- *Estructura textual.* Para saber escribir es necesario conocer la estructura de cada tipo textual. En un sentido más abstracto, es pertinente comprender el sentido del texto como *representación de significado* (Mata, 2000). El conocimiento de esta clase de estructura permite al alumno entender cómo se relacionan las ideas, los objetos y



los sucesos. El saber influye tanto en los procesos de planear como en los de revisar; así, los estudiantes adquieren esta habilidad de forma progresiva (Newcomer & Barenbaum, 1991; citados por Escoriza, 1998a).

- *Capacidades y autorregulación.* Los alumnos eficientes evalúan de forma adecuada su actuación y sus capacidades. Además, son capaces de regular el proceso de la composición (relativo a las capacidades ejecutivas y al uso de estrategias). Ellos lo pueden hacer porque tienen un saber consciente de dichos pasos (Harris *et al.* 1992; citados por Escoriza, 1998b).
- *Actitud ante la escritura.* La disposición del autor ante la tarea de producción textual facilita o dificulta el desarrollo de los procesos de la escritura. Por lo tanto, es importante la intervención didáctica para promover la motivación del alumno. Por lo general, se presenta en los principiantes una tendencia positiva ante la tarea, pero con menos intensidad de la que muestran sus compañeros de clase. Con frecuencia estos escritores perciben la escritura como una actividad frustrante, dados sus repetidos fracasos en dicha tarea. Se produce, por lo tanto, una reacción circular: el fracaso de escribir puede provocar una falta de motivación; a su vez, la ausencia de interés conduce a una producción textual deficiente.

## 2. Dificultades en la escritura

Se puede considerar que los estudiantes inexpertos no desarrollan procesos cognitivos ni adoptan estrategias adecuadas para responder a las exigencias de la composición escrita. En otras palabras, no son capaces de coordinar los diversos pasos y habilidades que se requieren para escribir bien. El comportamiento de dichos individuos presenta las siguientes características (Graham *et al.* 1993; citados por Salvador, 2000):

- Ponen mayor énfasis en los factores de producción que en los procesos.
- En el subproceso de planificación se preocupan más por las estrategias para terminar la tarea que por el contenido de la comunicación.
- En la fase de revisión la atención se centra más en aspectos superficiales del texto.
- Para enfrentarse a los problemas de escritura, buscan ayuda en los otros más que en sus propias capacidades.

Entre las dificultades de la escritura, hay una serie de dificultades cognitivas y metacognitivas de la estructura y forma del texto, y del subproceso de la planificación (objeto de estudio).

### 2.1 Subproceso: la planificación

La enseñanza de la escritura no instruye normalmente a los alumnos en la manera de planificar un texto. Por lo general, los jóvenes pueden necesitar orientación y práctica para generar ideas, organizar la información y evaluar si dicha información encaja en la organización (Mayer, 1999).

Un descubrimiento fundamental a propósito de este tema radica en que los estudiantes a menudo fracasan en la elaboración global de la planeación; esto es, fallan en la creación de ideas, en la evaluación de su relevancia en términos del objetivo y en la organización antes de la escritura. Si los escritores no pueden poner en ejercicio estas actividades previas a la redacción, deben intentar crear, evaluar y organizar los pensamientos mientras realizan el proceso de transformación. Al intentar llevar a cabo dos tareas a la vez, planificar y textualizar, ambas fases se pueden resentir, dando como resultado textos de un nivel bajo en calidad. En este sentido, es necesario alentar a los alumnos a realizar una serie de subprocesos de planeación (incluyendo la creación, evaluación y organización) antes de empezar a redactar.

El escritor ineficiente hace poca planificación antes de escribir; por lo general, no dedica más de un minuto a dicho proceso, aunque se le motive a hacerlo (MacArthur & Graham, 1987; citados por Escoriza, 1998b). Este tipo de autor realiza la planeación en un nivel concreto, en vez de un nivel abstracto, y desarrolla la operación de planificar como si fuera una tarea de preguntas y respuestas, para la que no se requiere ninguna preparación previa.

La estrategia más empleada por los inexpertos es la de “decir el conocimiento”, esto es, redactar todo lo que les viene a la mente sin atender a las necesidades del lector (pues supone que este conoce lo que está sucediendo en la mente del escritor), a las exigencias del tema y a la organización del escrito. En consecuencia, el texto construido consiste en un listado de ideas con escasa relación (Scardamalia & Bereiter, 1986).

En este proceso se incluye una operación denominada *génesis de contenido* (Mata, 2000). En este



subproceso, los estudiantes poco hábiles tienen dificultad para acceder al conocimiento que poseen y carecen de estrategias eficaces que les faciliten la búsqueda de la *meta-memoria*, útil para evaluar la información de la que disponen. Los novatos no emplean la estrategia heurística, la cual les permite resolver un problema como el de encontrar en la memoria información para la producción textual. Para hallar un contenido, estos escritores dependen de la búsqueda por ensayo y error, y emplean cualquier pista que les ofrezca el contexto para estimular la búsqueda de contenido en la memoria (Flower & Hayes, 1981). Los alumnos con dificultades en la producción escrita producen más informaciones irrelevantes y redundantes, con una calidad global de sus composiciones más pobre que la de sus compañeros.

En cuanto a la organización mental del contenido, los inexpertos tienen más dificultad para producir textos que se adecúen a la estructura de cada tipología textual (Thomas *et al.* 1987; Graham & Harris, 199, citados por Salvador, 2000). Esta deficiencia en la elaboración de los contenidos se proyecta también en la estructura de la oración.

Las mejoras en las habilidades de planificación en los jóvenes deberían incluir la orientación en cómo crear, evaluar y organizar las ideas. En primer lugar, ejercitar a los alumnos en la recuperación de información, incluyendo cómo tomar (y emplear) notas de las diferentes fuentes. En segundo lugar, el conocimiento que los estudiantes tienen sobre la materia, se considera determinante para la calidad del escrito (Voss & Bisanz, 1985). Finalmente, los alumnos necesitan elaborar un texto sobre temas que ya conocen o que han investigado; deben practicar para establecer objetivos y evaluar si los datos que ellos generan cumplen sus metas. Lo anterior implica que sean capaces de escribir para una audiencia específica y con un propósito específico. Otro aspecto relevante es el de saber organizar los conceptos en una estructura coherente, lo cual supone a menudo que sean capaces de crear y analizar un borrador previo.

Lo primero que tiene que resolver la persona que va a escribir es qué va a contar, y, lo segundo, cómo va a

contarlo. Las decisiones tomadas por el autor sugieren que debe seleccionar y organizar un conjunto de datos entre los elementos de información proporcionados por sus saberes o por fuentes externas a las que tiene acceso. Al llevar a cabo una serie de resoluciones, el redactor se encuentra con el problema de determinar cuándo es pertinente lo que compone y cómo lo compone. Para resolver esta dificultad, los estudiantes expertos se establecen metas que les sirven de criterio para evaluar su trabajo, fines relacionados con el contenido del escrito o con la forma en que se va a presentar cualquier tipo de pensamiento. La decisión tomada para la producción de un texto depende de sus conocimientos a propósito del tema, de las diferentes estructuras textuales, los géneros literarios y las convenciones lingüísticas.

En palabras de Salvador Mata (2000), las problemáticas de las personas inexpertas en el proceso de planificación se pueden explicar por las siguientes causas:

- Por desconocimiento del tema sobre el que se va a escribir.
- Por incapacidad para acceder al conocimiento que se posee. Según Danoff y otros (1993; citados por Salvador M. 2000), el escritor ineficiente no emplea estrategias adecuadas para buscar en la memoria los conocimientos que tiene sobre un tema.
- Por deficiencias en el conocimiento de la estruc-



Proyecto Almas, rostros y paisajes 2008



tura textual. Esta dificultad para utilizar la estructura del texto como un esquema organizativo de los contenidos, se explica por una deficiencia de carácter metacognitivo en el saber consciente de la base textual.

- Por incapacidad para mantener la continuidad en la exposición de un tema. Los escritores novatos no son capaces de emplear la estructura textual para la planificación. Este tipo de planeación se proyecta en la complejidad sintáctica; en efecto, el uso de construcciones sintácticas simples refleja la dificultad de combinar ideas. La falta de fluidez expresiva deriva, a su vez, de la ausencia de estrategias en la elaboración de contenidos.
- Por interferencia de las operaciones de bajo nivel. La incidencia de la lentitud en la grafía sobre los procesos cognitivos de alto nivel (génesis y estructuración del contenido) se concreta en inconvenientes para activar el conocimiento previo y mantener el pensamiento sobre el tema.

Arroyo y Salvador (2005), a partir de un trabajo investigativo relacionado con las problemáticas que los estudiantes encuentran en la planeación de la escritura, revelan que algunos alumnos admiten:

- No emplear tiempo en el ejercicio de planificar un texto y tener problemas a la hora de generar las ideas necesarias para desarrollarlo.
- Tener dificultades para adecuar la forma y el contenido de sus escritos al tipo de audiencia.
- No tener conciencia de la posible relación entre sus textos y las intenciones que los motivaron.
- No seleccionar los conceptos con anterioridad, sino transcribir aquellos que surgen de manera espontánea en el momento de redactar.
- No seguir en sus escritos más que el orden con que las ideas se presentan en su mente o simplemente no seguir ningún orden.
- Desconocer las posibles fuentes para la generación de pensamientos y carecer de estrategias para buscar nuevas ideas y reflejarlas en un texto.
- Confiar en su memoria para recordar los conceptos.

## 2.2. Diferencias evolutivas.

La autora Vieiro Iglesias (2007) comenta que los niños pequeños no planifican y tienen problema en la generación de contenido extenso. En el proceso

evolutivo, la activación de las ideas de la memoria a largo plazo tiene lugar alrededor de los diez años, momento en que comienza a desarrollarse su facultad metacognitiva; son capaces de buscar pistas para la activación de esta memoria, pero no son conscientes de las restricciones de la audiencia, la organización y los objetivos de escritura que ayudan a restringir la búsqueda del escritor experto. A esta edad casi no hay diferencia entre el esquema de escritura y el texto final, pues no pueden producir un plan de escritura distinto de sus textos escritos. La planificación no es parte de su proceso de escritura.

A sus catorce años, el estudiante está en condiciones de concebir el texto escrito como algo independiente del plan. Las notas en la planeación son abstracciones que luego transcriben; además, no emplean todas las notas del esquema en el ensayo, y este contiene material que no se presentaba en el esbozo. Emplean saberes a propósito de la escritura y de la audiencia (saber retórico) para resolver cómo presentar el contenido de manera más efectiva. Surge entonces la siguiente cuestión: ¿cómo emplean los escritores experimentados su conocimiento del tema, audiencia y esquemas de escritura para construir sus planes? Flower y Higgins denominan a estas construcciones iniciales de los problemas de escritura “representaciones de tarea” y sugieren que estas “[...] antes que la habilidad, quizá sean el factor limitador en la escritura de los estudiantes más a menudo de lo que los profesores perciben” (1990; citados por Bruer, 1995, p. 248).

En el escrito del experto predomina la planeación retórica en una microestructura textual, con ideas de alto y bajo nivel; además activa estrategias a nivel de superestructura para dar organización y coherencia al texto, y cambia su producción en función del receptor. Un escritor hábil se compromete en lo que Flower denomina “planificación constructiva” (citada por Bruer, 1995). Este tipo de escritor construye una representación única y un plan original ajustado a la situación retórica específica, trabajando entre el dominio del conocimiento del tema y del plan retórico para desarrollar un esquema textual. El resultado de la planificación constructiva es lo que Carey y Flower (1989; citados por Bruer, 1995) denominan una “representación retórica” de la tarea de escritura. Se considera como una representación que incluye todas las categorías retóricas (puntos clave, propósito, audiencia, convenciones textuales) y sitúa el contenido dentro de un marco retórico dirigido al auditorio.



El escrito de un autor menos experimentado muestra una planeación inicial extensiva. Dominan las declaraciones de tema y los saberes referidos al contenido. El principiante no menciona un punto clave o propósito. Su única idea organizacional es producir un ensayo sin un esfuerzo para una audiencia imaginada con vaguedad. Intenta lograr su objetivo empleando una planificación guiada por el conocimiento, que refiere a una versión madura de la estrategia de buscar las ideas en la memoria y así escribirlo en la hoja. El inexperto falla en adaptar el saber del tema para que encaje en las circunstancias retóricas. Esta estrategia puede funcionar solo si dicho saber del escritor está organizado de manera apropiada para la audiencia a la que busca dirigirse.

En suma, la escritura experta es el resultado de una planeación habilidosa en la que se entremezclan el conocimiento del texto del autor con su saber retórico. Según el modelo de Hayes y Flower (1980), significa que los subprocesos de generación, organización y establecimiento de objetivos deben interactuar en el proceso de planeación. Flower (citada por Bruer, 1995) describió este tipo textual como “prosa basada en el escritor”, pues genera contenido desde la memoria a largo plazo y traduce el contenido en forma directa al escrito. En esta clase de escritura, la organización de conceptos en el texto es la misma que en la memoria a largo plazo del autor.

Otro factor relacionado con las diferencias evolutivas en la producción textual tiene que ver con la necesidad de expandir el ambiente de la tarea, para incluir la situación social o cultural en la que la escritura tiene lugar. El contexto social (amigos, familia, aula, lugar de trabajo, etc.) donde el estudiante escribe o aprende a escribir, puede influir en el modo en que interpreta las tareas de composición escrita. Estos contextos tienen diferentes lenguajes, géneros y expectativas que condicionan una producción textual pertinente, y forman parte del ambiente donde el autor lleva a cabo su tarea.

El escritor Graves (1991) encontró indicios de planificación en los dibujos y en las acciones que los niños realizan antes de escribir. De manera acertada, este autor denominó “ensayo” a este fenómeno. Por lo tanto, aunque se considera una actividad diferente, se sitúa en el mismo nivel de concreción que la escritura. La habilidad para planificar una composición se adquiere en forma progresiva, esto es, tiene un carácter evolutivo. En efecto, cuando se les pide a los niños que planifiquen su escrito, los estudiantes

de los primeros cursos de primaria hacen un “ensayo”, de manera que su producción escrita se parece a lo que será la composición definitiva. Por tanto, se puede considerar más como un primer esbozo que como un plan; más adelante, cuando progresan en su nivel instructivo, los alumnos trabajan en un plano más abstracto.

Los niños se desenvuelven mejor en la narración que en otras expresiones textuales, no por la capacidad de una mejor planificación, sino porque el carácter sistemático de esta clase de texto lo sitúa en un nivel más concreto de operaciones intelectuales. Sin embargo, en la narrativa no se detecta una planeación de más alto nivel que en la argumentación. La planificación o reflexión, aunque se lleva a cabo en el momento de la pre-escritura, se va a dar durante el proceso mismo de producción del escrito. El propósito, según Graves (1991), es que el alumno sepa emplear estas estrategias en cualquier momento para solucionar el problema que se le plantee.

Para finalizar, Bereiter y Scardamalia (1987; citados por Mayer, 1999) analizaron las ideas generadas por estudiantes de diferentes edades e identificaron tres pasos dentro de la actividad de la planeación:

- Los niños pequeños tienen dificultades para generar cualquier tipo de planes. Los escritores de este nivel tienen problemas incluso con los subprocesos básicos de la planificación y la creación de ideas.
- Los estudiantes de primaria (hasta los doce años aproximadamente) realizan una transmisión de saber, esto es, presentan la expresión de sus esquemas tal como son creadas sin evaluarlas ni organizarlas.
- Los escritores adultos producen una transformación del conocimiento, creando, evaluando y organizando los datos antes de expresarlos para comunicarse con el lector.

Este análisis demuestra cómo la habilidad de crear planes no es suficiente, ya que los alumnos necesitan, además, aprender a evaluar y organizar las ideas que han generado.

### 2.3 Estudiantes expertos y novatos.

El novato realiza poca planeación antes de escribir, se queda en un nivel concreto más que en un nivel global. Ejecuta esta tarea como un problema de preguntas y respuestas, para lo que no se requiere ninguna planificación previa. En consecuencia, no

dedica tiempo a la actividad de pre-escritura, no genera mucho contenido, ni responde a la exigencia de organización textual global, a las necesidades del lector o del tema tratado. Por esta razón, el escrito consiste en un listado de datos con escasas relaciones, según Scardamalia y Bereiter (1992).

Los poco hábiles planifican de forma superficial y seleccionan de su memoria a largo plazo toda la información que poseen, es decir, no son cuidadosos en la selección de sus ideas ni en el modo en que establecen sus niveles de importancia dentro de la estructura textual. Además, como carecen de estrategias retóricas, solo hacen un listado de conceptos.

Estudios realizados por Gould (1980; citado por Mayer, 1999) explicitan que los escritores inexpertos hacen pausas innecesarias en el proceso de escritura (planeación parcial), sugiriendo que los estudiantes poco planifican antes de iniciar sus escritos. Otro estudio más específico, realizado por Matsushashi (1982, 1987; citado por Mayer, 1999), precisa que los intervalos se producen entre una idea y otra, por ejemplo, al final de las frases. Esto significa que las pausas permiten que el escritor organice la información y la sitúe en el contexto adecuado, lo cual constituye aproximadamente la mitad o dos tercios del total del tiempo de escritura.

Según Pérez Grajales (1999), los principiantes tienen problemas en el acceso al conocimiento que poseen, para generar saber y para organizarlo. Por esta razón, suelen escribir composiciones más cortas, comparadas con las de los expertos. Sus producciones poseen poca riqueza e integración conceptual. Tienen un estilo parecido al que se ha llamado “segmentado”, en contraposición con el de “tipo cohesionado” característico del escritor hábil (Flower, citada por Grajales, 1989).

Los alumnos expertos planifican, convirtiendo los objetivos de alto nivel en sub-objetivos. El efecto

de esta construcción activa radica en que los sub-objetivos tienden a acumularse, creando una carga excesiva en la memoria de trabajo. Para superar esta dificultad, el experto debe poseer estrategias adecuadas.

Bereiter (1980) refiere que los expertos consiguen regular las etapas de composición gracias a que cuentan con ciertos esquemas o formas de representarse de manera integral los diferentes elementos de la tarea de componer. Estos planes son aplicados por ellos de forma más o menos automática durante la escritura del texto. Es decir, entienden que las fases de producción textual en conjunto implican planificar la propia actividad, estableciendo sub-metas que permiten regular la redacción (esquema ejecutivo). Saben, además, cómo construir una narración de forma coherente y cómo estructurar un texto expositivo para facilitar su comprensión y aprendizaje (esquema de género), qué tipo de información puede ser comprendida por el lector y cuál no (esquema de contenido) y cómo transferir sus ideas al lenguaje de forma que resulten claras (Tapia, 2000).

Disponer de estos esquemas apropiados para la naturaleza de la actividad que se busca desarrollar –algo que se adquiere a lo largo del proceso educativo–, facilita la regulación del esfuerzo que requiere la composición. Esta no depende solo del conocimiento de lo que se va a decir, sino de los saberes referidos a la naturaleza y el procedimiento de redacción que regulan la actividad estratégica que el escritor desarrolla, cuyo objetivo implica la solución de un problema comunicativo dentro de las condiciones impuestas por el contenido de la comunicación, el medio y el destinatario del mensaje. Para finalizar, se presenta en la Tabla 1, a manera de síntesis, una serie de diferencias referidas a escritores expertos y novatos en el proceso de planificación:

**Tabla 1.** Vieiro Iglesias (2007)

| Expertos   | Novatos  |
|--|--|
| Selectivos en la búsqueda de información en su memoria a largo plazo.                | No son selectivos en la búsqueda de información, sino que “vuelcan” de su memoria todos sus conocimientos previos. |
| Son concretos en la expresión del significado.                                       | Se centran en aspectos de bajo nivel: puntuación, acentuación y sintaxis.  |
| Prestan atención a bloques amplios de su escrito para mantener la coherencia global. | Se fijan en las palabras individuales y en las frases, intentando mantener la coherencia local.                    |

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Revisión de contenido y estructura.   | Revisión estética.       |
| “Transforman el conocimiento”.  | “Dicen el conocimiento”. |
| Organizan sus escritos con vínculos cohesivos referenciales, conjuntivos y léxicos. | Hacen listados de ideas. |

## 2.4 De novato a experto.

La comunicación escrita surge y se apoya en el lenguaje hablado. Por ello, cuando los niños empiezan a escribir, tienden a hacerlo como hablan. Esta situación implica, como lo han manifestado Bereiter y Scardamalia (1987), que los pequeños (e incluso muchos adultos) propenden a “contar lo que conocen como lo saben” más que a tratar de adaptarse a las necesidades del lector (p. 48-49). No obstante, dada la importancia de motivar a los infantes para que se comuniquen por escrito, no parece inadecuado animarlos en un principio a que empleen su forma de hablar y las ideas que se les ocurren de modo espontáneo como punto de partida para redactar sus composiciones.

Informar de una manera escrita es diferente a comunicarse oralmente. Por una parte, implica el uso de convenciones (signos de puntuación, párrafos, etc.), cuya presentación se realiza habitualmente en el contexto de la enseñanza de la lengua a lo largo de varios años. De otra parte, reclama que el niño sea capaz de reconstruir el sistema en que se apoya su producción lingüística, pasando de un sistema basado en la interacción con otras personas a un sistema autorregulado. Dicha reconstrucción supone al menos cinco adquisiciones (Bereiter & Scardamalia, 1987):

- Aprender a mantener la producción activa (a continuar diciendo cosas, generando texto), sin la presencia de un interlocutor.
- Saber cómo buscar información en la memoria, en ausencia de los indicios procedentes de la conversación.
- Desarrollar esquemas o planes que sirvan de guía y criterio para evaluar la adecuación de lo que se va escribiendo.
- Actuar como lector crítico del propio texto.
- No dejarse dominar por el influjo de lo ya escrito, para poder remodelarlo, si es preciso, en función del propósito perseguido y de las normas de adecuación establecidos.

Graham y Harris (1989; citados por Tapia, 2000) expresan que los problemas de composición derivan fundamentalmente en la no adquisición de algunos componentes de ese mecanismo de control. Estas dificultades, en la mayoría de los casos, radican en “saber qué decir”, inconveniente ligado al déficit de información en la memoria en las estrategias de búsqueda. El segundo obstáculo tiene que ver con la planificación. Parece que los sujetos con dificultades para la redacción presentan grandes apuros para llevar a cabo una planeación (carácter local) del conjunto del texto a partir del conocimiento de las estructuras textuales. Asimismo, tienen dificultades para revisar sus composiciones porque, en general, no han interiorizado alguno de los componentes del mecanismo de control ejecutivo.

Se podría pensar que estas dificultades se deben a que la redacción se enseña mal y no se orienta de modo sistemático. De igual modo, los escritos que se piden en clase han puesto de manifiesto, según Applebe (1984; citado por Tapia, 2000), algunas actividades que se llevan a cabo en algunas instituciones educativas:

- Las tareas escolares exigen que el alumno redacte solo unos párrafos.
- Cuando se solicita una composición extensa en el aula de clase, no suele ser mayor de una cuartilla.
- El objetivo de los textos se centra en evaluar aprendizajes previos, por ejemplo la tarea (y no en convencer, informar o entretener).
- La escritura con fines personales está ausente, excepto en el caso de los niños, a quienes se les motiva a expresar sus experiencias por escrito.
- La producción textual se evalúa, no se orienta.

Como consecuencia de lo anterior, la redacción no llega a ser una actividad que se domine y que sirva para desarrollar el pensamiento, dado que el mejoramiento en la comunicación escrita se produce si el joven siente necesidad de ello. Esto depende de la



aprobación, el estímulo y la orientación dada por las personas del entorno (padres, maestros o compañeros); no obstante, tales situaciones no se producen habitualmente.

Enseñar a pensar enseñando a componer requiere no solo saber qué es preciso presentar y cómo, sino también planificar una mayor dedicación a esta actividad en el contexto del currículum escolar, sin la cual difícilmente se producirán las adquisiciones que pueden convertir al novato en experto.

## Conclusión

Antes de comenzar a generar ideas sobre lo que se va a escribir, es importante reflexionar a propósito de la situación comunicativa, para la que se va a producir un texto concreto: ¿qué vamos a escribir? ¿Cuál es el propósito del texto? ¿Quién o quiénes van a ser los lectores de ese texto? Se plantearán, además, otras cuestiones como tiempo para escribirlo, material con el que se va a escribir (manuscrito), escrito individual, en parejas o colectivo, recursos materiales para llevarlo a cabo, etc.

La situación comunicativa planteada debe ser lo más auténtica posible –o por lo menos representativa del contexto y uso real de la comunidad–, cumplir con el propósito para el que fue concebida y adecuarse a una audiencia determinada (textos eficaces). En las aulas estas situaciones comunicativas suelen ser simuladas, y se acostumbra que el docente, y, a veces, los compañeros del alumno, sean sus únicos receptores. Escribir cartas a la prensa, componer un artículo para una revista, realizar una publicación de los escritos, participar en un concurso literario, enviar una carta petición, etc., pueden hacer más consciente al estudiantado de la importancia de que sus escritos sean eficaces.

El problema retórico, al no estar presente en la mente del autor, hace difícil que se piense en un escrito al que se pueda denominar “texto”. El establecimiento de una sólida situación retórica a lo largo de cualquier tipo textual, contribuye en gran medida a su coherencia y al mantenimiento de esta para conformar un todo. Con el fin de comprobar lo anterior, solo es necesario solicitar a nuestros estudiantes que escriban sin considerar uno de los componentes (tópico, propósito y audiencia) y ver los resultados a la luz de esta carencia. Se notará que el escrito producido no es un todo coherente o que no focaliza las ideas contenidas en él; el lector se puede sentir confundido, interpretar la obra en forma errónea o

creer que lo redactado no ha sido dirigido a él, sino a otro tipo de lector.

Los componentes del problema retórico, con frecuencia, no se consideran ni en los programas de enseñanza ni en las tareas de escritura que el alumno debe desarrollar. El joven termina escribiendo solo para el profesor, quien se convierte en crítico, evaluador o editor. La mayoría de las veces, a este docente no le interesa si el escrito producido se enmarca dentro de una tipología textual, si el texto utiliza diversas fuentes como base para la transmisión de su mensaje o si las oraciones escritas apuntan a una sola idea.

Por consiguiente, la situación retórica se debe contemplar en el diseño de las tareas de escritura que se les entreguen a nuestros estudiantes para guiarlos en su producción escrita. Esta guía se puede llevar a cabo con el planteamiento de tres preguntas básicas que se relacionan con los tres componentes aquí descritos:

- ¿Acerca de qué se va a escribir? Esta pregunta apunta al tópico, es decir, a la materia específica sobre la cual se va a redactar.
- ¿Para qué se va a escribir? Se refiere al propósito principal del texto y a sus propósitos secundarios; esto dará el marco apropiado para producir un determinado tipo textual que se ajuste más o menos a las convenciones textuales.
- ¿A quién se va a escribir? Implica a la audiencia, y hará que el estudiante piense en sus lectores y dé a la redacción un registro lingüístico apropiado.

El conocimiento previo que tenga el alumno del tópico es fundamental para poder escribir acerca de él en forma eficiente, y será responsabilidad del profesor –a través de su forma de interpretarlos, revisarlos, corregirlos y evaluarlos– hacer reflexionar de manera crítica a sus estudiantes sobre las ideas presentadas en sus escritos. Esta responsabilidad puede ser compartida, posteriormente, con los mismos jóvenes, quienes pueden actuar como jueces-pares. Hay que señalar la importancia que puede adquirir tanto la producción de un texto que implique procesos de investigación –para el desarrollo de un tópico sobre la base de diversas fuentes bibliográficas y de otros tipos de fuente–, como un espacio para el desarrollo de la imaginación y de la creatividad, con tareas de escritura que den lugar a temas insólitos, extravagantes, fantásticos y novedosos.



Sería pertinente intensificar la dimensión social de la escritura, esto es, que alumnos aprendan a ser más conscientes de la audiencia y a ajustar su discurso a las necesidades de los lectores. Los tópicos se pueden seleccionar a través de una encuesta formal o informal y, a partir de ella, elegir los que más se repiten. El docente también puede recurrir a asuntos convencionales relacionados con eventos ocurridos en la escuela, a la descripción de lo acontecido en las vacaciones de sus estudiantes, o a temas que se estudian en otras asignaturas (lo cual fomentaría, además, una escritura interdisciplinaria). El propósito de un escrito dará la audiencia una idea del tipo de texto está leyendo. El alumno debe saber que se presentan géneros dentro de la narración, que existen diversas maneras de argumentar y que hay diferentes métodos para desarrollar un texto descriptivo. Solo así las distintas tipologías textuales de nuestros estudiantes podrán llamarse “textos” con toda propiedad.

El análisis de las dificultades en la expresión escrita supone un reto para la enseñanza. En este sentido se han experimentado diversos procedimientos para facilitar el aprendizaje de las operaciones de planificación: elaborar listas de palabras, torbellino de ideas (*brainstorming*), organizar los conceptos más importantes del escrito, pensar y construir con rapidez frases sobre el texto y ver cuáles podrían ser formuladas de otra forma. El valor de estas habilidades varía de acuerdo con las circunstancias, pero es evidente que detenerse en el proceso de planeación reduce en el alumno la presión de enfrentarse con la tarea de la producción textual. Enseñar al estudiante a planificar supone ayudarlo a pensar las estrategias y soportes necesarios para que se enfrente a la actividad de la mera transcripción de otros textos con cierta seguridad.

De gran utilidad puede ser el empleo y elaboración de diagramas, esquemas, listas de palabras, que probablemente los estudiantes van a necesitar en la composición textual. Todos estos recursos para la escritura, accesibles y disponibles para todos los alumnos, ayudan a mejorar la confianza de los jóvenes escritores. Otra estrategia es emplear una doble página extendida para apuntar en la página de la izquierda las palabras, frases y otras sugerencias, mientras que en la página de la derecha se desarrolla el escrito.

El análisis y la reflexión sobre textos “modelo”, por ejemplo, es una actividad facilitadora de la pla-

nificación y de la redacción, y puede dar pautas para la etapa de revisión. El alumno, mediante la lectura de los textos “modelo”, va a adquirir distintos referentes: del contenido y la forma, de la personalidad del escritor, de la distribución espacial y de la presentación formal. Estos subprocesos son recursivos y constantemente se vuelve a ellos durante el proceso.

En esta fase de planeación, al igual que en los demás subprocesos, hay tareas que facilitan la producción de textos, que hacen posible la elaboración exitosa de un escrito (sobre el tema, léxico, ortografía, morfosintaxis o propiedades textuales). Estas actividades deben estar contextualizadas (es decir, deben tener en cuenta las condiciones en las que se escribe el texto), partir de las necesidades del estudiante y ser funcionales (el alumno debe comprender la utilidad de estas actividades). Su meta debe ser siempre la producción de un escrito.

De gran importancia es la planeación a partir de la discusión grupal, al igual que el ejercicio de modelar distintas formas de representar las ideas, como, por ejemplo:

- Secuencias de dibujos o diagramas que muestren la historia y la experiencia en progresión.
- Mapas conceptuales que muestren cómo evoluciona la historia en el tiempo y en el espacio.
- Horarios o cronogramas que muestren una serie de eventos, para contar las experiencias. Dibujos de personajes que reflejen sus cualidades.
- Redes conceptuales que expresen las relaciones entre los protagonistas.
- Escenas o actores, usando objetos, modelos, muñecos, etc.
- Esquemas para producir el texto.
- Listas de notas para no olvidar las ideas.

Planificar el texto supone una inversión de esfuerzo para, posteriormente, poder controlar la construcción del escrito. Por tanto, no se debe temer dedicar tiempo a ello. Planear la escritura explicita a los alumnos el proceso escritor, a la vez que les enseña a hacerlo por sí mismos. De todos los aspectos mencionados, es probable que la efectividad de una composición escrita dependa de la planeación de la organización del texto.

Se ha podido comprobar que hay dos formas de enfrentarse a la composición, predominando, en casi todos los casos, la primera:



- Haciendo uso del conocimiento sobre el contenido. En este caso, el escritor produce un texto en serie, relativamente estructurado, a lo largo de las líneas que recogen lo que se ha ido pensando sobre cada sujeto de la frase.
- Estructurando de forma cuidadosa el escrito. Desde esta perspectiva, el autor se enfrenta con el contenido y las estructuras textuales, de acuerdo con su conocimiento de las distintas formas de organizar una composición escrita: estilos, géneros, etc.

Estas formas de organizar el texto evidencian cómo debe evolucionar el conocimiento sobre la escritura en los estudiantes. Sin duda, para aprender a organizar un escrito es necesario el saber previo de las estructuras textuales. Una estrategia para familiarizarse con dichos esquemas puede ser llevar a cabo una revisión extensa y atenta de diferentes tipos textuales. Compartir la revisión y la construcción de escritos, entre escritores principiantes y expertos, permite también centrar la atención en las características de las diferentes tipologías textuales.

Los factores externos ejercen una importante influencia en todo el proceso de la comunicación escrita. El contexto (todo lo que rodea al escritor, el texto y sus hipótesis a propósito de un auditorio) puede favorecer o no el proceso. Un ambiente positivo ayuda al desarrollo de un buen producto escrito. Complementar las demandas y necesidades sociales e individuales es imprescindible para lograr un texto completo. La comunicación escrita ha sido, de manera tradicional, vista como una actividad exenta de un contexto social, y, en algunos casos, de contexto alguno. Sin embargo, siempre que haya un escritor, hay un lector, de manera que la comunicación escrita no tiene sentido fuera de su función social.

Se sabe que los estudiantes competentes no producen un trabajo maduro en su primer intento, sino a través de sucesivas versiones. La enseñanza de la comunicación escrita, siguiendo alguna de las tendencias expuestas en este trabajo, producirá diferencias importantes en la adquisición y desarrollo de las habilidades por el aprendiz al igual que en el ambiente de la clase; así, con el aprendizaje cooperativo, se hará un mayor énfasis en los procesos escriturales que en un trabajo individualizado orientado al producto.

## Bibliografía

- Albarrán Santiago, M. (2005). "La evaluación en el enfoque procesual de la composición escrita". *Revista Educere*, 9, N° 031. 545-552.
- Arroyo González, R; Salvador Mata, F. (2005). "El proceso de planificación en la composición escrita de alumnos de educación primaria". *Revista de Educación*, N°. 336. 353-376.
- Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós, Ibérica.
- (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza editorial.
- Caldera, R. (2003). "El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela". *Revista Educere*, 6. No 20. 363-368.
- Camps, A. (1997). "La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita". *Revista Signos Teoría y práctica de la educación*. Año 8. No 20. Enero/Marzo.
- (1993). "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico". *Revista Infancia y Aprendizaje*, 62-63. 209-217.
- (1992). "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Revista Infancia y Aprendizaje*, 58. 65-81.
- (1990) "Modelos del proceso de redacción: Algunas implicaciones para la enseñanza". *Revista Infancia y Aprendizaje*, 49. 3-19.
- Camps, A. y Ribat, T. (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*. México: F.C.E.



- (2003). "Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles". *Revista Educere. Año 6. No 20.* 409-420.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. et al. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Cuervo, C.; y Flórez, R. (1999). "La escritura como proceso". En: *Los Procesos de la Escritura*. Fabio Jurado y Guillermo Bustamante (Comp.). Bogotá: Magisterio.
- Escoriza Nieto, J. (1998a). Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- (1998b). "Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito". Dificultades de aprendizaje. Víctor Santiuste Bermejo y Jesús A. Beltrán Llera. Madrid. Síntesis.
- Flowe, L.; Hayes, J. (1996). "Teoría de la redacción como proceso cognitivo". *Revista Textos en Contexto*.
- Forman, E.A. y Cazden, C.B. (1984). "Perspectivas vygotkianas en la educación: el valor cognitivo de la interacción entre iguales". *Revista Infancia y Aprendizaje*, 27-28. 139-157.
- González, S.; Ize de Marengo, L. (1999). "Escritura y segunda alfabetización". En: *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Graves, D. H (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Halliday, M.A.K. (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y de significado*. México: F.C.E.
- Hayes, J.; Flower, L. (2001). "Identifying the organization of writing processes". En: *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. J. Pozo (Comp.). Madrid: Morata.
- Hernández Marín, A.; Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid. Síntesis.
- Kozulin, Alex. (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y Lenguaje*. Madrid: Visor.
- Martínez, J. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, M. C. (1999). *Composición y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO – Universidad del Valle.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires. Aique.
- Mayer, R. E. (1999). "Escritura". En: *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Molina, L. (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona: Paidós.
- Moll, L. C. (Comp.) (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Morales Villata, R.; Bojacá Bojacá, B. (2005). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Distrital.
- Morles, A. (2003). "Desarrollo de habilidades para la escritura eficiente". *Revista Lectura y Vida. Año 24.* 28-39.
- Pérez, H. (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Magisterio.
- Riestra, D. (1999). "Reenseñar la escritura a estudiantes universitarios". *Revista Infancia y Aprendizaje*. 88. 43-56.
- Salvador Mata, F. (1998). "Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito". En: *Dificultades de aprendizaje*. Víctor Santiuste Bermejo y Jesús A. Beltrán Llera (Comps). Madrid: Síntesis.



- (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe, Archidona.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). “Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión escrita”. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 58. 43-64.
- Tapia, J. A. (2000). “Comunicación Escrita. 2: Composición”. En: *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Viero Iglesias, P. (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid. Pirámide.
- Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *Obras escogidas*. Madrid. Visor. Tomo II: Aprendizaje.
- (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.
- (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

