

Mis borradores en la producción escrita

My drafts in the writing

Julián Martínez Gómez*

Resumen

Este escrito refiere a la importancia de la textualización (transformación, *borradores*) en el proceso de escritura, considerado un componente básico que implica la conversión de ideas en palabras, y se analiza a la luz de las diferentes investigaciones llevadas a cabo por teóricos de la escritura. Este proceso depende de las habilidades mecánicas y motoras, como la escritura a mano, la ortografía, la construcción gramatical de los enunciados, etc. Cabe aclarar que en este trabajo se tendrá en cuenta solo este subproceso, pues haría parte de la planificación y de la revisión (por ser recursivos); además, con la orientación del docente y con las acciones metacognitivas del estudiante, este se puede convertir en un escritor experto en la elaboración textual, como lo menciona Bereiter y Scardamalia (1987).

Palabras clave: modelo procesual, procesos cognitivos, transcripción, ortografía, morfosintaxis, semántica y pragmática.

Abstract

This paper discusses the importance of textualization (transformation, 'draft') in the writing process, as a basic component which involves the conversion of ideas into words, and analyzed in the light of the various investigations carried out by theoretical of writing. This process depends on the mechanical and motor skills such as handwriting, spelling, grammatical construction of sentences, etc. It is clear that in this paper we will consider only this thread, it would make part of the planning and review (being recursive), also under the guidance of teacher and student metacognitive actions, this can become an expert writer in the textual development, as mentioned Bereiter and Scardamalia (1987).

Keywords: process model, cognitive processes, transcription, spelling, morphosyntax, semantics and pragmatics.

* Licenciado en Filología e Idiomas (español-francés) de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Lingüística Española del Instituto Caro y Cuervo (Colombia). Maestría en Lexicografía Hispánica de la Real Academia Española de la

Lengua (España). Docente y Catedrático de la Licenciatura en educación básica con énfasis en Inglés de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: julian-martinez14@hotmail.com

Introducción

Los trabajos a propósito de la escritura han desarrollado dos enfoques diferentes, que corresponden a dos dimensiones de la expresión escrita: a) centrado en el *proceso*. Se considera de tipo psicológico y, en concreto, de orientación cognitiva. Su objetivo refiere en detectar las habilidades cognitivas que supuestamente desarrolla el alumno, al expresarse por escrito y, b) centrado en el *producto*. Su carácter implica lo lingüístico, por cuanto su objetivo es analizar las estructuras textuales y las características formales del texto.

En el proceso cognitivo, denominado *textualización*, se hace patente la relación entre la dimensión lingüística (enfoque de producto) y la dimensión cognitiva (enfoque de proceso). En efecto, aunque el conocimiento de la estructura textual (fase de planificación) guía la producción del texto, es necesaria la competencia lingüística para dar forma a las ideas y articularlas.

Entre los modelos procesuales se tiene, por ejemplo, el de Linda Flower y John Hayes (1980, 1984), el cual describe las diversas operaciones intelectuales que realiza un escritor para escribir un texto. Los autores realizaron diferentes experiencias que los llevó a determinar la existencia de diversos procesos y subprocesos mentales básicos, que se organizan en forma jerárquica y con determinadas reglas de funcionamiento. Estos investigadores señalan que:

[...] las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica tal que la generación de ideas, por ejemplo es un subproceso de la planificación. Es más, cada uno de estos actos mentales puede ocurrir en cualquier momento durante el proceso de composición. Una ventaja fundamental de identificar estos procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor, es que podemos comparar las estrategias que utilizan los buenos y malos escritores. (Flower y Hayes; citados por González y otros 1999, p. 221)

En este escrito se quiere mostrar las dificultades presentadas por los estudiantes inexpertos, en el entorno académico, en cuanto a la escritura académica. Se precisa identificar las diferentes problemáticas en cada uno de los subprocesos de la producción escrita (planear, textualizar y revisar, cfr. Martínez, 2009), en especial, el de la textualización (objeto de estudio), y presentar algunas reflexiones metodológicas. Para lograr estos fines se ha dividido

este trabajo en cinco partes: introducción, dificultades en la escritura, subproceso de textualización, conclusión y actividad.

El interés de esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente en educación básica primaria (ciclos 1, 2 y 3), y de sus frecuentes inquietudes a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, existen motivaciones en las estrategias aplicadas en mis diferentes cursos académicos en primer semestre fundamentalmente. La estrategia sirve tanto para niños (educación primaria) como para jóvenes (educación secundaria y universitaria), y pretende que los estudiantes logren autonomía en el empleo de la situación comunicativa en la producción de la escritura académica.

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 y otros, 1993):

- 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 los subprocesos de planificación, textualización y evaluación.

Cognitivas y metacognitivas. Para la creación de textos se requieren procesos *ejecutivos* que activen, en el momento oportuno, estrategias efectivas para desarrollar las habilidades cognitivas de planeación, textualización y revisión. Ahora bien, la aplicación de procedimientos ejecutivos eficientes pueden

estar afectados si las personas carecen del saber metacognitivo (o si este es deficiente) para conocer qué estrategias son pertinentes, y para regular con éxito su realización (Englert et ál., 1988; Graham et ál., 1993). Las dificultades se detectan en los siguientes aspectos:

- Conocimiento claro de las fases en el proceso de escritura.
- Estrategias para presentar conceptos.
- Procedimientos para seleccionar e integrar información que procede de múltiples fuentes.
- Modo de controlar y regular la producción textual.
- Uso de pautas organizativas para generar u organizar las ideas, y controlar la calidad del escrito.

Se presenta a continuación la descripción de estas deficiencias: proceso de composición, estructura textual y capacidades y autorregulación.

Proceso de composición. Los estudiantes inexpertos tienen menos consciencia que los expertos, a propósito de lo que supone saber redactar y de los procesos implicados en la composición escrita (Graham et ál., 1993). Los novatos no tienen claridad en el empleo de las habilidades que se podrían aplicar en la producción de textos (Newcomer y Barenbaum, 1991), entre ellas: competencias para exponer ideas y, capacidades organizativas y de procedimiento, para seleccionar e integrar información a partir de múltiples fuentes.

Con frecuencia, los principiantes carecen de un conocimiento claro acerca de la finalidad y de los destinatarios de la escritura. La falta de sensibilidad en relación con la audiencia (o perspectiva del lector) incluye dos aspectos: identificar la ambigüedad de los textos y predecir las dificultades, que puede encontrar el lector para comprender bien el escrito. En definitiva, los novatos no están familiarizados con los procesos de la composición, esto es, desconocen dichos pasos.

Estructura textual. Los alumnos novatos no tienen un conocimiento de la estructura de cada tipología textual, o dicho saber es deficiente. Los inexpertos carecen del sentido del texto como “representación de significado” (nivel abstracto). Hay desconocimiento de que existe una relación entre la calidad de la información del escrito y la comprensión por parte del posible lector (Beal,

1993). Por lo tanto, los principiantes no emplean en forma adecuada el conocimiento de las estructuras textuales para desarrollar de manera eficaz la planeación.

Se presenta una carencia de sensibilidad, por parte de los estudiantes, en cuanto a las pautas de organización de un escrito, y a la relativa importancia de las ideas. Por lo general, siguen la estrategia de *decir el conocimiento*, esto es, escribir lo que se le va ocurriendo, en lugar de seguir una habilidad, de acuerdo con el saber consciente sobre la estructura textual (ver Scardamalia y Bereiter, 1992). Por lo cual, hay mayor preocupación por lo que se va escribir a continuación y no cómo se relacionan los pensamientos con la premisa básica. Esta situación está relacionada con la ausencia de una planificación orientada a metas (Vallecorsa y Garriss, 1990).

Capacidades y autorregulación. Los estudiantes tienen inconvenientes para evaluar en forma adecuada su actuación y sus capacidades, aunque se muestran dispuestos a llevarlo a cabo (Harris et ál., 1991). Las investigaciones han detectado dos fenómenos en este tipo de estudiantes: *Primero*, supervaloran su habilidad para escribir narraciones creativas (Graham y Harris, 1989). *Segundo*, los jóvenes tienen menos confianza en sus propias capacidades para la producción textual. El novato es incapaz de regular el proceso de producción (procedimientos ejecutivos y empleo de estrategias), esto sucede, ya que no tiene un conocimiento consciente de los pasos implicados en dicho proceso.

La estrategia de autorregulación supone un autodictado, aplicable en cada subproceso (planear, textualizar y revisar); sin embargo, los jóvenes con dificultades de aprendizaje se concentran más en procesos cognitivos de bajo nivel (aspectos mecánicos de redacción) que en habilidades de cognición de alto nivel o metacognitivas (Salvador, 2000). Se pueden presentar otra clase de problemáticas referidas a capacidades cognitivas, metacognitivas y no cognitivas, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Otras dificultades

Cognitivas	Se consideran factores de carácter neuropsicológico como son la atención y la memoria. La <i>atención</i> referida a una incapacidad para concentrar las energías cognitivas en el aspecto de la escritura en que sea necesario. Dicha inhabilidad se hace evidente en los procesos de alto nivel: formulación de planes y metas, atención a la audiencia, evaluación. Esto es, son problemas de control ejecutivo. La <i>memoria</i> implica las problemáticas que se atribuyen a la memoria del contenido esencial son de varias causas: dificultades lingüísticas con el material memorizado (léxicas o sintácticas) y limitaciones de la memoria a corto plazo, que afectan al procesamiento lingüístico inicial de los enunciados.
Metacognitivas	El alumno inexperto no tiene discernimiento de los problemas de la escritura ni reconoce los errores y desviaciones. No es consciente tampoco, de las exigencias planteadas por la audiencia ni de la importancia que implica la planeación (Wong et ál., 1996). Un indicio de esta situación refiere a la ausencia de pausas en la fase de planeación. No puede controlar los procedimientos que lo llevarían a resolver los inconvenientes que encuentra. Los estudiantes con dificultades de aprendizaje son menos conscientes que sus compañeros en los siguientes aspectos (Englert et ál., 1988): pasos en la escritura, estrategias para presentar ideas, empleo de habilidades organizativas y, procedimientos para seleccionar e integrar la información que procede de múltiples fuentes.
No cognitivas	Se incluyen factores referidos a la "personalidad" como son: afectividad, emotividad, motivación y actitud. Estos elementos, según los especialistas, constituyen uno de los motivos más olvidados en la investigación a propósito de las problemáticas de aprendizaje en la producción escrita. Pero, sin duda, los procedimientos afectivos inciden en el comportamiento, tanto como los cognitivos.

Harris et ál. (1992) han señalado como posibles razones de los inconvenientes en la escritura, la impulsividad y la actitud negativa hacia la actividad. Las expectativas poco realistas de los estudiantes sobre su capacidad para la composición podrían tener varias causas: falso autoconcepto, adopción de una estrategia de autoprotección, deficiencias de comprensión, atención selectiva a elementos dominados de la tarea, desatendiendo los no dominados y, anomalía evolutiva en la capacidad de armonizar las exigencias del trabajo y los niveles de habilidad.

Subprocesos: la textualización

El subproceso de la textualización se considera una fase que comprende tanto las acciones puramente motrices, referidas al acto de escribir letras y palabras, como la producción de proposiciones en el desarrollo de la progresión temática, considerada esta como el elemento básico del proceso de textualización (transcripción, *borradores*).

La función de este procedimiento consiste en transformar las ideas generadas y organizadas en el subproceso de planeación, en un discurso

escrito lingüísticamente aceptable (generación del discurso). Estos pasos implican la transición entre la explicitación del conocimiento (¿qué es lo que sé?) a la expresión en una composición escrita, mediante un determinado sistema de convenciones lingüísticas. En este proceso se presentan tres *estrategias* fundamentales que debe aplicar el estudiante:

- Estrategias *retóricas*. A fin de conseguir los efectos deseados sobre la audiencia real o potencial, y los objetivos previstos a nivel de planificación.
- Estrategias *metacognitivas*. Orientadas al saber y control de las habilidades cognitivas implicadas en la *transcripción*.
- Estrategias de *composición*. Referidas al conjunto de acciones tendientes a:
 - Ajustar la organización del texto deseado a la forma literaria seleccionada (género textual), la cual determina, según Bereiter y Scardamalia (1987) de una manera específica, los elementos informativos (categorías informativas) que deben ser incluidos en el escrito,

y su ordenamiento a lo largo de la progresión temática.

- La producción de un determinado género textual en una situación comunicativa concreta, para lo cual se requiere en el escritor la habilidad para (Dolz y Schneuwly, 1998): adaptarse a las características del contexto y del referente (capacidad de acción), activar modelos discursivos (capacidades discursivas) y dominar las operaciones psicolingüísticas y las unidades lingüísticas necesarias (capacidades lingüístico-discursivas).

La textualización se relaciona con actividades ligadas a la escritura propiamente dicha, en las cuales el alumno debe generar la continuidad de enunciados de manera coherente y cohesiva, haciendo uso adecuado de la estructura morfosintáctica, del léxico, de la ortografía, y de los aspectos formales y semánticos implicados en el empleo de los signos de puntuación.

Este nivel exige un gran esfuerzo cognitivo por cuanto el sentido del conocimiento y dominio sobre el tema, la conciencia sobre el hilo temático progresivo que dé sentido y lógica a las ideas, así como la capacidad de sistematización en integración, se desarrollan de acuerdo con el plan previsto con anterioridad. En estos momentos, el escritor pone en juego al máximo su capacidad de comprensión del referente y su articulación con otros saberes, así como su relación con situaciones reales capaces de complejizar el mundo de las ideas, con el mundo de las acciones mediante inferencias, relaciones, análisis e incertidumbres.

En el momento de la redacción, se va a manobrar con construcciones textuales, morfosintácticas, léxicas y ortográficas. La facilidad de las mismas se hace mediante actividades capacitadoras, de las que ya se han referido. La construcción del texto en grupo ayuda en todo el proceso. Mediante la transacción dialógica con el compañero se restablecen metas y objetivos, se mejora en los aspectos de coherencia y cohesión, se adecua el texto a esa audiencia inmediata e intermedia que es el compañero y se reparte “la carga cognitiva”. El profesor en este momento resuelve dudas, proporciona recursos y actúa de lector-oyente ingenuo. Se considera una figura en todo momento presente, pero, sin ser el protagonista.

La creatividad que, como se ha visto desempeña un papel importante en la planeación, también lo

es en la redacción. Promover en este subproceso el pensamiento creativo significa promocionar la efectividad del texto: darle alma y personalidad a lo que se dice para provocar reacción en la audiencia. El juego lingüístico y el análisis recreativo de textos favorecen esta efectividad, ya que parten del conocimiento de la norma para jugar de forma imaginativa con este, para buscar nuevas formas de expresión. Del texto/borrador colectivo se pasa al texto del pequeño grupo (parejas, principalmente) y de ahí, al individual. A este último siempre se debe llegar, para considerarlo como un momento íntimo de producción y reflexión textual.

Un tema base a propósito de la textualización refiere a la *progresión temática* que se define como el mecanismo por el que se dosifica y organiza el desarrollo de la información en un texto. Es, por tanto, uno de los fenómenos que más claramente manifiesta la *cohesión textual*, puesto que para que un texto presente esta propiedad textual debe desarrollar un tema o tópico de manera que progresivamente se vaya añadiendo *información nueva* a la *información ya conocida* por el contexto.

A mediados del siglo XX, los lingüistas de la Escuela de Praga (Danes, 1974; Mathesius, 1975; Firbas, 1966) iniciaron las investigaciones sobre la estructura de la información primero en la oración y después en los textos. Estudiaron lo que se denominó la perspectiva funcional de la oración, segmentando esta en dos partes: *tema* y *rema*, que hicieron coincidir con información conocida e información nueva, respectivamente. La aplicación de la dicotomía *tema/rema* a nivel textual ha sido ampliamente desarrollada por diversos autores, pero, el modelo básico se le atribuye al elaborado por Danes (1974). Según este escritor, la progresión temática representa el armazón del texto, ya que supone la “concatenación y conexión jerárquica de los temas”.

El autor Combettes (1983) presenta una adaptación del modelo propuesto por Danes, y da nombre a los diferentes tipos de progresión temática, además de llevar a cabo una aplicación didáctica del modelo teórico, tanto en lo que atañe a la comprensión como a la producción por parte de estudiantes. Este escritor establece diversos tipos de progresión, según sea la fórmula utilizada para encadenar los temas y los *remas* en la sucesión de oraciones. Distingue igualmente tres esquemas, a los que los textos de cierta longitud obedecen en general de forma alternativa (ver tabla 2):

Tabla 2. Tipos de progresión

Progresión de tema Constante	Refiere a que a un mismo tema se le van asignando distintos <i>remas</i> , es decir, el mismo tema aparece en sucesivas oraciones con <i>remas</i> diferentes. Es el esquema más simple con el que el escritor no pone en peligro la interpretación, ya que el lector difícilmente se extravía, al encontrar siempre un punto común entre todas las frases.
Progresión de tema evolutivo o lineal	Responde a una concatenación de temas, esto es, el <i>rema</i> de una proposición o parte de este se convierte en tema de la siguiente. Es frecuente en la exposición de acontecimientos en cadena, en el que uno es la causa del otro.
Progresión de temas derivados	Se puede entender como una variante de los dos esquemas anteriores. Al ser el tema constante un colectivo o un objeto, llamado hipertema, este se puede descomponer en partes, de forma que resultan pertinente tematizar los diferentes miembros, llamados subtemas, de manera sucesiva. En el caso de que el hipertema aparezca explícito, este puede ocupar tanto la posición de tema como de <i>rema</i> .

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los textos de cierta longitud responde a un tipo de progresión compleja, en la cual se suele presentar una combinación de los tres tipos principales de progresión; aunque, de todos modos, se puede decir que en cada texto hay un esquema predominante que actúa como esqueleto estructurador. Por otro lado, como subraya Combettes, cabe destacar que dichos esquemas, caracterizados fundamentalmente desde el punto de vista del tema, no olvidan la función de los aportes remáticos: estos, al igual que los posibles temas del texto, están relacionados conceptualmente entre sí y con respecto al tema del que dependen. Es decir, la información remática forma parte también de la organización y desarrollo informativo, y su evolución no puede quedar librada a un caos de *remas* inconexos.

La progresión temática se considera un problema que se presenta con frecuencia en la redacción, es decir: ausencia de planeación, dificultad para pensar la totalidad del texto (coherencia global), inconveniente para conectar las partes; por lo cual, los escritos de los estudiantes no presentan un hilo conductor (cfr. González et ál., 1999). La legibilidad de las composiciones no solo tiene que ver con la extensión, sino con la estructuración de la información en el enunciado, en particular la distribución del tema (lo conocido, lo dado) y el *rema* (lo nuevo, la comunicación que se agrega), influencia un aspecto fundamental para el lector: la identificación del asunto. Danes (1974) identifica cuatro grandes tipos de progresión:

- *Progresión lineal simple.* Cada *rema* (o parte del *rema*) se convierte en tema de la frase siguiente.
- *Progresión de tema constante.* El mismo elemento reaparece como tema de frase en frase, y se le van asignando sucesivos *remas* nuevos.
- *Progresión de temas derivados.* El *rema* de una oración (hiperónimo inicial) se subdivide en dos o más elementos, que se convierten en temas sucesivos de los enunciados siguientes.
- *Progresión de rema múltiple.* Los tópicos sucesivos son el resultado de un *rema* múltiple que da origen a dos o más progresiones temáticas.

Este concepto permite elaborar ejercicios de expansión de textos, en los cuales el alumno pueda mantener la coherencia haciendo mejorar en forma consciente la información nueva. Esta es una de las mayores dificultades que se le plantean al estudiante: cómo mantener el asunto y cómo ampliarlo. Se puede ver que la progresión temática se considera significativa para la articulación de diferentes tipos de textos, entre estos el *discurso académico*. Ahora bien, no hay que olvidar que este fenómeno se plasma a través de otros medios textualizadores, aparte del mencionado recurso oracional, como la referencia endofórica (Halliday y Hasan, 1976) y las microestructuras retóricas (Trimble, 1985). Además, va estrechamente ligado a la pertinencia informativa (Sperber y Wilson, 1994).

Esta fase implica llevar a cabo una planeación de escritura creando alguna composición. De acuerdo con Flower y Hayes (1984), la textualización se realiza de forma interactiva con la planificación. En otras palabras, un escritor crea un plan que luego transforma, poco a poco, a partir de la estructura establecida inicialmente. Al llevar a cabo este

proceso de escritura, se llega a encontrar una serie de *limitaciones*, estas son descritas por Nystrand (1982) de la siguiente manera:

- *Gráficas*. El texto (letras, caligrafía, diseño, espacio, márgenes y ortografía) tiene que ser legible para el receptor.
- *Sintácticas*. El escrito estará basado en las reglas de escritura de la lengua (gramática, puntuación y organización).
- *Semánticas*. Los enunciados expresarán a la audiencia el significado que se pretende transmitir. Las suposiciones sobre el saber que un lector trae consigo serán pertinentes.
- *Textuales*. El texto formará párrafos cohesivos y coherentes.
- *Contextuales*. Los enunciados tendrán que ser escritos con un estilo apropiado.

Cada uno de estos tipos de acotaciones implica la justificación de la existencia de correspondencia entre las palabras escritas y lo que la audiencia comprende, para evitar así una serie de *limitaciones fallidas* (Nystrand, 1982), esto es, casos en los que el lector se confunde o malinterpreta la información que proporciona el escritor.

El proceso de textualización puede requerir una gran capacidad de atención por parte de los inexpertos, ya que gran parte de este proceso no lo tiene todavía automatizado. Una solución a este problema es ignorar las restricciones normales de la escritura; Read (1981) sugiere que:

Profesores y familiares deben plantearse los primeros escritos de los niños casi de la misma manera que consideran su actividad artística, como una expresión de algo que ha sido creado con placer y no se espera que se haga de igual forma que los adultos. (en Mayer, 2002, p. 121).

Además, este autor proporciona evidencias de que el uso de una ortografía no estándar durante el inicio de la producción textual no afecta de forma adversa esta.

En la mayoría de las tareas de escritura en la escuela, se cumplen las limitaciones gráficas y semánticas (a la vez que las otras). Si las reglas de ortografía, gramática e incluso de caligrafía no son automáticas todavía, esto significa que la capacidad de atención total del alumno se debe dirigir a la producción correcta del texto en lugar de la planeación organizativa. Scardamalia et ál. (1982) refieren que si la habilidad de procesamiento de información de los novatos

es limitada y, los aspectos mecánicos y sintácticos de la redacción no son automáticos, el énfasis de formar enunciados de forma correcta tiene como resultado una menor calidad de la composición global. Los componentes de bajo nivel al escribir (la ortografía correcta, la puntuación y la caligrafía) interfieren en una planificación de alto nivel.

Se presentan, de igual manera, algunos trabajos que informan que la eficacia de la redacción en los adultos se ve entorpecida cuando la atención se debe concentrar en los mecanismos de escritura. Los resultados sugieren que cuando los buenos redactores son obligados a expresar versiones iniciales en enunciados completos, la calidad de la versión final se ve afectada. Aparentemente, la sobrecarga de la capacidad de atención limita la habilidad del escritor para recuperar y organizar la información. Se obliga, por tanto, a que las ideas para que sean transformadas de forma prematura en enunciados *perfectos*, sin dejar tiempo para la planificación, pueden dar lugar a una versión final que carezca de un contenido integrado.

En este proceso están implicadas las habilidades relacionadas con la estructura y con la forma del texto (Escoriza, 1998). Algunas de ellas se consideran competencias de bajo nivel (Graham et ál. 1993). Los alumnos inexpertos tienen dificultad para mantener la producción textual sin recibir ayuda externa. En efecto, la concentración consciente del escritor en los aspectos formales del texto (grafía u ortografía), considerados como pasos de poco valor, desvía su atención de otros de alto nivel cognitivo, referidos a la génesis de ideas y a la estructuración del contenido.

Scardamalia et ál. (1982) han evidenciado que a medida que los niños crecen, la calidad y la cantidad de su escritura aumentan. Estos autores compararon diferentes categorías de refinación en la producción de enunciados; por ejemplo, los escritores que emplean un rango más bajo de sofisticación exponen factores simples sin ningún tipo de integración, este modelo de redacción se conoce como *escritura asociativa* por Bereiter (1980), y *prosa basada en el escritor* por Flower (1979).

Conclusión

La planificación, textualización y revisión de la composición escrita se proporcionan un mutuo apoyo, en la medida en que palabras y frases son compuestas, ordenadas y releídas a lo largo de la producción. Pero,

con frecuencia, los estudiantes escriben sin tener claro lo que tratan de decir. Por esto, es conveniente empezar el proceso de escritura, hablando y discutiendo (haciendo uso del lenguaje oral) para poder clarificar el contenido y los propósitos o intenciones del texto. Este diálogo o discusión inicial pretende ayudar a los niños y jóvenes en los siguientes aspectos:

- Captar las ideas esenciales de lo que se quiere contar y lograr un esquema mental global del texto y, particularmente, de cómo podría terminar.
- Tener una idea de cómo podría ser el estilo del escrito.
- Imaginar una estructura para el texto, dónde reflejarla y cómo se podría unir todo para que tenga sentido.
- Diseñar un punto de referencia, para comprobar si las nuevas ideas que surgen o se crean van en la dirección adecuada, cómo mejorarlas y cómo continuar.
- Explicitar el contenido y la estructura textual a través de una dramatización, usando muñecos e imágenes... Incluso, el contenido y la estructura del escrito podrían versar sobre el trabajo realizado en otra asignatura, como una visita, una experiencia de laboratorio.
- Generar y practicar un lenguaje apropiado, prestando especial atención a las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.

La composición de alta calidad requiere que el joven no tenga que emplear mucha atención en los aspectos mecánicos de la producción de enunciados. Una buena escritura requiere que la habilidad manual de la caligrafía, la ortografía y la puntuación sean automáticas. Así, el ser un buen redactor requiere más que tener buenas ideas y una gran cantidad de conocimiento a propósito de la lengua en la que se escribe.

El estudio anterior implica *primero*, el estudiante se ve limitado por muchos factores, incluyendo la mecanización del uso de una gramática, ortografía y caligrafía adecuadas. *Segundo*, la habilidad manual de la composición de un enunciado correcto puede sobrecargar la capacidad de atención del escritor e interferir con un alto nivel de planificación y organización. *Tercero*, se presenta una tendencia evolutiva según la cual los expertos, que tendrían automatizados muchos de los mecanismos de escritura, son capaces de elaborar enunciados más complejos,

integrar la información y mantener el ritmo de composición hasta que finalicen el escrito.

Los aportes de los psicolingüistas a la enseñanza de la escritura (y de la lectura) son invaluable y han contribuido de forma eficaz a la cualificación de prácticas pedagógicas tradicionales. El conocimiento científico, desde la psicología, a propósito de las operaciones mentales y las propiedades de la memoria o las teorías lingüísticas sobre los textos, ha impulsado importantes avances para la conformación de comunidades académicas cada vez más interdisciplinarias.

Uno de los aportes más importantes de los estudios contemporáneos a propósito de la escritura refiere a la comprensión de estos subprocesos son *recursivos* (van y vuelven). Esto quiere decir que no ocurren en forma secuencial en el tiempo, uno después del otro, y que una vez que ha tenido lugar uno de ellos se da por terminado, ya que no se regresa a esa etapa. El ser recursivo significa, por tanto, que es legítimo y necesario salir de cualquiera de los subprocesos en cualquier momento de la composición del texto, para trabajar en cualquiera de los otros.

La enseñanza de la escritura que enfatiza una correcta ortografía, puntuación, gramática, caligrafía y otros componentes de la habilidad manual, puede servir para reducir o anular la capacidad del estudiante para planificar. El resultado puede ser una composición correcta en la forma, que carece de coherencia; pero, en lugar de esto, los alumnos se pueden beneficiar de situaciones en las que las restricciones mecánicas se eliminan o no se exigen aún (por ejemplo, tener libertad para escribir primeras versiones que no tengan que ser *perfectas*).

La investigación sobre borradores *imperfectos* sugiere que la calidad del producto final puede ser mayor si no se fuerza a los jóvenes a producir una versión *definitiva*. Incluso, la práctica en expresión oral, la cual carece de aspectos locales del ámbito de la ortografía o de la caligrafía, puede proporcionar la experiencia necesaria en el proceso de transformación, este tipo de liberación de las acotaciones mecánicas, parece ser en particular importante para los novatos que no tienen todavía mecanizados muchos de los aspectos normativos de la redacción. Se presenta a continuación un escrito deficiente en el que se observa pocos borradores elaborados:

Es la capacidad (¿?) para emplear palabras o signos, si muestro (¿?) lenguaje es uno de los lenguajes sígnicos de los mudos (¿?) y para combinarlas en frases de suerte que

los conceptos de nuestras (¿?) [...] (Estudiante de primer semestre -Licenciatura en Inglés-, Universidad Distrital F. J. C. 2011-III).

Para concluir, la textualización (elaboración de borradores) se considera un subproceso muy importante en el que no se trata de escribir lo que a uno se le va ocurriendo, sino la transcripción acomodada a las ideas formuladas en el proceso de planificación. Por eso, si no hay planeación, el escritor se ve obligado a abandonar su proyecto o, simplemente, pierde el rumbo con facilidad en el transcurso de su redacción. La transcripción exige, entonces, la preparación de varias versiones sucesivas del mismo escrito, hasta que este se logre acomodar a los objetivos del texto y a la audiencia objetivo.

Actividad

El articulista presenta el siguiente instrumento de *textualización* en el proceso de elaboración de una composición escrita, cuya finalidad refiere a que el profesor detecte en el estudiante las fortalezas y los obstáculos. La estrategia sirve tanto para estudiantes de educación primaria, como para de educación secundaria y universitaria (primeros semestres), en la cual se pretende que los alumnos logren una autonomía en el empleo de la situación comunicativa en la producción de la escritura académica; se presentarán, de igual manera, algunos ejemplos para niños (N) y jóvenes (J). La información obtenida por parte del docente servirá como una guía para orientar a los muchachos en la búsqueda de una serie de estrategias cognitivas y técnicas adecuadas, para superar el posible bloqueo cuando realiza esta difícil actividad mental (ver tabla 3 actividad).

Tabla 3. Actividad de textualización

<p>Textualización</p> <p>A. El párrafo</p> <p>La mayoría de los párrafos presentan las siguientes particularidades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Son contruidos alrededor de una idea principal (directriz) que está con frecuencia expresada en una frase clave. 2. La frase clave delimita la idea expuesta en el párrafo central, fija la atención del lector sobre la idea principal y sirve para estructurar el texto. 3. Todos los elementos del párrafo están subordinados a la idea clave que explicitan. 4. La ubicación de la frase clave y de las secundarias, varían en función del tipo de organización y de la forma de desarrollar lo escogido. <p>La idea principal del párrafo está explicitada por las "secundarias" que pueden tener diversas funciones como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reformular el todo o una parte • Situarla en el tiempo o en el espacio • Ilustrarla gracias a un ejemplo o una anécdota • Indicar la causa • Prever las consecuencias • Analizar los componentes, las etapas, o la consecuencia de operaciones necesarias para su realización • Aclararla con una comparación • Aprobarla o invalidarla con argumentos • Proponer situaciones al problema que plantea 	<p>B. El texto</p> <p>Un texto de exposición, de explicación o de argumentación refiere a un conjunto de párrafos que comprende una introducción, un desarrollo y una conclusión. La <i>introducción</i> tiene tres (3) funciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llamar la atención del lector. Si no está inspirado, emplee uno de los siguientes procedimientos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Implique a los lectores. "¿Usted cómo recicla las basuras?" (N). "¿Cómo reaccionaría si fuera testigo de un accidente grave?" (J). 2. Sorprenda a los lectores: "¿Sabía usted que podría salvar la tierra?" (N). "¿Sabía usted que podría volverse millonario en un día?" (J). 3. Subraye la importancia de su tema: "Los problemas familiares afectan e influyen de manera negativa en los niños" (N). "Los accidentes de carro cuestan, cada año, millones a la comunidad" (J). 4. Comience con una cita: <i>La Constitución colombiana defiende a la niñez</i>: "Todos los niños tienen derecho a un trato digno e igualitario" (N). <i>Un gran hombre político decía de uno de sus adversarios</i>: "Quiere mucho a los trabajadores. Le gusta verlos trabajar" (J). 5. Presente una pregunta retórica: "¿Ha tenido deseos de ingresar a la Universidad Nacional de Colombia?" (J). "¿Ha tenido deseos de volar como un pájaro?" (N). 6. Cuente una anécdota: "El miércoles pasado caminaba a orillas del Magdalena cuando..." (N).
--	---

- Formular el tema o tesis a debatir.
 - Anunciar el desarrollo:
 - * El *desarrollo*. Hay que recordar algunos pasos generales:
1. Sea breve y preciso.
 2. Escoja un orden para la presentación de sus ideas, por ejemplo. De lo menos importante a los más importante; argumentos, a favor y en contra; y una síntesis, etc. No se desvíe del tema.
 3. Tome el párrafo como unidad de escritura. Separe con cuidado sus ideas y artícuélas en forma clara para facilitar la tarea de los lectores.

- * La *conclusión*. Si no tiene inspiración, utilice uno de los siguientes procedimientos:
1. Resuma los puntos llamativos de su texto y retome la idea central: "Se ha preguntado constantemente –quién va a pagar nuestra jubilación–. Así como vamos ya se encontró la solución: Serán los jubilados" (J).
"Si usted viviera cien (100) años, habría todavía agua potable para toda la población. Como van las cosas, todos habremos muerto" (N).
 2. Termine con una cita: "Los periódicos matarán las ideas, los sistemas, los hombres, y ninguna persona será culpable" (J). "Las TIC, aplicadas a la educación, permitirán un acercamiento a otras culturas" (N).
 3. Exprese una conclusión y, llegado el caso sugiera correctivos: "La publicidad moderna marca para el público, un gran desprecio. Trata al hombre como el más obtuso de los animales inferiores. Muestra al hombre con una idea demasiado grosera y despreciable. Refuto enérgicamente semejante vergüenza, propongo hacer un movimiento" (J). "Los medios de comunicación permiten un acercamiento a otras sociedades y sirven de diversión al público en general. Sin embargo, para ser reconocido por la sociedad, ¿es necesario perder la vergüenza, como se hace en los *realites*?, pues no estoy de acuerdo" (N).
 4. Haga una pregunta "¿Nuestros hijos tendrán derecho a una educación universitaria?" (J), "¿Los niños podrán vivir en paz, sin racismo y sin violencia?" (N).

Fuente: Martínez G. (2009)

Referencias

- Baudelot-Establet, C. (1975). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Bautier-Castaing, E. (1977). "Statut de l'oral et pédagogie", n° 17, october, 27-30.
- Beal, C. (1993). Contributions of Developmental Psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers". *School Psychology Review* 22, (4), 643-655.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. En L. Gregg y Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. NJ: Erlbaum.
- Bereiter, C. y Scardamilia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Brown, A., Day, J. y Jones, R. (1983). The development of plans for summarizing texts. *Child Development* 54, 968-989.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós, Ibérica.
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. et ál. (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Combettes, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*. Louvain-La Neuve, A. DeBoeck-Duculot.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1999). La escritura como proceso. En Jurado, F. y Bustamante, G. (Comp.). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Danes, F. (1974). Functional sentence perspective and the organization of the text. In F. Danes, (Ed.) *Papers on Functional Sentence Perspective* (106-128). Prague: Academia / The Hague: Mouton.
- Dolz, J. y Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris: ESF.
- Englert, C., Raphael, T., Fear, K., y Anderson, L. (1988). Students' metacognitive knowledge

- about how to write information text. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Escoriza Nieto, J. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Santiuste Bermejo, V. y Beltrán Llera, J. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Firbas J. (1966). Non-Thematic Subjects in Contemporary English. *TLP* 2, 239-256.
- Flower, L. (1979). Writer-based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English*; 41, 13-18.
- Flower, L. (1981). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). The cognition of discovery: defining a rhetorical problem. *College, composition and communication* 31 (1), 21-32.
- Flower, L. y Hayes J. (1984). Images, Plans and Prose: The Representation of Meaning in Writing. *Written Communication* 1. January, 120-160.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). Teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en Contexto*. Buenos Aires: IRA.
- González, S. e Ize de Marengo, L. (1999). Escritura y segunda alfabetización En *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Graham, S. y Harris, K. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 353-361.
- Graham, S., Harris, R., MacArthur, C. y Schwartz, S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities. Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Graham, S., Schwartz, S. y McArthur, A. (1993). Knowledge of Writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. New York: Longman.
- Harris, K. et ál. (1992). Cognitive behavioral approaches in Reading and written language: Developing self-regulated learners. En N. Singh y I. Beale (Eds.). *Learning disabilities. Nature, theory and treatment*. Nueva York: Springer-Verlag. (pp. 415-451).
- Hayes, J y Flower, L. (2001). Identifying the organization of writing processes. En J. Pozo. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. J. Pozo. Madrid: Morata.
- Hernández Marín, A. y Quintero Gallego, A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, Julián. (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, J. (2011). Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria. *Revista Actualidades Pedagógicas* 53, 49-66.
- Mateos, Mar. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mathesius, V. (1975). *A Functional Analysis of Present Day English on a General Linguistic Basis*. Edited by Josef Vachek, translated by Libuše Dušková. The Hague-Paris: Mouton.
- Mayer, Richard E. (2002). Escritura. En *Psicología de la Educación. El aprendizaje en las Áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Newcomer, O. y Barenbaum, E. (1991). The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature. *Journal or Learning Disabilities*, 24 (10), 578-593.
- Nystrand, M. (Ed.). (1982). *What writers know*. Nueva York: Academic Press.
- Read, Ch. (1981). Writing is not the Inverse of Reading for Young Children. En C. H. Frederiksen y J. F. Dominic (Eds.) *Writing: The nature Development and Teaching of Written Communication*, New Jersey: Erlbaum.
- Salvador Mata, F. (1997) *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe, Archidona.
- Salvador Mata, F. (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En S. Bermejo y J.A. Beltrán Llera. *Dificultades en el aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Málaga: Aljibe.
- Salvador Mata, F. (2000). *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*. Málaga: Aljibe.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1990). Dos modelos explicativos de los procesos de comprensión

- escrita. *Revista Infancia y Aprendizaje* 58. 43-64.
- Scardamalia, M. et ál. (1982). The role of production factors in writing agility. En M. Nystrand (Ed.) *What writers know: the language. Process and structure of written discourse*. New York: Academic Press.
- Sperber, D. y Deirdre W. (1994). *La relevancia*. Madrid: Visor. Trad. E. Leonetti. *Lingüística y Conocimiento* 19.
- Thomas, C., Englert, C. y Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21-30, 46.
- Trimble, L. (1985). *English for science and technology: A discourse approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vallecorsa, A. y Garriss, E. (1990). Story composition skills of middle-grade students with learning disabilities. *Exceptional Children* Vol. 57 (1) (Sep. 1990), 48-54.
- Vygotsky, Lev. (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wong, B. et ál. (1996). Teaching low-achievers and students with learning disabilities to plan write and revise opinion essays. *Journal of learning Disabilities*, 29 (2), 197-212.