De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura

Montserrat Castelló

Universitat Ramon Llull

España

RESUMEN

En los últimos veinte años la investigación sobre escritura ha pasado de centrarse casi exclusivamente en el análisis cognitivo del proceso de composición a preguntarse por la posibilidad y la necesidad de enseñanza de este proceso (Camps y Castelló, 1996). El cambio de perspectiva ha sido gradual pero decidido y ello ha permitido que en la actualidad se disponga de un cierto corpus de conocimientos útiles para el ámbito educativo que, a su vez, alimentan nuevas investigaciones y nuevas formas de interpretar el proceso de composición. En este artículo nos centraremos en analizar los principales cambios que en los últimos años han acaecido en la manera de concebir el proceso de composición y en los retos que esta concepción plantea a la enseñanza de la escritura.

ABSTRACT

In the last twenty years, research on writing has changed from focusing almost exclusively on a cognitive analysis of the writing process to inquiring into the possibility and the need to teach this process (Camps & Castelló, 1996). This change in perspective has been gradual but definite, which has currently allowed teachers to have a knowledge corpus available in education. This, in turn, feeds new research and new ways to interpret the writing process. In this paper, our aim will be to analyze the main changes in the way how the writing process has been conceived during the last years and in the challenges these conceptions pose the teaching of writing.

Escribir: un proceso cognitivo y socialmente situado

Los trabajos pioneros de Flower y Hayes (1980) así como los de Bereiter y Scardamalia (1987) se ocuparon de describir las operaciones cognitivas que la escritura conlleva. Se aspiraba, de acuerdo con el enfoque cognitivo dominante en el ámbito anglosajón, a caracterizar "el" proceso de composición experto. El denominador común de estos, y otros muchos trabajos similares, era la suposición implícita de que el conocimiento experto del proceso de composición nos daría las claves para decidir qué había que enseñar cuando se pretendía formar buenos escritores.

Sin embargo, al cabo de una década, eran ya varias las voces que reclamaban una visión más contextual y flexible para explicar los procesos de composición y que propugnaban la importancia de elementos como el contexto social y cultural en el que un texto se insiere, los objetivos personales o las actitudes vinculadas al proceso de escribir como elementos no adyacentes (ni tan

sólo influyentes) en el proceso de composición de un texto determinado, sino como factores constituyentes y determinantes del proceso cognitivo que el escritor pone en marcha en una situación de comunicación que siempre es específica (Milian, 2001).

En la actualidad, a partir de aportaciones provenientes tanto de la pragmática, como de la sociolingüística además de la psicología y la psicolingüística, se considera que el contexto se crea a través de la escritura, que en la enseñanza del proceso de composición interactúan diferentes contextos y que la escritura de un texto es un proceso situado y subsidiario de una determinada situación de comunicación (Camps, 1995; Camps y Castelló, 1996).

Ello implica, como ya intuyó Bakhtin, que cada texto incorpora las voces de otros textos anteriores y se elabora como respuesta tanto a ellos como a otros que se supone que aparecerán posteriormente sobre el mismo tópico. Por eso, el proceso de composición es en alguna medida dialógico, no se puede concebir aisladamente de la producción textual que le rodea. Por supuesto, se trata de un diálogo diferido, con características específicas que lo hacen diferente del que se produce en la conversación o en otras formas de interacción oral. Entre estas características específicas destaca la imposibilidad de que el escritor comparta tiempo y espacio con sus interlocutores, lo que le obliga a remarcar de forma precisa aquello que se supone compartido, el conocimiento común con el lector, al mismo tiempo que relaciona este nuevo conocimiento con la nueva información, la que se aporta desde el autor; para algunos lo "nuevo" y lo "dado" en su discurso (van Dijk y Kintsch, 1983; Sánchez, 1993).

Las consideraciones precedentes indican que es poco probable que exista un "proceso de composición" ideal y aconsejan, en cambio, concebir la escritura como un proceso flexible, dinámico y diverso, en función de las diferentes situaciones discursivas que dan origen y sentido a la tarea de escribir. Ello supone entender que el proceso de composición seguido por un autor sólo es interpretable en un contexto determinado. Cada escenario dibuja una trama de condiciones particulares y sugiere al escritor un modo de proceder diferente.

Esta perspectiva teórica ha sido denominada por varios autores sociocognitiva por cuanto tiene en cuenta los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, pero al mismo tiempo considera que estos procesos son siempre dependientes de un contexto. Es decir, el proceso de composición es específico en función de una determinada situación de comunicación y de la interpretación de sus exigencias por parte del escritor. Esto equivale a entender que los procesos de composición son siempre situados, dependen de un contexto espacio-temporal y de un entorno socio-cultural que les confiere sentido (Nystrand *et al*., 1993; Camps y Castelló, 1996;Pittard y Martlew, 2000, Tolchinsky, 2000).

Esta forma de caracterizar la escritura y los procesos de composición parece más explicativa, ya que se ajusta mejor a las descripciones de nuestra actuación como escritores, que es, de hecho, variable según los contextos, y resulta, por tanto, mucho más pertinente que la que proponían los modelos focalizados exclusivamente en los aspectos cognitivos o los que centran su atención exclusivamente en los aspectos socio-culturales y en el consiguiente análisis de los textos de referencia.

Implicaciones educativas de la concepción sociocognitiva del proceso de composición

Como hemos dicho, la concepción socio-cognitiva supone considerar el proceso de composición escrita como un proceso cognitivo que ocurre dentro de la cabeza del escritor- pero situado socialmente, lo que acaba haciendo ese escritor depende de la situación comunicativa específica que le lleva a escribir. Desde el punto de vista educativo, la adopción de esta postura teórica acarrea cambios fundamentales tanto en los contenidos a enseñar como en la forma de enseñarlos.

Sin embargo, antes de proceder a comentar la naturaleza de estos cambios, es justo reconocer que, gracias a la popularidad que alcanzaron los modelos que proponían una explicación exclusivamente cognitiva del proceso de composición, en el ámbito educativo se empezó a desplazar la atención desde el producto de la escritura hacia el proceso de composición. Buena muestra de ello son las numerosas propuestas centradas en la enseñanza del proceso de composición, diseñadas para que los estudiantes aprendieran a utilizar las operaciones mentales de los escritores expertos y que todavía hoy día gozan de buena salud en algunas comunidades educativas. Las numerosas, y en su día novedosas, investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) son fieles exponentes de este enfoque y fueron las precursoras de muchas de las propuestas innovadoras de la enseñanza de la escritura que se desarrollaron de forma preferente a finales de los ochenta y a lo largo de la década de los 90. En todos los casos, estas propuestas ponían el acento en la enseñanza explícita de las actividades mentales que subyacían al proceso de composición experto. Este énfasis en el proceso de composición conllevó un giro radical en la forma de enseñar a escribir a los alumnos, de tal forma que, en muchos casos, se empezó realmente a "enseñar" el proceso de composición.

Sin embargo, desde sus inicios, la pretensión última de todas las propuestas de enseñanza-aprendizaje del proceso de composición escrita tenía que ver con la consecución de un objetivo fundamental: que los estudiantes regularan su proceso de composición. Se pretendía, en último término, que los estudiantes pasaran de "decir el conocimiento" a transformar su conocimiento" en terminología de Bereiter y Scardamalia. Éste fue el talón de Aquiles de la mayoría de las investigaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura (Castelló y Monereo 1996, Castelló, 2000). Los resultados no han sido muy halagüeños en este sentido y, después de un par de décadas, tanto los cambios acaecidos en la práctica como los resultados de las investigaciones educativas, han puesto de manifiesto que este enfoque tiene serias limitaciones si lo que se persigue es el desarrollo de la autorregulación del escritor y con ello la función epistémica de la escritura. Los estudiantes aprenden con cierta facilidad los procedimientos que conllevan la planificación o la revisión; aprenden a utilizar esquemas para ajustarse a las exigencias macroestructurales, mejoran en el uso de conectores y referentes cuando se les enseña, pero difícilmente ajustan su proceso al análisis que ellos mismos hacen de la situación de comunicación. Y aun cuando eso ocurre, tienen graves dificultades para monitorizar, para regular su proceso en función de los objetivos de la escritura. La conciencia sobre su propio proceso de composición es baja y la transferencia de lo aprendido a otras situaciones comunicativas es también costosa (Camps y Castelló, 1996; Castelló, 2000; Tolschinky, 2000; Camps *et al.*, 2001).

A la luz de estos resultados parece ineludible revisar el enfoque adoptado en la enseñanza del proceso de composición. La alternativa, desde una perspectiva socio-cognitiva, tiene que ver no sólo con enseñar a los alumnos a dominar los diferentes procedimientos y habilidades cognitivas que la escritura supone, sino fundamentalmente con enseñarles a identificar las condiciones de cada una de las situaciones comunicativas, a ser conscientes de los matices diferenciales que conllevan y de ajustarse a diferentes situaciones particulares. Esto sólo se consigue, como veremos más adelante, con tareas significativas y funcionales y con la progresiva diferenciación de estas tareas de modo que el análisis consciente de las similitudes y las diferencias entre ellas permita al alumno conocer mejor su propio proceso de composición. También en otros dominios, como por ejemplo en el de la enseñanza de las ciencias, se han desarrollado modelos convergentes que apoyan esta nueva manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pozo, 1996).

Por supuesto, desde esta perspectiva se mantienen a grandes rasgos las actividades que pueden considerarse constantes en cualquier situación de producción textual: planificar, textualizar y revisar. Pero la concreción de estas actividades cognitivas depende de la situación específica, del contexto que en el momento de escribir se crea, del contexto escolar o académico en el que se aprende y del contexto socio-cultural en el que se insiere la producción textual de un alumno.

Es posible, por ejemplo, que un alumno empiece a escribir de corrido y que después modifique el texto a partir de las primeras ideas hasta darle la forma final. Otro, en cambio, puede que primero piense en las ideas que tiene sobre el tema y que no empiece a escribir hasta que tenga en mente muy claro lo que quiere decir y cómo.

Las dos formas de proceder ejemplificadas anteriormente suponen planificación, aunque la forma de llevarla a cabo es diferente. No se trata, pues, de que los estudiantes aprendan una secuencia como la que canonizaron los modelos cognitivos en la que se especificaban las actividades que estaban incluidas en los diferentes momentos del proceso de composición), así, por ejemplo, para la planificación se trataba de enseñar a establecer objetivos, luego de aplicar técnicas para la generación de ideas, posteriormente se enseñaba a elaborar y organizar estas ideas, etc.). Más bien se trata de conseguir que los estudiantes entiendan el sentido de la planificación y que aprendan diferentes procedimientos y técnicas de generación, elaboración y organización de las ideas, para que finalmente, en diferentes situaciones, puedan valorar, primero con ayudas y luego por sí mismos, cuál es la mejor forma de planificar un texto concreto teniendo en cuenta el contexto de producción y, consecuentemente, sus objetivos, la intencionalidad y estructura del texto, etc. (Creme y Lea, 2000). Lo mismo sucede con la revisión y por supuesto con la regulación constante que todos los escritores avezados llevan a cabo durante el proceso de composición. Se trata, pues, de conseguir que los estudiantes desarrollen una conciencia de sí mismos en cuanto escritores y para ello hay que enseñarles a conocer su propio proceso de composición, a analizarlo y a dominar técnicas y procedimientos que les permitan mejorarlo de forma estratégica, es decir, ajustada a sus objetivos, posibilidades y contexto de producción.

Diseño y desarrollo de secuencias de Enseñanza-Aprendizaje de la escritura: Qué y cómo enseñar

Las consideraciones precedentes pueden concretarse en unas determinadas secuencias de enseñanza-aprendizaje con características diferenciales a las que se generan desde otros enfoques didácticos. Nos dedicaremos a continuación al análisis de estas características que atañen, en primer lugar, a los objetivos planteados y al tipo de contenidos que se enseñan; en segundo lugar, al tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación, así como al rol del profesor y del alumno en dichas actividades y finalmente, en el apartado siguiente, discutiremos la progresión temporal de estas actividades que permite una determinada organización de las secuencias didácticas programadas presentando algunos ejemplos que ilustren esta progresión.

Respecto a los objetivos de las secuencias didácticas, tal como se desprende de las consideraciones realizadas en el apartado anterior, se pretende fundamentalmente que los estudiantes adquieran conocimiento sobre el proceso de composición en general y sobre su actuación como escritores en situaciones particulares, específicas. Ello implica enseñarles a analizar las exigencias cognitivas y sociales de la situación de escritura en la que se ven inmersos. Este objetivo general, de reflexión sobre la escritura y sobre el proceso de composición, determina tanto los contenidos a enseñar como la secuencia de actividades.

En lo que se refiere a los contenidos que deberían formar parte de las secuencias diseñadas para aprender a escribir, uno de los aspectos que más polémica suscita en el ámbito de la didáctica de la lengua, hay que tener en cuenta por lo menos tres tipos de contenidos que forman el bagaje de conocimientos de un escritor.

En primer lugar, hay que prestar atención a la enseñanza de contenidos conceptuales. Nos referimos aquí al conocimiento de estructuras textuales, a la adquisición de metaconocimientos sobre la lengua, así como al conocimiento de los géneros más comunes en situaciones discursivas habituales en diversos contextos de comunicación. En segundo lugar y de forma preferente, habrá que enseñar las técnicas y procedimientos que facilitan el dominio de los procesos de

planificación, textualización y revisión, de forma que el estudiante tenga recursos para gestionar adecuadamente estos procesos. Finalmente, habrá que considerar las actitudes y los valores asociados a la actividad de escribir en cada comunidad lingüística. Sin la enseñanza de estas actitudes resulta difícil la consecución de los objetivos propuestos y por supuesto la atribución de sentido por parte de los alumnos a las tareas de escritura propuestas por su profesor. Todos estos contenidos no deberían ser concebidos, y por lo tanto enseñados, de forma aislada sino que su necesaria interrelación debería favorecer la construcción de un tipo de conocimiento que denominamos condicional por cuanto permite tomar decisiones ajustadas a las condiciones específicas de cada situación y utilizar de forma estratégica los conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales comentados (Castelló y Monereo, 1996; Camps y Castelló, 1996;Castelló y Monereo, 1999). A través de la propia acción en situaciones reales, en las que deban resolver problemas de escritura, los estudiantes podrán aprender a analizar su actuación, regularla y tomar decisiones sobre cómo utilizar sus conocimientos. Al analizar los problemas que la escritura conlleva y al intentar resolver los problemas con los que se enfrenten, es cuando su conocimiento puede llegar a ser significativo y cuando pueden adquirir ese conocimiento de las condiciones a las que debe ajustarse su actuación y sus análisis.

De las afirmaciones precedentes se desprende la caracterización del tipo de actividades que deberían plantearse en estas secuencias de enseñanza y aprendizaje del proceso de composición escrita. Tres son las exigencias que estas actividades y tareas deberían cumplir: en primer lugar, deberían garantizar la contextualización de la escritura; en segundo lugar, asegurar la funcionalidad y el sentido del texto producido y por último; deberían contar con una evaluación formadora e inserida en el propio proceso de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a la contextualización, cabe decir que cualquier tarea o actividad de escritura que se plantee en una situación educativa debería partir de una situación de comunicación real y conocida por los alumnos. Estas situaciones de comunicación en las que se inscriben las producciones de los alumnos deberían además ser variadas y situarse en contextos significativos para estos alumnos. Así, escribir un texto para que los alumnos más pequeños entiendan el funcionamiento de un servicio escolar o de un aparato de laboratorio, supone situar este texto en una situación de comunicación real y significativa para los escritores. En cambio, escribir cómo funciona este mismo aparato (sin conocer quiénes serán los destinatarios, qué impacto tendrá este texto) acostumbra a convertirse en una tarea académica que no tiene un objetivo claro y que difícilmente permitirá que los alumnos elaboren una representación compleja que les permita poner en marcha procesos de composición también complejos.

Esta primera exigencia, la que tiene que ver con la creación o la inserción de la actividad de escritura en una situación de comunicación enlaza con la segunda de las características que deberían tener las actividades de enseñanza y aprendizaje de la escritura: la de garantizar al máximo la funcionalidad de la tarea; así, por ejemplo, resulta poco funcional que los textos producidos vayan a ser leídos únicamente por el profesor o profesora y que su única finalidad o función sea la de permitir a ese profesor/a evaluar la competencia de sus alumnos. Las tareas académicas son funcionales cuando, además de estar inscritas en una situación de comunicación, tienen una finalidad, un objetivo propio que va más allá de los objetivos de aprendizaje que obviamente caracterizan las tareas escolares. Por lo tanto, las tareas de escritura tienen, en último término, un doble objetivo: por un lado, responden a unos objetivos de aprendizaje que caracterizan la secuencia didáctica que el profesor/a programó. Por otro lado, tienen o deberían tener- unos objetivos comunicativos propios que les confieren funcionalidad y sentido (Camps, 1992; Camps y Castelló, 1996). Siguiendo con el ejemplo anterior, la redacción del texto explicando el comedor o el laboratorio es funcional cuando los alumnos más pequeños a los que va dirigido necesitan realmente esta información y van a utilizar este texto para comprenderla.

A partir del análisis de la situación de comunicación y de la funcionalidad o el sentido que se atribuye a la actividad, el estudiante puede elaborar su propia representación de la tarea a realizar y del texto que deberá producir.

La tercera de las características que debería observarse en todas las actividades de enseñanza de la escritura tiene que ver con la evaluación de dichas actividades. De hecho, cada una de las tareas propuestas debería permitir una cierta valoración del progreso del estudiante y, por supuesto, la regulación de su actuación Nos referimos a la posibilidad de inserir la evaluación en el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje de tal forma que esa evaluación sea realmente formativa. Si en cada actividad se propicia el análisis por parte del propio estudiante o de sus compañeros de las acciones realizadas, del ajuste y la oportunidad de estas acciones, de las alternativas de actuación y el contraste de lo que se está obteniendo con los objetivos que el propio estudiante tenía, se está favoreciendo la autoevaluación del proceso de composición mientras éste se está produciendo. Ésta es una necesidad fundamental para que sea posible el desarrollo del conocimiento condicional al que nos referíamos unas líneas más arriba. La incardinación de la evaluación en el proceso de enseñanza de la escritura es, además, un elemento clave para mejorar los procesos de planificación y de revisión textual (Ribas, 1997;2001) y para conseguir la regulación que requiere una escritura experta.

Concreción y progresión de las actividades a lo largo de una secuencia didáctica

Hasta aquí hemos analizado las características generales que deberían tener las actividades de enseñanza y aprendizaje del proceso de composición. Pero, ¿a qué tipo de actividades nos referimos? ¿Cuándo y cómo utilizarlas? ¿En qué momentos y con qué progresión? Existen diferentes ejemplos de actividades que cumplen los requisitos mencionados y que se refieren a diferentes momentos del proceso de composición. Las hemos agrupado en aquellas que preceden la escritura, las que se desarrollan mientras se escribe y las actividades de enseñanza-aprendizaje diseñadas cuando ya existe una primera versión del texto.

Respecto a las que preceden a la escritura propiamente dicha cabe destacar la importancia de un conjunto de propuestas que tienen mucho que ver con la construcción de los conocimientos necesarios para que los textos producidos sean de calidad. Me refiero, en primer lugar, a la lectura. **Leer para escribir** es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación de comunicación. Se trata de leer textos semejantes a los que el alumno debe escribir, de encontrar las claves de la situación de comunicación que permitieron al escritor tomar determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto. ¿Cómo empezó este texto? ¿Por qué lo hizo de esta forma? ¿Sería ésta una buena opción para empezar nuestro texto? Se trata, no sólo de leer constatando y analizando las características de un determinado texto, sino de realizar el esfuerzo proyectivo de leer desde la perspectiva del escritor. Ante una determinada tarea de escritura que los estudiantes deben resolver, es conveniente buscar textos que respondan a exigencias parecidas y leerlos para analizar cuáles fueron las decisiones que tomó el escritor para resolver la demanda (Cassany, 1995).

En segundo lugar, y todavía dentro de las actividades que preceden a la escritura, se encuentran un conjunto de actividades que tienen como denominador común la conversación. **Hablar para escribir** es también una actividad interesante para facilitar la correcta representación de la tarea de escritura por parte de los alumnos, así como un mayor conocimiento sobre el proceso de composición a seguir. En muchas aulas es frecuente que los profesores fomenten la conversación acerca del contenido para facilitar la activación de los conocimientos previos que los alumnos puedan tener sobre el tema. Así, por ejemplo, se suele organizar un pequeño debate alrededor de cuestiones como: ¿Qué sabemos del tema? ¿Cuáles son las ideas que podríamos incluir en este texto? Sin embargo, las actividades que proponemos se refieren no sólo al diálogo sobre el contenido, sino también a la posibilidad de discutir y comentar aspectos del proceso de composición a seguir: ¿Qué tipo de texto queremos escribir? ¿Que pretendemos conseguir? ¿Por qué? ¿Cómo podríamos empezar? ¿Qué recursos podríamos utilizar? ¿Cómo implicar al lector?, etc. Estas cuestiones que focalizan en aspectos clave de la planificación textual y que obligan a una reflexión sobre los objetivos que como escritores perseguimos y sobre el proceso a seguir para alcanzarlos, difícilmente son planteadas por los alumnos de forma autónoma tal como las

investigaciones han puesto repetidamente de manifiesto (Bereiter y Scardamalia, 1987; Camps, 1992; Camps y Castelló, 1996;Castelló y Monereo, 1996). Sin embargo, se pueden elicitar a través del diálogo, de la discusión centrada en el proceso a seguir, de tal forma que la producción textual posterior sea mucho más reflexiva.

Aquellas actividades de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan mientras se escribe y que, por lo tanto, están directamente vinculadas con la producción textual obviamente tienen una relevancia especial. Desde el punto de vista de la regulación del proceso de composición, es fundamental la progresión de dichas actividades que se traduce en una determinada secuencia metodológica. Así, siguiendo la metáfora de la cesión del control (Bruner, 1997), es necesario empezar las sesiones de producción textual con actividades en las que los alumnos reciban muchas ayudas y, progresivamente, enlazar con actividades en las que se espera que vayan interiorizando y utilizando de forma cada vez más autónoma dichas ayudas. Al mismo tiempo, es importante progresar desde actividades guiadas y relativamente conocidas hacia tareas más abiertas y progresivamente diferentes en las cuales el estudiante debe transferir y aplicar de forma adecuada lo que aprendió en actividades anteriores. Los resultados de la investigación sobre enseñanza de estrategias indican, como ya hemos argumentado en otras ocasiones (Castelló y Monereo, 1996; Camps y Castelló, 1996; Monereo y Castelló, 1997; Monereo, Pozo y Castelló, 2001; Castelló, 1995a; 1995b), que esta secuencia se puede concretar en tres grandes fases, cada una de las cuales conlleva el uso de unas determinadas metodologías. En una primera fase, se trata de que los alumnos "vean" en qué consiste el proceso de composición. Es un hecho sobradamente conocido que muchos alumnos no planifican y simplemente "dicen" por escrito lo que saben sobre un tema. Por lo tanto, desconocen la forma de proceder para poner en marcha un conjunto de procesos cognitivos que les permitan "transformar" lo que saben en función de un determinado problema retórico al que la escritura puede enfrentarles. Se trata, pues, de facilitarles este conocimiento, de permitir que analicen cómo un escritor experto se plantea el proceso de composición. Esta actividad de modelado, exige que el experto (a menudo el mismo profesor) ponga de manifiesto, verbalice, aquellas actividades y formas de proceder que pone en marcha para escribir. Es decir, que "piense en voz alta" mientras escribe (o planifica lo que va a escribir) y después los alumnos, que han anotado aquello que les parece relevante o les llama la atención, comentan con su profesor estas anotaciones de tal forma que en la discusión se van poniendo de manifiesto aquellos aspectos del proceso de composición que resultan novedosos o difíciles para los alumnos. Evidentemente, según la edad y los conocimientos de los alumnos, el profesor puede focalizar la discusión sólo en aquello que hizo y pensó antes de empezar a escribir (planificación) o en todo el proceso seguido (textualización y revisión). Puede también preparar su modelado e insistir más en aquellos aspectos que crea que son desconocidos o necesarios para sus alumnos, etc. En cualquier caso, se trata de que los alumnos tomen contacto con un proceso de composición real, que se pone en marcha en vivo y en directo y de que puedan analizarlo y extraer de este análisis un conocimiento sobre este proceso que antes no poseían.

En una segunda fase, y, por lo tanto, cuando ya se ha tomado conciencia de la actividad mental que conlleva la producción de un texto (planificación, textualización y revisión), es interesante que los alumnos generen una pauta o guía que le ayude a pensar, a seguir el proceso que acaban de analizar. El uso de estas ayudas o guías (que está ciertamente bastante generalizado) es poco eficaz si no va precedido del análisis ya comentado y de la toma de conciencia (facilitada por el modelado) del proceso a seguir. Es decir, es conveniente que los alumnos, primero hayan comprendido qué implica planificar y cómo se generan objetivos, cómo se piensa en el lector o cómo se organizan las ideas, etc. Cuando estas actividades tienen sentido y significado para ellos, porque han visto cómo, cuándo y por qué las realiza su profesor o un escritor experto, pueden utilizar las pistas de una guía o pauta para pensar de forma adecuada a lo largo del proceso de composición. Si no es así, si los alumnos simplemente reciben una pauta elaborada por su profesor y no comprenden de forma significativa cómo hay que pensar para poner en marcha procesos de planificación, regulación y/o revisión, se limitan a utilizar estas guías de forma mecánica y eso no supone un proceso de composición más reflexivo. Siguen escribiendo de corrido, sin pensar demasiado y además deben rellenar una pauta (inos hemos encontrado con

algún alumno que incluso rellenó la guía después de haber escrito su texto como habitualmente lo hacía: "diciendo" lo que sabía sobre el tema!).

Una vez que los alumnos ya utilizan de forma reflexiva las guías para escribir un tipo de texto determinado, cabe empezar a plantear situaciones cada vez más complejas. Por ejemplo, textos con el mismo contenido, pero dirigidos a destinatarios diferentes (un escrito explicando las ventajas de ser adolescente dirigido a padres o a compañeros también adolescentes). O textos con intenciones diferentes (un texto con la intención de informar sobre la adolescencia o bien con la intención de divertirse y ridiculizar la adolescencia). Para escribir de forma ajustada estos textos, los estudiantes deberían modificar algunos aspectos de la guía y seguir un proceso de composición diferente en cada caso. Se espera en esta tercera fase que los alumnos empiecen a personalizar la guía y, por lo tanto, que progresivamente interioricen y utilicen de forma cada vez más autónoma y reflexiva esta ayuda externa que en principio era la guía o pauta de escritura. En este momento, resulta especialmente interesante plantear actividades de escritura en grupo para que la reflexión sobre el proceso de composición a seguir se enriquezca con las aportaciones de los diferentes miembros del grupo. En cualquier caso, la ayuda del profesor resulta también fundamental para garantizar que los cambios en la guía genérica y las decisiones sobre cómo abordar la producción de textos cada vez más diversos y complejos sean ajustadas y consecuentes con los objetivos de enseñanza perseguidos.

Finalmente, en una cuarta y última fase, se espera que los estudiantes sean capaces de justificar sus propias decisiones y de decidir de forma reflexiva y autónoma cómo proceder para escribir un texto en diferentes situaciones de comunicación. En este momento, se han interiorizado las ayudas anteriores y las decisiones del estudiante ante demandas muy variadas pueden ser justificadas por él mismo y analizadas por los demás compañeros de tal forma que la posibilidad de utilizar de forma estratégica los procedimientos aprendidos aumenta con cada producción.

Respecto a las actividades de enseñanza-aprendizaje que pueden proponerse después de haber escrito una primera versión del texto van encaminadas a conseguir dos grandes objetivos: en primer lugar, que los estudiantes pongan en marcha de procesos de revisión para mejorar sus textos y, en segundo lugar, que, gracias a estos procesos de revisión, sean más conscientes de su propio proceso de composición, puedan auto-evaluarlo y generen conocimiento útil sobre las estrategias necesarias en situaciones de escritura futuras.

En la consecución de estos dos grandes objetivos cobra una relevancia especial la escritura en colaboración (Camps, 1992). La posibilidad de escribir un texto en parejas o en pequeño grupo permite que el proceso de composición seguido sea visible y, por lo tanto, resulte más fácil su análisis y revisión. Cuando dos o tres estudiantes deben decidir cómo empezar un texto, por ejemplo, se ven obligados a explicitar las razones que sustentan sus respectivos puntos de vista. Lo mismo ocurre cuando deben escoger entre dos sinónimos o cuando eligen el tono del escrito, etc. Por otra parte, cuando algunos aspectos no suscitan discusión ni diálogo cabe suponer que, o bien, son tareas que los estudiantes realizan habitualmente de forma automatizada, o bien, tienen que ver con algunos aspectos del proceso de composición que los estudiantes desconocen o no saben cómo abordar. La observación por parte del profesor de estas cuestiones, es decir, del desarrollo del proceso de composición, el análisis tanto de aquellos aspectos sobre los que se reflexiona y discute, como de aquellos a los que no se presta atención, es una actividad necesaria y altamente informativa tanto de las concepciones de los alumnos sobre la escritura como del grado y tipo de aprendizaje que están realizando.

En relación a la revisión del texto propiamente dicha, las guías o pautas utilizadas durante la escritura (o ligeramente modificadas) son un recurso interesante y frecuentemente utilizado para facilitar el análisis de los posibles problemas del texto, proponer los cambios necesarios y promover una primera valoración del mismo. Algunas investigaciones recientes han puesto de manifiesto que el uso de pautas específicamente pensadas para la revisión no sólo produce mejoras en los textos finales producidos por los alumnos sino que incide de forma muy positiva en

la reflexión sobre los contenidos, objeto de aprendizaje, y en la regulación final del proceso de composición (Ribas 2001; Allal, 1993; 2000; Bain y Schneuwly, 1994). Además, las pautas proporcionan una terminología común que permite compartir los criterios de evaluación del texto. Cabe señalar también que pueden utilizarse para revisar el propio texto o para valorar los textos de otros compañeros con lo que se fomenta la coevaluación. Si añadimos además alguna actividad de reflexión sobre el proceso seguido, la coevaluación puede extenderse también al proceso de composición. En este sentido, son interesantes los informes escritos que los estudiantes realizan después de haber redactado su texto y en los que relatan el proceso que han seguido, cómo han tomado sus decisiones, las razones que les han llevado a escribir el texto tal como lo han hecho, aquello que más problemas les ha causado, etc. La conciencia del proceso seguido, la representación de la tarea y su concepción de la escritura se revelan en estos relatos, que, en algunas ocasiones, pueden ser muy diferentes aun cuando estos alumnos hayan estado escribiendo juntos y, por lo tanto, hayan compartido el proceso de composición.

A modo de conclusión

A lo largo de este texto hemos expuesto, aunque sea de forma muy sucinta, las principales características de la concepción sociocognitiva, aplicadas al estudio y la investigación del proceso de composición escrita. Nuestra pretensión última era la de analizar las implicaciones educativas que esta concepción conlleva. Entre estas implicaciones destaca de forma preeminente la necesidad de fomentar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje niveles de conciencia cada vez más elevados sobre el propio proceso de composición. Sólo en base a estos niveles progresivos de representación consciente de las actividades que conlleva la escritura va a ser posible una redescripción de las mismas (Karmiloff, 1992). Así, no se trata tanto de enseñar procedimientos y técnicas, sino fundamentalmente de cambiar la concepción que los estudiantes tienen sobre la escritura y los procesos de composición incidiendo en la asunción de concepciones más elaboradas que permitan poner en marcha procesos de composición complejos que, finalmente, van a incidir en el aumento de la función epistémica de la escritura (Castelló, 1999).

Obviamente, esta concepción de la escritura y de su enseñanza repercute de forma directa en el tipo de investigación necesaria para estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje del proceso de composición. Investigación que aspira a comprender e interpretar lo que sucede en los salones de clase para, en último término, transformar esa práctica. Sin embargo, de acuerdo con Pittard y Martlew (2000) en el ámbito de la escritura, o Monereo (2001) en el ámbito de las estrategias de aprendizaje, pensamos que difícilmente puede generarse conocimiento relevante para el contexto educativo fuera de éste, ni reducir dicho contexto al texto de unos escritos, sin tomar en consideración sus interacciones con el "texto" del alumno, el "texto" del profesor y el "texto" de la institución donde tienen lugar estas transacciones. Este tipo de investigación situada, realizada "desde" el aula y no "para" el aula, obliga a redefinir las fronteras entre investigación y aplicación y facilita que las relaciones entre teoría y práctica no sólo sean constantes sino que se interpelen y alimenten mutuamente.

REFERENCIAS

Allal, L. (1993) Evaluation formative des processus d'apprentissage: le rôle des regulations métacognitives. En R. Hivon (dir.) *L'évaluation des apprentissages-Reflexions, nouvelles tendances et formation.* Quebec: Sherbrooke. Éditions du CRP. [Links]

Allal, L. (2000) Metacognitive regulation of writing in the classroom. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write.* Amsterdam: Amsterdam University Press (pp. 145-166). [Links]

Bain, D., y Schneuwly, B. (1994) "Mecanismes de regulació de les activitats textuals" *Articles,* 2, pp. 87-104. [Links]

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale (N.J.): Erlbaum. [Links]

Bruner, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje/Visor (Publicación original en inglés: 1997). [Links]

Camps, A. (1992) "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes" *Infancia y aprendizaje*, 58, pp. 65-82. [Links]

Camps, A. (1995) "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". *Comunicación, lenguaje y educación,* 26, pp. 51-64. [Links]

Camps A., Milian, M., Pérez, F., Ribas, T., Castelló, M. (2001) Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. En A. Camps (coord..) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos (pp. 161-180). [Links]

Camps, A. y Castelló, M. (1996) Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo y I. Solé (coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista.* Madrid: Alianza (pp. 321-342). [Links]

Castelló, M. (1995) "Estrategias para escribir pensando" *Cuadernos de pedagogía*, 237, pp. 22-28. [Links]

Castelló, M. (1995b) "Estrategias argumentativas: escribir para convencer" *Textos*, 6, pp. 97-106. [Links]

Castelló, M. (1999) El conocimiento que tienen los estudiantes sobre la escritura. En J.I. Pozo y C. Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana (pp.197-218). [Links]

Castelló, M. y Monereo, C. (1996) "Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos". *Infancia y aprendizaje,* 74, pp. 39-55. [Links]

Castelló, M. y Monereo, C. (1999) El conocimiento estratégico en la toma de apuntes un estudio en la educación superior. *Infancia y aprendizaje, 88*, 25-42. [Links]

Castelló, M.(2000) Students' conceptions on academic writing. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write.* Amsterdam: Amsterdam University Press (pp. 49-78). [Links]

Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. [Links]

Creme, P. & Lea, M.R. (2000) *Escribir en la Universidad.* Barcelona: Gedisa. [Links]

Flower, L., Carey, L., Schriver, K., Stratman, J. (1986) "Detection, diagnosis and the strategies of revision"*College Composition and Communication,* 37, pp. 16-55. [Links]

Flower, L. & Hayes, J.R. (1980) The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. En L.W. Gregg & E.R. Steinberg (eds.) *Cognitive processes in writing.* Hillsdale (N.J.): Erlbaum (pp.31-50). [Links]

Karmiloff- Smith, A. (1992) *Beyond modularity.* Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. Trad. Cast. De J.C. Gómez y María Núñez: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial, 1994. [Links]

Milian, M. (2001) Interacción de contextos en la investigación sobre la composición escrita. En A. Camps (coord..)*El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos (pp. 23-36). [Links]

Monereo, C. (2001) Investigación educativa: al aula lo que es del aula. *Cultura y educación, 13(3)*, 287-293. [Links]

Monereo, C. y Castelló, M. (1997) *Las estrategias de aprendizaje.* Barcelona: Edebé. [Links]

Monereo, C., Pozo, J.I, y Castelló, M. (2001) La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En Coll. C., Palacios, J. y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza (pp. 235-258). [Links]

Nystrand, M. Greene, S. & Wiemelt, J. (1993) Where did Composition Studies Come From? *Written Communication, 10*, 3, 267-333. [Links]

Pittard, V. & Martlew, M. (2000) Socially-situated cognition and metalinguistic activity. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write.* Amsterdam: Amsterdam University Press (pp. 79-102). [Links]

Pozo, J.I. (1996) *Aprendices y maestros.* Madrid: Alianza Psicología Minor. [Links]

Pozo, J.I., Monereo, C. y Castelló, M. (2001) El uso estratégico del conocimiento. En Coll. C., Palacios, J. y A. Marchesi (comp.) *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar.* Madrid: Alianza (pp. 211-234). [Links]

Ribas, T. (1997) L'avaluació formativa e el procés d'escriptura: un instrument per a l'aprenentatge. En T. Ribas (coord.) *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua.* Barcelona: Graó. Biblioteca d'Articles (pp.131-156). [Links]

Ribas, T. (2001) La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. En A. Camps (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona: Graó. Biblioteca de Textos (pp. 51-68). [Links]

Sánchez, E. (1993) *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana. [Links]

Tolchinsky, L. (2000) Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write.* Amsterdam: Amsterdam University Press (pp. 29-48). [Links]

van Dijk, T.A. (1977) Text and Context. London: Longman. [Links]

van Dijk, T.A. (1980) Macrostructures. New Jersey: Erlbaum. [Links]

van Dijk, T.A., Kintsch, W. (1983) Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press. [Links]

© 2013 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Av. El Bosque 1290, 5º piso, Sausalito

Viña del Mar - Chile

Tel.: (56) (32) 2274000

e-Mail

revista.signos@ucv.cl