

El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes

Manuel ALBARRÁN SANTIAGO
Dpto. de Medida y Evaluación.
Universidad de los Andes (Venezuela)
malbarran@ula.ve

Mercedes GARCÍA GARCÍA
Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.
Universidad Complutense de Madrid (España)
mergarci@edu.ucm.es

Recibido: mayo 2009

Aceptado: abril 2010

RESUMEN

La composición escrita es una competencia básica que, en los sistemas educativos actuales, toda persona debe lograr al finalizar la escolarización obligatoria. La institución escolar es la responsable de que cada alumno la adquiera y, así, lo ha asumido desde hace décadas. El artículo propone, bajo un enfoque de enseñanza integral, el uso de las operaciones cognitivas vinculadas a la expresión escrita, respetando la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. En consecuencia, se plantean cinco etapas: I) previa de percepción consciente, II) adquisición de la gramática y las características textuales, III) adquisición de la tipología textual, IV) adquisición de la presentación del escrito y V) adquisición del contenido y longitud del texto. Por último, se defiende que sólo lograremos que todos los estudiantes escriban composiciones de calidad, si afrontamos la enseñanza desde un proceso diagnóstico-prescriptivo-evaluativo de forma que los procesos de enseñanza partan de y controlen la adquisición del nivel de competencias del estudiante para tomar decisiones de individualización de las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada caso.

Palabras claves: composición escrita, proceso de aprendizaje, evaluación, adaptación educativa.

Adapting teaching of written composition to process of students' learning of writing

ABSTRACT

Written composition is an essential skill that, in the present education systems, must be achieved by each person at the end of their required schooling. Every school is responsible for providing students with writing skills, and this has been so since some decades ago. This paper aims at offering, under an integral teaching focus, the use of cognitive operations related to written composition, by recognizing the evolution of students' learning of

writing. Consequently, five stages are proposed: I) Previous conscious perception, II) Grammar acquisition and written presentation, III), Acquisition of text typology, IV) Acquisition of the written presentation, and V) Acquisition of content and text length. Finally, it is suggested that students are able to write quality papers, only if all of us consider teaching from a diagnostic-prescriptive-evaluative process view, such a way teaching processes may begin and control the acquisition of skills for students so that they can take their own decisions about which teaching strategies they will use in each case.

Keywords: Written composition; Learning process; Evaluation; Adapting teaching.

Le processus d'enseignement de l'expression écrite en respectant le développement de l'apprentissage de l'écriture des élèves

RÉSUMÉ

La composition écrite est une compétence basique que toute personne doit atteindre à la fin de la formation scolaire obligatoire dans les systèmes éducatifs actuels. Depuis de décennies, c'est l'institution éducative la responsable de l'acquisition de cette compétence. Concernant l'enseignement intégral, l'article propose l'emploi d'opérations cognitives liées à l'expression écrite en respectant le développement de l'apprentissage de l'écriture des élèves. En conséquence, cinq étapes sont présentées : I) la perception consciente comme condition préalable, II) l'acquisition de la grammaire et des caractéristiques textuelles, III) l'acquisition de la typologie textuelle, IV) l'acquisition de la présentation d'un document, V) l'acquisition du contenu et de la longueur du texte. En fin, on soutient l'idée que tous les élèves peuvent réussir des compositions écrites uniquement si l'enseignement est abordé avec un processus de diagnose-prescription-évaluation. De cette façon, les processus d'enseignement devraient commencer par l'acquisition et contrôle d'un niveau des compétences par l'élève, afin de prendre de décisions d'individualisation des stratégies d'enseignement les plus adaptées.

Mots-clés : composition écrite ; processus d'apprentissage ; évaluation ; individualisation éducative.

SUMARIO: 0. Introducción. 1. Conceptualización de la composición escrita. 2. Evolución del aprendizaje de la composición escrita. 2.1. Etapa I. Fase previa de percepción consciente. 2.2. Etapa II. Adquisición de la gramática y las características textuales. 2.3. Etapa III. Adquisición de la tipología textual. 2.4. Etapa IV. Adquisición de la presentación del escrito. 2.5. Etapa V. Contenido y longitud del texto. 3. ¿Cómo hacer que todos los estudiantes escriban composiciones de calidad? 4. Referencias bibliográficas.

0. INTRODUCCIÓN

La composición escrita es una competencia básica que, en los sistemas educativos actuales, toda persona debe lograr al finalizar la escolarización obligatoria. La institución escolar es la responsable de que cada alumno la adquiera y, así, lo ha

asumido desde hace décadas. Sin embargo, todavía son muchas las voces que siguen alertando sobre la baja calidad de la composición escrita de los escolares y de su dificultad de expresar por escrito de forma coherente, argumentada y suficientemente extensa las ideas o los sentimientos del escritor.

Cierto es que algunas personas tienen un talento especial para escribir pero no estamos refiriéndonos a ellos sino a todos y cada uno de nosotros que, en nuestra sociedad, tenemos la necesidad de elaborar escritos para diferentes fines: una composición escolar, una nota al profesor, una carta a un amigo, un artículo o unas instrucciones para hacer funcionar cualquier aparato o dirigir a una persona a un determinado lugar. Textos más o menos largos pero que todos ellos tienen una finalidad: la comunicación de nuestras intenciones a un supuesto o real lector. Es decir, saber escribir significa ser capaz de comunicarse coherentemente por escrito. Y elaborar composiciones escritas se puede aprender y mejorar.

Tradicionalmente, se ha valorado la estructura gramatical y ortográfica de las composiciones elaboradas por los escolares. Se pensaba que el mero hecho de ejercitarse y hacer una y otra composición, incrementando su extensión, era suficiente para mejorar los textos. Sin embargo, en las últimas décadas, varios teóricos e investigadores (Scardamalia y Bereiter, 1992; Camps, 1993; Camps, 1993; Cassany, 1999; Tolchinsky y Simó, 2001; Hernández y Quintero, 2001, etc.) asocian el aprendizaje de la escritura a diferentes procesos cognitivos y que, para elaborar textos adecuados, se tienen que hacer conscientes y convertirlos en hábito. Y estos procesos asociados a la composición escrita van unidos, en las primeras etapas de aprendizaje, al desarrollo cognitivo. Por esta razón es tan importante utilizar un proceso de enseñanza adecuado al desarrollo y a la propia individualidad del alumno para conseguir, al finalizar la escolaridad obligatoria, que todos hayan logrado ser competentes en la elaboración de composiciones escritas.

Este artículo va dirigido a todos aquellos que se dedican a la enseñanza de la composición escrita para noveles. Plantea, en primer lugar, diferentes formas de concebir la composición escrita puesto que de ello dependen los procedimientos de enseñanza. Lejos de desechar cualquier enfoque, pensamos que todos ellos tienen aportaciones importantes para la mejora de la composición escrita. Pensamos que un buen rendimiento en este campo se asocia a diferencias individuales del estudiante, así puede que unos hayan desarrollado algún proceso o subcompetencia mientras que otros tengan algún tipo de déficit en ella. Por eso el planteamiento educativo debe asociarse no sólo al momento evolutivo del alumno sino, también, basarse en los procesos cognitivos que utiliza y de lo que carece. Un programa individualizado es la respuesta educativa para que todos los estudiantes, al terminar la escolaridad obligatoria, logren comunicarse por escrito eficazmente. Y para diseñarlo es fundamental reflexionar sobre el concepto de la composición escrita, el desarrollo evolutivo ligado a su aprendizaje y formular los principios educativos que posibiliten la elaboración de composiciones escritas de calidad.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Los investigadores y estudiosos de la composición escrita emplean diversos sinónimos como escritura, expresión escrita, comunicación escrita y discurso escrito. Terminologías que se utilizan para referirse al producto de la acción de escribir y/o al proceso cognitivo presente en la elaboración de ésta. En cualquier caso, se refiere al hecho de crear significado y no al de copiar, Ferreiro y Teberosky (1999) afirman: “escribir no es copiar”, el escritor reflexiona sobre lo que va a producir mientras que el copista se limita a repetir trazados de otro texto, posiblemente sin llegar a comprender lo que copia. Carvajal y Ramos (1999) agregan que confundir estas dos actividades lleva a reducir la expresión escrita a una simple tarea motora.

Los escritores, para producir escritos, ejecutan una serie de estrategias cognitivas asociadas a la escritura (planificar, textualizar y revisar) para lo cual cada uno de ellos emplea unas técnicas determinadas (lluvia de ideas, explorar un tema, dibujar, mapas conceptuales, enumerar las ideas, categorizarlas, utilizar varias hojas para elaborar borradores, marcar correcciones, crítica del borrador por un revisor).

Existen multitud de formas de concebir la composición escrita, aunque podemos agruparlas en torno a cinco enfoques: gramatical, funcional, procesual, de contenido e integral.

Tradicionalmente, la composición escrita, se ha definido como un producto originado de los conocimientos gramaticales. Para Condemarín y Chadwick (1990), Jiménez y Velilla (1993) la expresión escrita consiste en combinar los símbolos gráficos siguiendo las normas establecidas para construir las palabras así como organizar las palabras que formarán la frase. Este concepto gira en torno al producto final: el texto; en consecuencia, se debe enseñar/aprender y evaluar la gramática teniendo en cuenta los siguientes criterios: 1) escribir correctamente las palabras, es decir, sin errores, cumpliendo estrictamente con las reglas ortográficas de la lengua (en el caso del castellano siguiendo las normas formuladas por La Real Academia de La Lengua Española); 2) utilizar un léxico estándar y formal (culto, técnico, literario, científico, etc.), sin dar cabida a la lengua coloquial ni vulgar; 3) escribir correctamente la flexión de las palabras (género, número, persona, tiempo, etc.); 4) construir correctamente los sufijos, prefijos, palabras compuestas, etc.; 5) construir las oraciones tomando en cuenta la marca de concordancia (artículo/ sustantivo/adjetivo, sujeto/verbo), escribir las oraciones con los elementos indispensables (sujeto, verbo y predicado), 7) usar adecuadamente las diversas estructuras oracionales (oración simple, oraciones complejas, construcciones pasivas, vocativos, etc.).

Otro grupo de autores definen la composición escrita desde el enfoque funcional, centrándose en la función comunicativa. Tal es el caso de Cassany (1999), Condemarín y Medina (2000) quienes sostienen que la escritura es un instrumento de comunicación que se realiza por motivación interna de la persona porque cree que tiene algo que decir. En consecuencia, el alumnado como persona que es, escribe porque tiene que comunicar alguna necesidad a un lector real y, por esta ra-

zón, no se limita al ámbito escolar. Con relación al escritor, Camps y Ribas (2000) señalan que la imagen que se tiene de ellos es el de una persona frente a un papel o un ordenador produciendo un mensaje, dando la sensación de aislamiento. Sin embargo, la realidad es otra porque el escrito elaborado tendrá un(os) lector(es) potencial(es) y ambos, escritor y lector, pertenecen al mismo sistema cultural y social y, por lo tanto, comparten unos conocimientos afines pero, sobre todo, el mismo lenguaje. Las características del acto comunicativo se determinan mediante: a) la tipología textual, b) el tipo de lenguaje a utilizar (vulgar, familiar, científico, técnico o académico, científico), c) el género textual (carta, informe, declaración, guión, editorial, ensayo, reglamento, decálogo, etc.).

Las investigaciones realizadas sobre las actividades mentales que utilizan los escritores maduros cuando escriben aportaron una nueva forma de definir la composición escrita. Entre estos estudios se encuentran los de Flower y Hayes (1980, citado por Cassany, 1991), Scardamalia y Bereiter (1992), Cassany (1999). Las conclusiones de este grupo de investigadores permitieron proponer una nueva conceptualización, tales como la de Camps (1993), Tolchinsky y Simó (2001), Hernández y Quintero (2001), quienes afirman que la composición escrita es una actividad creativa compleja, asociada a un conjunto de operaciones (planificar, textualizar y revisar) y suboperaciones cognitivas (generar ideas, organizarlas y plantearse objetivos, diagnosticar y operar en las dificultades).

Otros estudiosos de esta materia como Álvarez (1991), Salvador (1997), Mendoza, López y Martos (1996) definen la escritura como una actividad que, básicamente, es fuente de aprendizaje porque el escritor está aprendiendo en una doble vertiente; por una parte, aprende contenidos académicos y, por otra, aprende a escribir. Este concepto, que lo que se resalta es el contenido académico de lo escrito, atiende al producto final porque la atención gira en torno a los conocimientos de las asignaturas de un curso determinado.

Por último, están los que piensan, nosotros entre otros, que la composición escrita es una actividad compuesta por múltiples procesos cognitivos de diverso orden, como son la selección del léxico, la escritura correcta de los vocablos, la construcción de las oraciones, las operaciones y suboperaciones asociadas a la escritura, el trazado de las palabras en el papel u ordenador. Estas actividades cognitivas compuestas por múltiples tareas mentales conducen a obtener un determinado producto final, el escrito. En el texto producido se concreta un mensaje del escritor al lector y, en ese texto, se refleja el conocimiento y empleo de la gramática, la presentación del escrito, las características y género textual; además del dominio de las habilidades cognitivas (resumir, esquematizar, analizar, argumentar, etc.) y cognitivo-lingüísticas (describir, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar) para exponer el tema.

Esta diversidad de conceptualizaciones nos lleva a la necesidad de preguntarnos qué es la composición escrita. La respuesta va ligada al enfoque didáctico (gramatical, funcional, procesual, de contenido e integral) que subyace en su formulación.

Si es importante definirlo con precisión es porque la conceptualización de la expresión escrita determina la manera de enseñarla y, en consecuencia, el planteamiento de las adaptaciones educativas necesarias para que el educando logre éxito en sus composiciones y supere sus posibles dificultades tanto en el proceso de producción como en el producto final. Por ejemplo, en el enfoque gramatical, el énfasis está en la ortografía, el léxico, la morfosintaxis y la lingüística textual; mientras que el enfoque funcional se centra en los elementos de la comunicación, la tipología y el género textual; en cambio, en el enfoque procesual la importancia radica en el proceso mental que sigue el escritor para elaborar la composición escrita; por su parte, el enfoque de contenido se basa en el desarrollo de las ideas principales, las habilidades lingüísticas y cognitivolingüísticas; por último, el enfoque integral se fija tanto en el proceso cognitivo de la composición escrita como en el producto final. Como resumen, en la tabla 1 se recogen los conceptos de composición escrita manejados bajo los diferentes enfoques didácticos.

Gramatical	Funcional	Procesual	Contenido	Integral
Es el producto de los conocimientos de la gramática y de las habilidades para utilizar esos conocimientos.	Instrumentos de comunicación de necesidades personales.	Acción creativa que gira en torno a las actividades mentales de planificación, textualización y revisión.	Instrumento de aprendizaje de contenidos académicos y de la escritura misma.	Actividad cognitiva compuesta por múltiples tareas mentales que conducen a obtener un escrito, donde se refleja la gramática; las características, tipología y género textual; dominio de las habilidades cognitivas y cognitivolingüística; además de ser un instrumento de comunicación.

Tabla 1. Concepto de composición escrita bajo los diferentes enfoques didácticos de la escritura

2. EVOLUCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

La escritura es una capacidad no innata del ser humano, se adquiere a través de la enseñanza/aprendizaje. La cuestión relevante es cuándo se debe de iniciar este proceso y cómo evoluciona para adaptarnos a los niveles de logro.

En cuanto al cuándo, es imposible precisar el momento de iniciar al niño en el aprendizaje de la escritura, afirmación que se origina en los tratados teóricos e investigaciones sobre el tema. Cantón (1997) expone que existen dos tendencias: una, la que defienden los investigadores que se inclinan por una enseñanza precoz

de la escritura, aproximadamente a los tres o cuatro años, por considerar que es la etapa donde el niño aprende mejor y con más facilidad; b) la otra, la de los investigadores partidarios de enseñar la escritura cuando el niño posea cierto grado de maduración, aproximadamente a los seis o siete años, evitándole así posibles daños en variables cognitivas y actitudinales.

En la tabla 2, tomada de Catón (1997), se exponen los factores que, según algunos investigadores, son fundamentales para iniciar al niño en la escritura:

Factores de maduración	Ajuria-guerra Auzias	Condemarín	Vallés	Lebrero	Inizán	Gairín Fernández	Fernández Huerta	Filho	Piaget
Psicomotrices	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Neurológicos	X	X	X						
Intelectuales	X	X		X	X	X	X	X	X
Socio-culturales		X		X		X			
Afectivos	X	X		X	X	X			
Lingüísticos	X	X	X		X	X	X	X	

Tabla 2. Factores de maduración para iniciar al niño en el aprendizaje de la escritura.

Como se observa en la tabla 2, no hay coincidencia entre los diferentes autores a la hora de proponer qué tipo de factores madurativos son necesarios, lo que repercute, consecuentemente, en cuándo iniciar al niño en el proceso de aprendizaje de la escritura. Por un lado, todos los investigadores coinciden en señalar el factor psicomotor como fundamental para que el niño se inicie en la escritura; y, la mayoría señalan el factor intelectual. Concretamente para Ajuria-Guerrero Auzias un niño puede iniciarse sin ningún obstáculo en la escritura cuando posee maduración en los factores siguientes: psicomotrices, neurológicos, intelectuales, afectivos y lingüísticos. Mientras que para Condemarín es fundamental que posea los seis factores de maduración; en cambio, para Vallés sólo es necesario la maduración psicomotriz, neurológica y lingüísticas; Lebrero, en cambio, afirma que es necesario la maduración en cuatro factores (psicomotrices, intelectuales, socio-culturales y afectivos).

Catón (1997) concluye que el problema de cuándo debe aprender a escribir el niño lo resuelven los diferentes autores y países en función de la concepción teórica del aprendizaje de la composición escrita. Esto indica que la enseñanza de esta actividad cognitiva depende de las circunstancias sociales, económicas, políticas y de la teoría que la fundamenta.

Ahora bien, cómo evoluciona el niño en los procesos de aprendizaje de la escritura, tanto en el producto final como en el proceso de producción de un escrito. Po-

dríamos señalar cinco etapas que no son, necesariamente, sucesivas; es decir, el niño puede estar en la II etapa e iniciar la III, la IV o la V. En cada una de estas etapas se adquieren los conocimientos y las habilidades para producir escritos de calidad; incluso en las mismas etapas el educando debe superar diferentes niveles de aprendizaje; por ejemplo, la ortografía que se clasifica en cinco niveles, las reglas más sencillas se ubican en el I mientras que las más complejas lo hacen en el V.

2.1 Etapa I. Fase previa de percepción consciente

En primer lugar, el niño inicia su evolución en la escritura al ser consciente de la existencia de la misma. Para impulsar este conocimiento, Ferreiro y Teberosky (1999) aconsejan que se le debe de rodear al niño de libros; procurarle ocasiones en las que pueda observar escribir y leer a las personas más cercanas de su entorno; ofrecerle oportunidades de jugar con papel y lápiz, usándolos para dibujar, trazar líneas o rayar en el papel o en una superficie plana; o utilizar el ordenador para crear imágenes. Claro está que para realizar estas actividades el niño debe tener cierto grado de madurez psicomotriz e intelectual, es decir, madurez física para agarrar el lápiz y conceptual para saber transmitir ideas utilizando el lápiz y papel.

Una vez que es consciente de la existencia de la escritura, cada niño se formula una hipótesis¹ de la misma y la reformula cada vez que adquiere un conocimiento nuevo de ésta. Tal como se desprende de los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky (1979) (citado por Nemirousky, 1999) se pueden señalar tres niveles de evolución en la escritura entre los tres a siete años con sus respectivas hipótesis:

- **Nivel I:** el niño, aproximadamente entre 3 a 4 años, diferencia la escritura del dibujo, asignándole a la primera un garabato, un palito o una línea. Se formula:
 - a. La hipótesis del nombre: relacionan las palabras escritas con la figura dibujada que está cerca del texto.
 - b. La hipótesis del tamaño del referente: relaciona el tamaño o edad de la figura y la cantidad de letras necesarias para escribir el nombre del referente. Así, a medida que la figura es más grande, se necesitan más grafemas para escribir su nombre. Por ejemplo, piensa que para escribir la palabra elefante se utilizan más letras que para escribir hormiguita.

¹ Término utilizado por Nemirousky (1999: 15) para señalar el concepto que se formula el niño cuando comienza a tener conocimiento de la existencia de la escritura o cuando cambia el concepto sobre la escritura.

- **Nivel II:** el niño, aproximadamente a los 4 ó 5 años, comienza a considerar las propiedades formales que debe reunir la escritura con el fin de “decir algo”, tanto en los aspectos cuantitativos (cantidad de letras) como en los cualitativos (diferenciación entre las letras). Se formula:
 - a. Hipótesis de cantidad: para escribir una palabra hacen falta como mínimo dos o tres letras.
 - b. Hipótesis de variedad interna (aspecto cualitativo): las letras no se pueden repetir en la escritura de la palabra porque supone que con las letras repetidas no se dice nada.
 - c. Hipótesis de variedad externa: piensa que las palabras se escriben utilizando las mismas letras, sólo hay que cambiarlas de lugar para que expresen otro significado.

- **Nivel III:** el niño, aproximadamente a los 5 ó 6, ó inclusive 7 años, descubre la relación que existe entre los aspectos gráficos de la escritura y los aspectos sonoros del habla. Pronuncia oralmente la palabra antes de escribirla, lo que le permite regular la escritura a través de las diferencias o semejanzas entre los significados sonoros:
 - a. Hipótesis silábica (una letra pueda representar a una sílaba): al inicio escribe, algunas veces, un signo que puede o no guardar similitud con la letra real. El niño centra su atención en el aspecto cuantitativo (cantidad de letras) y la relación entre la escritura de la grafía que compone la sílaba y la oralidad de ésta, la pronuncia antes de escribirla.
 - b. Hipótesis silábica-alfabética: es una hipótesis de transición entre la silábica y la alfabética, por tal razón, algunas veces el niño representa la sílaba con una sola letra y otras veces con más de dos letras.
 - c. Hipótesis alfabética (cada letra representa un sonido): escribe teniendo en cuenta las características de la escritura del sistema convencional, aunque sin dar importancia a las reglas ortográficas.

Los tres niveles hacen referencia al proceso de adquisición de la escritura por parte del niño, desde que tiene conciencia de la escritura hasta que llega a escribir mensajes cortos, con palabras separadas y sin tener en cuenta la ortografía. Para Cueto (2006), cuando el niño puede trazar las letras es porque ya ha vencido el primer obstáculo que encuentra en la adquisición de la escritura, lo motórico. Gracias a la coordinación visomotriz, será capaz de dibujar las letras correctamente y descubrir las diferencias existentes entre los grafemas.

2.2 Etapa II. Adquisición de la gramática y las características textuales

La adquisición de la gramática consiste en conocer y emplear las reglas de la ortografía, léxico y morfosintaxis. Mientras que las características textuales hace referencia a la coherencia, cohesión y adecuación.

Cuento (2006) señala que una vez que el niño supera el problema motórico se encuentra con una segunda dificultad: **la ortografía**; es decir, observar rigurosamente las reglas establecidas para escribir las palabras. Para superar esta dificultad, el estudiante necesita de un tiempo bastante prolongado pues la ortografía de la lengua castellana es complicada, por las innumerables reglas y, sobre todo, por las excepciones. El niño necesita pasar por varios niveles ortográficos para escribir correctamente las palabras; basándonos en la propuesta de Carbonell (1996) podríamos afirmar que en el:

- ❖ Nivel I: escribe correctamente las consonantes d, f, m, n, ñ, p, s, t en sílabas abierta; evita escribir las palabras partidas o unidas; mantiene el orden de las letras en el vocablo; no suma ni resta grafemas a la palabra. Este nivel ortográfico podría superarse en el primer ciclo de Educación Primaria.
- ❖ Nivel II: usa la m antes de la b y p; diferencia la r-rr, el que-g(u)e; determina cuándo utilizar las minúsculas y mayúsculas. El nivel II podrían superarlo el alumnado en el segundo ciclo de Educación Primaria.
- ❖ Nivel III: al escribir diferencia la b-v, la j-g, i-j, q-c-k, s-c-z-x, ll-y; emplea correctamente la h. Este nivel, posiblemente, lo pueda superar en el tercer ciclo de Educación Primaria.
- ❖ Nivel IV: escribe correctamente las siguientes vocales oscurecidas b, c, d, g, p, t al final de la sílaba; al igual que las sílabas que contienen los grafemas sc, xc, cc, bv; escribe correctamente las palabras con geminación de consonantes (nn, mn) y vocales; construye las sílabas que terminan en ns, bs; marca la tilde cuando corresponde y separa las sílabas de las palabras correctamente. El educando, probablemente, estará superando este nivel en primero de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.)
- ❖ Nivel V: puntúa los hiatos y diferencia las palabras parónimas. Este último nivel lo puede estar superando en el segundo curso de E.S.O.

Para superar las dificultades que los alumnos encuentran en el aprendizaje de esta etapa, Carratalá (1994) defiende al método viso-audio-motor-gnósico. Este método consiste en que el alumno vea, oiga, pronuncie y escriba la palabra pero para que sea eficaz, es importante que las palabras trabajadas sean significativas para él.

Para Gomes y Teberosky (1993) el niño aprende primero las convenciones alfabéticas del sistema y luego las ortográficas. Además reconocen que algunos aprenden a escribir sin errores ortográficos muy pronto, “casi sin enseñanza directa y sacando provecho incluso de pocas oportunidades de uso”, mientras que otros no

consiguen escribir con corrección ortográfica a pesar de una larga escolarización y de ser considerados buenos lectores.

Posiblemente, una de las causas de este fenómeno sea el descuido del alumno al componer textos, el no controlar la sobrecarga cognitiva cuando escribe y el prestar más atención a otros aspectos, como puede ser el léxico, descuidando así la ortografía. Para superar esta dificultad se aconseja realizar una revisión del escrito atendiendo exclusivamente la ortografía.

En cuanto al aprendizaje del **ámbito sintáctico**, se afirma que un niño de cinco años es capaz de construir oraciones correctamente, haciendo que el sujeto y el verbo concuerden tanto el género como en número, el orden de los elementos de la oración (sujeto + verbo + predicado) sean correctos, eligiendo un vocabulario adecuado para construir la oración y darle sentido. Es decir, al poseer cierto conocimiento del código escrito lo capacita para producir un texto con oraciones simples. El contacto con la lectura, la escritura y la comunicación oral le permite enriquecer su léxico y construir oraciones complejas a medida que va cursando los últimos años escolares de primaria.

Por lo tanto, un alumno cuando inicia el 1er. curso en la E.S.O. puede ser capaz de presentar trabajos escritos con corrección ortográfica bastante aceptable, variedad léxica y construir oraciones desde simples a compuestas.

Si nos centramos en las **características textuales** se puede decir que los textos producidos en los tres primeros cursos de Educación Primaria se caracterizan por carecer de una estructura lógica de la información (introducción, cuerpo y conclusión); se limitan a enumerar ideas principales, escriben sólo la información que consideran relevante pero dejan de lado los detalles o ignoran la información que desconoce su lector, al igual que no toman en cuenta el registro a emplear para elaborar el escrito. En cuanto a la cohesión en muchas ocasiones es inadecuada.

En cambio, la situación es diferente cuando inicia la E.S.O. porque el educando ya puede ser capaz de escribir un informe sencillo con párrafos diferenciados para la introducción, cuerpo y conclusión; además es capaz de establecer relaciones temporales y causales (González, 1999).

Se espera que el dominio de las características textuales se logre al finalizar el bachillerato; para entonces, el joven tiene que ser capaz de elaborar textos con coherencia, cohesión y adecuación. La coherencia supone que debe construir el escrito con introducción, cuerpo y conclusión; presentar una idea principal en cada párrafo; adecuar el título al contenido; ordenar temporalmente los hechos o las ideas; mantener el tema a lo largo del texto (progresión temática); evitar ideas repetidas y enunciados contradictorios. En cuanto a la cohesión se debe esperar que utilice correctamente los signos de puntuación; emplee los nexos (conjunciones, adjetivos demostrativos, palabras generalizadoras y enlaces gramaticales) adecuadamente; respete la condición de los pronombres (tácitos y expresos); mantenga a lo largo de la composición escrita la condición del tiempo verbal (pasado, presente y futuro); y tenga presente la condición del pronombre (1, 2 ó 3 personal del singular o plural)

a lo largo del escrito. Por último, el estudiante debe ser capaz de seleccionar el registro adecuándolo a su lector posible.

2.3 Etapa III. Adquisición de la tipología textual

Adams (1985) clasificó la tipología textual en textos: narrativos, descriptivos, explicativos, instructivos, argumentativos, conversacionales, predictivos y retóricos. Cada texto supone diferentes procesos cognitivos y, por consiguiente, unos se adquieren antes que otros.

El educando en sus comienzos escribe textos muy sencillos de tipo narrativo o descriptivo. González (1999) señala que el alumno de 4º curso de Educación Primaria es capaz de producir textos narrativos siguiendo el hilo de la historia, emplear una estructura básica de introducción, cuerpo y cierre con cohesión. También introduce descripción de los personajes, lugares y el cuándo se llevan a cabo las acciones. Al finalizar Primaria, incorpora diálogos a las narraciones. Finalmente, el educando de 2º curso de E.S.O. ya puede intercalar secuencias sin perder el hilo de la narración, es decir, puede estar narrando un hecho en presente y citar un hecho pasado para volver al presente, hacerlo como narrador omnisciente o testigo, y los personajes pueden realizar diálogos directos o indirectos, además de utilizar diversidad de registros.

En cuanto a los textos descriptivos el estudiante de 4º curso es capaz de producir textos para decir dónde se ubica un objeto y cómo es, enumerando las ideas. Al finalizar la primaria, elabora escritos donde incluye descripción de acciones simples, además es competente para hacer descripciones comparativas. Y en 2º curso de E.S.O. puede describir acciones complejas.

En cuanto a los textos instructivos el alumnado de 4º curso de primaria los produce sencillos, por ejemplo un escrito donde expone cómo construir un barco de papel. Mientras que en el 6º curso de primaria puede realizar textos más complejos de este tipo, como por ejemplo elaborar instrucciones para indicar cómo funciona un aparato electrodoméstico.

Otro tipo de texto que produce son los explicativos, elaborados a partir de 4º curso. El educando puede realizarlos basándose principalmente en la descripción de secuencias de manera muy sencilla. En el 6º curso, clasifica y realiza comparaciones en sus descripciones; y en 2º curso de E.S.O. utiliza la causa-consecuencia y es capaz de dar explicaciones de los hechos.

Los progresos en la producción de cada uno de los diferentes tipos de textos se relacionan con el desarrollo de las habilidades cognitivas y cognitivo-lingüísticas. Según Jorba (2000) para producir un tipo de texto determinado es necesario recurrir a utilizar estas habilidades, que ya se han iniciado en el primer ciclo de primaria, en 4º curso inicia y consolida otras habilidades. Por esta razón es por lo que a partir de este momento, los alumnos comienzan a producir las otras tipologías tex-

tuales, como son textos conversacionales, predictivos y retóricos. Pero será en el segundo año de Educación Secundaria Obligatoria cuando inicie la producción de textos argumentativos, que son considerados los más complejos, pues para su elaboración se deben tener las habilidades cognitivo-lingüísticas de resumir, explicar, argumentar, justificar y demostrar. Finalmente, se espera que al finalizar el bachillerato el alumno sea capaz de producir cualquier tipo de texto.

2.4 Etapa IV. Adquisición de la presentación del escrito

Se espera que en 1º de E.S.O. el alumno sea capaz de producir escritos con información paratextual (portada, índice, bibliografía, etc.), dividir el texto con títulos y subtítulos (González, 1999), además de cuidar la presentación del escrito en cuanto márgenes, sangría, letra legible, espacios entre las palabras, líneas rectas y pulcritud.

2.5 Etapa V. Contenido y longitud del texto

Los alumnos en los primeros cursos de primaria realizan composiciones escritas breves, en las cuales no evalúa el impacto que produce la información en el lector. En algunas ocasiones los escritos sólo exponen ideas principales, es decir, los escritos son un banco de ideas sin desarrollar.

Según La UNESCO (citada por Salvador, 1994-1995) en torno a los 11, 12 y 13 años, una persona está capacitada para contar historias más largas porque tiene archivado en su memoria más conocimientos y experiencias de su contexto, esto puede contribuir a exponer interpretaciones personales y realizar críticas, lo cual conduce a crear textos originales. En consecuencia, se espera que los textos sean cada vez más extensos. Así, un niño de 12 años deberá escribir textos más largos que uno de 8 años.

En la figura 1 se expone un resumen de la evolución del proceso de aprendizaje de la escritura.

EVOLUCIÓN DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA



Figura 1. Evolución del aprendizaje de la escritura.

3. ¿CÓMO HACER QUE TODOS LOS ESTUDIANTES ESCRIBAN COMPOSICIONES DE CALIDAD?

Como dijimos al principio, para elaborar un buen texto escrito se deben de utilizar las operaciones cognitivas vinculadas a la expresión escrita. Sin embargo, el diagnóstico de la realidad nos pone en evidencia (Albarran, 2002) que estas operaciones no se utilizan ni en las primeras etapas de su aprendizaje ni posteriormente y, sin embargo, pueden ser el mejor procedimiento de enseñanza para que los estudiantes realicen buenas composiciones escritas. Las causas son múltiples, aunque se pueden resumir en las siguientes:

- 1) Los estudiantes desconocen la existencia de estas operaciones cognitivas; por lo tanto, a la hora de escribir está ausente la planificación del texto a producir. Así, lo más frecuente es que, a la hora de textualizar, el estudiante se limite a escribir con la intención de visualizar ideas en el papel o pantalla del ordenador y, si llega a la revisión, se limite a corregir la forma, especialmente la ortografía y el léxico.
- 2) Los estudiantes demuestran una escasa o nula experiencia previa a la hora de utilizar las operaciones cognitivas para producir los textos; por lo tanto, es común que escriba a chorro y termine su escrito cuando considera que ya no tiene más información que exponer en el escrito. También puede ser que se produzca una sobrecarga cognitiva en su memoria porque, cuando el aprendiz está textualizando, suele atender a la vez a todos los aspectos del escrito, ya sean de fondo o de forma.
- 3) Los escritores inmaduros no realizan interpretaciones a la hora de elaborar un escrito porque sólo se limitan a recordar lo leído o escuchado; es decir, suelen presentar dificultades de interpretación y hay ausencia de aportaciones personales. Estas dificultades enumeradas se pueden evitar. Calkins (1994) recomienda que, desde los primeros cursos educativos, se le exija al alumno seguir los pasos del proceso asociado a la composición escrita, de tal manera que, cuando realice estudios superiores, ya no sólo posea conocimientos de este proceso sino que los haya asimilado y los realice automáticamente. Por consiguiente, deberíamos enseñar a planificar el texto desde el momento que el niño dice que va a escribir, es decir, desde la educación infantil. Este proceso supone ayudarle a pensar previamente qué información va a dar y cuál es la finalidad de esa producción y, más tarde, enseñarle a revisar lo producido para que diagnostique y cambie lo que considere inadecuado para la intención que pretende. Durante la educación primaria sería aconsejable que el niño tuviera un cuaderno específico destinado a planificar sus producciones escritas, elaborar los borradores y ejecutar la revisión.

Si estos procesos son utilizados y asimilados, según Monereo (1995), cuando el niño tenga consolidadas las habilidades mentales, hacia los doce años aproximadamente, será capaz de atender las operaciones cognitivas de la composición escrita. De este modo, cuando componga un texto le será fácil realizar las actividades asociadas al texto, tanto las de preescritura (generar ideas, organizarlas y plantear objetivos), como las de textualización y revisión (evaluar y corregir la planificación y borradores). Además tendrá, probablemente, capacidad para gestionar y controlar las operaciones y suboperaciones cognitivas de la escritura durante la producción del texto. Es decir, se espera que, al finalizar la educación secundaria, el estudiante sea un escritor competente y esto quiere decir que debe producir escritos *funcionales*, para él y sus lectores potenciales; *eficaces* en términos de corrección gramatical, adecuación de la lingüística textual, presentación y exposición precisa de la información; y *eficiente* al emplear las operaciones cognitivas asociadas a la comunicación escrita.

Pero, como hemos defendido, llegar a ser un escritor competente no se hace espontáneamente ni por modelado. Sólo lograremos que todos los estudiantes escriban composiciones de calidad, si afrontamos la enseñanza desde un proceso diagnóstico-prescriptivo-evaluativo de forma que los procesos de enseñanza partan de y controlen la adquisición del nivel de competencias del estudiante para tomar decisiones de individualización de las estrategias de enseñanza más adecuadas en cada caso. Es decir, conocido el proceso evolutivo de adquisición del aprendizaje de la composición escrita, nuestra tarea es elaborar procedimientos educativos ajustados al nivel de partida del estudiante y de seguimiento de su aprendizaje para ayudarle a la meta esperada. Y este proceso lleva un hilo conductor de la mano de la evaluación continua, utilizando los resultados para realizar las adaptaciones educativas necesarias a la situación particular de cada estudiante, cualquiera que sea la etapa educativa en la que se encuentre. La evaluación continua ofrecerá información al inicio, durante y al finalizar cada periodo escolar para tomar las decisiones más acertadas que orienten al educando en el camino del aprendizaje de la producción escrita hasta ser un escritor competente.

La evaluación inicial se debe realizar con el objetivo de diagnosticar los conocimientos y capacidades para producir escritos de cada uno de los alumnos y del grupo de clase. La información obtenida permitirán planear qué, cómo y cuándo controlar cada uno de los aspectos relacionados con la escritura. Los primeros niveles de enseñanza deben estar relacionados a textos narrativos y descriptivos y al primer nivel de ortografía.

Los controles que se vayan realizando a lo largo del proceso deben estar orientados a conocer cómo el educando y el grupo van progresando o la dificultades que puedan surgir en el aprendizaje de las operaciones cognitivas utilizadas y en los textos producidos. Alcalde (1995) recomienda seleccionar dos aspectos de la composición escrita para ejecutar esta evaluación, por ejemplo, el nivel ortográfico y la coherencia del texto. Esto permitirá al profesor recoger un número bien delimitado

de datos, los cuales le servirán para determinar el nivel de aprendizaje lograrlo por el alumno y ayudarle a superar sus dificultades individuales.

La evaluación final trata de poner de manifiesto el avance logrado por cada estudiante y los aspectos que aún les falta por adquirir. Esta información, permitirá programar los pasos siguientes tanto para el grupo de clase como para cada uno de los estudiantes. En fin, la escuela tiene capacidad de hacer que todos los estudiantes escriban composiciones de calidad, el éxito depende de la capacidad del equipo docente de la institución escolar de elaborar procedimientos individualizados adaptados a las diferencias de partida de los estudiantes y de su propia evolución. La evaluación y la ayuda deberán ser más frecuentes o superiores para aquellos alumnos que presentan más dificultades a la hora de producir textos escritos. Son éstos para los que la enseñanza de las operaciones cognitivas asociadas a la elaboración de textos escritos se hace imprescindible.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, J. (1985): “*Quels types de textes?*”, en *Le Français dans le Monde*, 192, 39-43.
- ALBARRAN, M. (2002): *La calidad de la composición escrita en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) Tesis Doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- ALCALDE CUEVAS, L. (1995): “Operaciones en los procesos de escritura”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, 29-36.
- ALCALDE CUEVAS, L. (1995): “Operaciones en los procesos de escritura”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 5, 29-36.
- ALVAREZ, J. (1991): “La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico”, en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 11-30.
- CALKINS, L. (1994): *Didáctica de la escritura: en la escuela primaria y secundaria*. (2da. Ed.), Buenos Aires, Aique. (Traduc. Isabel Stratta).
- CAMPS, A. (1993): “La enseñanza de la composición escrita. Una revisión general” en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 19-21.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (2000): *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CANTÓN, I. (1997): “Didáctica de la lectoescritura”, en *Didáctica de la Lengua y Literatura*, SERRANO, J. y MARTINEZ, J.E. (coord.), Barcelona, Oikos-tau, 293-338.
- CARBONELL, M. (1996): Una clasificación estructural de los errores ortográficos. En J. Bernardo de Quirós. *El lenguaje lectoescritor y sus problemas*, Buenos Aires, Médica Panoamericana, 204-213.
- CARRATALÁ, F. (1994): “Lectura y corrección ortográfica”, en *Alacena*, 19, 30-38.
- CARVAJAL, F. y RAMOS, J. (1999): “¿Enseñar o aprender a escribir y leer?”, en *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer?. I aspectos teóricos del proceso de cons-*

- trucción significativa, funcional y compartida del código escrito*, CARVAJAL PEREZ, F. y RAMOS GARCIA, J., Sevilla, Publicaciones M.C.E.P., 17-31.
- CASSANY, D. (1991): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. (1990): *La enseñanza de la escritura. Base teórica y práctica*, Madrid, Visor.
- CONDEMARÍN, M. y MEDINA, A. (2000): *Taller de lenguaje –2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativa*, Madrid, Cepa.
- CUETOS, F. (2006): *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*, Barcelona, Cisspraxis.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY A. (1999): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, México, Siglo XXI.
- GOMES, A. y TEBEROSKY, A. (1993): “Escribir con y son errores ortográficos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 57-59.
- GONZÁLEZ LAS, C. (1998): “Modelos metodológicos para la enseñanza de la composición escrita” en *Revista Educativa Universitaria de Granada*, 11, 355-366.
- GONZÁLEZ, S. (1999): “Escritura y segunda alfabetización”, en *Escuchar, hablar leer y escribir en la EGB*, GONZALEZ, S. y Ize de Martenco, M. (Compil.), Barcelona, Paidós, 199-249.
- HERNÁNDEZ, A. y QUINTERO, A. (2001): *Composición y composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Síntesis.
- JIMÉNEZ, M. C. y VELILLA, R. (1993): *Estrategias textuales. Taller de escritura 2*. Barcelona, EDUNSA.
- JORBA, J. (2000): “La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas”, en *Hablar y escribir para aprender. Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje desde las áreas curriculares*, JORBA y GOMEZ, Madrid, Síntesis, 31-50.
- MENDOZA, A., LÓPEZ, A. y MARTOS E. (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid, Akal S.A.
- MONEREO, C. (1995): “Enseñar a conciencia ¿Hacia una didáctica metacognitiva?”, en *Aula de Innovación Educativa*, 34, 74-80.
- NEMIROUSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito*, Barcelona, Paidós.
- SALVADOR, F. (1994-1995): “Lengua escrita versus lengua oral. Una perspectiva psicopedagógica”, en *Revista de Educación Universitaria de Granada*, 8, 153-164.
- SALVADOR, F. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*, Málaga, Aljibe.
- SCARDAMALIA, M. Y BEREITER, C. (1992): “Dos modelos de los procesos de composición escrita”, en *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001): *Escribir y leer a través del currículo*, Barcelona, Horsori.