

**LA HABILIDAD DE EXPRESARSE POR ESCRITO: UNA
PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA Y COGNITIVA SOBRE
LA EXPRESIÓN ESCRITA**

Salvador Mata, Francisco

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada

LA HABILIDAD DE EXPRESARSE POR ESCRITO: UNA PERSPECTIVA PSICOLINGÜÍSTICA Y COGNITIVA SOBRE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Salvador Mata, Francisco

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Granada

La comunicación supone un proceso bidireccional entre dos sujetos, al menos. Pero en este proceso se pueden analizar por separado dos procesos complementarios: la expresión y la comprensión. El primero corresponde a la escritura y el segundo, a la lectura. El término "escritura" tiene un significado restringido y otro amplio. El primero hace referencia a los mecanismos de transcripción formal, de carácter psicológico (perceptivo y motor) y lingüístico (codificación fonológica). El segundo significado del término, que incluye obviamente el significado restringido, se refiere a todas las dimensiones implicadas en el proceso de expresarse por escrito.

En este discurso centraré mi atención en la expresión escrita, por varias razones. Primero, porque, otros autores van a tratar de la lectura. De otra parte, porque la expresión escrita ha sido menos estudiada que la lectura.

Aunque el objetivo fundamental de la intervención didáctica es ayudar a los alumnos a adquirir habilidades o desarrollar capacidades (conocimientos, procedimientos y actitudes), es obvio que, para hacerlo adecuadamente, es necesario definir y analizar las dimensiones de la habilidad o capacidad (en este caso, la de "escribir"). Así, pues, en mi exposición seguiré este orden. En primer lugar, describiré

las características que definen la competencia del escritor experto, a partir de las aportaciones de los modelos teóricos que explican el proceso de la expresión escrita. Luego, analizaré la enseñanza, concebida como un proceso de mediación para optimizar la habilidad de escribir. Previamente haré una valoración global de esta habilidad compleja.

1. LA EXPRESIÓN ESCRITA, UNA HABILIDAD FUNDAMENTAL

Que escribir bien es importante está fuera de toda duda. Varias razones avalan la importancia de esta habilidad. En primer lugar, la expresión escrita representa **el más alto nivel del aprendizaje lingüístico**, por cuanto en ella se integran experiencias y aprendizajes relacionados con todas las habilidades lingüísticas (escuchar, hablar y leer) y se ponen en funcionamiento todas las dimensiones del sistema lingüístico (fonológica, morfo-sintáctica, léxico-semántica y pragmática).

Otra razón es que **la expresión escrita se relaciona con la habilidad cognitiva**. Aunque no hay acuerdo entre los autores acerca de las relaciones entre lenguaje y cognición, en general, algunas sí parecen aceptadas. De una parte, la escritura puede concebirse como un proceso cognitivo (BERNINGER y WHITAKER, 1993); además, se relaciona con otros procesos cognitivos, considerados como requisitos para su desarrollo (COSSU y MARSHALL, 1990). La escritura es una actividad compleja, que implica que el escritor tenga conocimientos, habilidades básicas, estrategias y capacidad para coordinar múltiples procesos. De otra parte, el aprendizaje de la escritura tiene una incidencia importante en el desarrollo cognitivo. Vigotsky (1978), por ejemplo, defiende que el paso más grande que el niño da en el desarrollo de su pensamiento es el descubrimiento del simbolismo escrito. Según este autor, el lenguaje escrito es una función psíquica superior, cuya construcción supone potentes recursos de "mediación semiótica".

De otra parte, el aprendizaje de la lengua escrita se relaciona con otros campos de aprendizaje. La **lengua escrita**, en efecto, es un **instrumento privilegiado en el aprendizaje escolar**, por cuanto es un medio para acceder al aprendizaje y a la cultura, dado que los contenidos escolares se presentan casi exclusivamente en forma de discurso escrito. De aquí que para muchos autores las dificultades en el aprendizaje derivan de dificultades en la comprensión y producción del lenguaje, en el nivel discursivo. Para estos autores, las dificultades en el lenguaje, asociadas a deficiencias perceptivas, son la causa última de las dificultades en el aprendizaje (WALLACH y BUTLER, 1994).

Las dificultades en el aprendizaje, referidas a las áreas "de contenido" (Matemáticas o Ciencias Sociales, por ejemplo) se relacionan también con las dificultades en el lenguaje. Por último, otras habilidades no académicas (por ejemplo, las habilidades sociales) se relacionan con el desarrollo del lenguaje. Por tanto, las dificultades en éste inciden en aquellas.

Las **consideraciones didácticas** avalan también la importancia de la expresión escrita. En efecto, las dificultades en la adquisición de esta habilidad pueden y deben prevenirse, para lo cual es necesario identificarlas e iniciar la intervención lo más pronto posible. El análisis de las dificultades en el aprendizaje lingüístico sienta las bases para el conocimiento de las dificultades generales en el aprendizaje y, por tanto, para la adaptación de la enseñanza.

2. ¿QUÉ SIGNIFICA ESCRIBIR BIEN?

Se trata de describir, comprender y explicar la habilidad del escritor (también

llamada "competencia textual"). Ésta es la función de los modelos teóricos. En el modelo se describen varias dimensiones de la habilidad para escribir: 1) los procesos mentales que el sujeto desarrolla al escribir; 2) los factores que inciden en estos procesos; 3) los recursos y características cognitivas de los escritores eficientes.

Los modelos de orientación cognitiva son, sin duda, los más elaborados y los que mejor explican el proceso de la expresión escrita en su conjunto. Aunque son modelos centrados en el proceso, en su análisis se incluye también el texto (en cuanto resultado del proceso). Ahora bien, cada modelo centra la atención en una dimensión o elemento particular. De ahí la necesidad de elaborar una síntesis, en la que se integre lo más positivo de cada modelo. Así, los primeros modelos centraron la atención en los procesos cognitivos que desarrolla el escritor experto (FLOWER y HAYES, 1981). Por tanto, su referente es el sujeto individual.

Sin embargo, actualmente se reclama la necesidad de tener en cuenta la incidencia de los procesos sociales y culturales, tanto en la actividad de escribir como en la enseñanza de esta habilidad. Esta perspectiva deriva de la teoría de Vigotsky sobre los procesos mentales superiores (VIGOTSKY, 1978). Se trata de considerar al escritor no sólo como sujeto individual sino como miembro de comunidades sociales y culturales. Así, en el modelo de Flower se subraya la diversidad individual pero también los contextos en los que el individuo funciona. Según la autora, la escritura es un proceso de construcción de significados en el diálogo con otros (SPERLING y WARSHAUER, 2001). En definitiva, la escritura debe concebirse como un proceso complejo, en el que se pueden distinguir varias dimensiones relacionadas, agrupadas, a su vez, en dos categorías: a) el sujeto individual: dimensiones cognitiva y lingüística; b) el contexto: dimensiones social (el otro) y cultural (el lenguaje).

De acuerdo con esta perspectiva actual, algunos autores han llamado la atención, en concreto, sobre la necesidad de considerar tanto los parámetros de las

situaciones de enseñanza y de aprendizaje como las dimensiones afectivas y neuropsicológicas del sujeto (BERNINGER y otros, 1996; GUBERN, 1999). Así, se ha diseñado un modelo (**ver gráfico 1**) en el que se destacan cuatro grupos de exigencias o condicionantes de la expresión escrita, que corresponden a distintos factores o componentes de la habilidad compleja que es escribir:

1) factor neuro-psicológico: hace referencia a la maduración neuroanatómica del sujeto y a la motricidad. De este factor depende la habilidad en la grafía y ortografía, dimensiones de la codificación, una dimensión del proceso de transcripción;

2) factor lingüístico: hace referencia al dominio de las distintas unidades lingüísticas (palabra, oración, párrafo, y texto) que debe poseer el escritor, para dar forma lingüística a las ideas. De ahí su mayor incidencia en los procesos de transcripción y revisión;

3) factor cognitivo: hace referencia tanto a los procesos cognitivos de carácter ejecutivo (planificación, transcripción y revisión) como a los procesos metacognitivos;

4) factor didáctico: hace referencia a los aspectos contextuales o ecológicos del aula: programas de enseñanza, variables del profesor, procesos constructivos del alumno, que utiliza los mismos estímulos instructivos de forma distinta, para construir conocimiento declarativo y de procedimiento.

Aunque escribir es una habilidad compleja en la que se pueden diferenciar muchas dimensiones, para comprenderla mejor, es oportuno analizar estas dimensiones por separado. Siguiendo las aportaciones de varios modelos teóricos, describiré las fases en la expresión escrita y los procesos y dimensiones en cada una

de ellas. En el análisis recogeré también las aportaciones de los modelos lingüísticos sobre la estructura y forma del texto, que se incluyen en el proceso cognitivo de "traducción" o "transcripción". Igualmente haré referencia a otras capacidades psicológicas que inciden en la expresión escrita.

2.1. Procesos cognitivos ejecutivos

Antes de entrar en el análisis de cada proceso o subproceso cognitivo, es oportuno señalar algunas características comunes a todos ellos, incluido el proceso global:

1. Los procesos y sub-procesos están organizados en un sistema jerárquico, en cuyo nivel más alto se sitúa el control del proceso global. Algunos autores han distinguido entre procesos cognitivos de alto y de bajo nivel (BERNINGER y otros, 1997). En los primeros incluyen la planificación, la revisión y las operaciones lingüísticas de transcripción, en el nivel oracional y textual. Los segundos se refieren a los procesos de codificación grafémica.

2. Los procesos tienen carácter flexible y recursivo. Esto quiere decir que el desarrollo de los procesos no sigue un orden lineal, sino que de un proceso se puede volver a otro anterior, para volver, de nuevo, al proceso que se había dejado sin concluir.

3. Los procesos están controlados por variables, tanto internas (conocimiento previo de las restricciones lingüísticas y del tema de escritura) como externas (el contexto comunicativo y la audiencia).

En primer lugar, hay que distinguir los procesos cognitivos de carácter ejecutivo:

planificación, transcripción y revisión. Todos estos procesos son muy complejos. Por eso se los califica de alto nivel (ver Gráfico 1: factor cognitivo).

1. **Planificación:** elaborar un borrador mental, en el que están sintetizados todos los elementos del texto (contenido y forma estructural, sentido del texto e intención significativa). Planificar significa realizar una tarea en un nivel abstracto, antes de realizarla en un nivel concreto. En la planificación se desarrollan los siguientes procesos, que corresponden a distintos tipos de planes:

A. *Génesis de contenido* (o de ideas), mediante la utilización de estrategias de búsqueda en la memoria. Muchas de estas ideas se refieren a lo que se va a escribir, pero otras se refieren al cómo se escribirá. Así, se distinguen dos tipos de contenido: a) de contenido específico; b) de procedimiento.

B. *Estructuración de contenido:* crear la estructura de un texto. Las estructuras formales del texto guían al escritor en la construcción del mismo. Estas estructuras representan el conocimiento que poseen los escritores sobre la estructura de un texto.

C. *Determinación de objetivos* para controlar el acto de escribir. Un plan consiste más en objetivos que en acciones. Presumiblemente todos los escritores tienen algún tipo de objetivo, pero no todos son capaces de establecer relaciones entre los objetivos secundarios y los principales.

La habilidad para planificar se adquiere progresivamente. Los niños se desenvuelven mejor en la narración que en otros tipos de texto, quizá porque el carácter sistemático de este tipo de texto lo sitúa en un nivel más concreto de operaciones intelectuales. La planificación está determinada tanto por la audiencia o

destinatario (el lector) como por la intención o la finalidad comunicativa (el escritor). Pero también la planificación está condicionada por el conocimiento del sistema gramatical (KESELING y WROBEL, 1991).

En la planificación del discurso escrito se incluye también la planificación de la oración, cuyas fases son: 1) formular la proposición de tipo lógico (planificar el mensaje mentalmente); 2) estructurar la proposición en sus componentes (sujeto y predicado); 3) formular la intención comunicativa: enunciativa, interrogativa, exclamativa..; 4) establecer el sujeto y el tema (predicado) de la proposición; 5) decidir qué información se dará como nueva y cuál como supuesta; 6) seleccionar el léxico adecuado a la proposición; 7) dar forma gramatical al enunciado; 8) almacenar la proposición en la memoria de trabajo.

En la ejecución de este proceso, el sujeto debe poner en juego las siguientes habilidades (ENGLERT y RAPHAEL, 1988; NEWCOMER y BARENBAUM, 1991; DANOFF y otros, 1993): 1) conocer el tema sobre el que va a escribir; 2) capacidad para acceder al conocimiento que posee, es decir, adoptar estrategias adecuadas para buscar en la memoria; 3) conocer la estructura textual; 4) capacidad para mantener el pensamiento sobre un tema.

2. Traducción o transcripción. Este proceso consiste en traducir las ideas pensadas (contenido) en un lenguaje visible (forma lingüística). En este proceso se pueden diferenciar dos componentes (BERNINGER y otros, 1996): 1) génesis del texto: estructurar las ideas en unidades lingüísticas (palabras, oraciones y estructuras discursivas) en el contexto de la memoria verbal; 2) transcripción: traducir a símbolos ortográficos las representaciones verbales, contenidas en la memoria verbal de trabajo. En este componente se percibe con más nitidez el carácter evolutivo.

Este proceso está sometido a exigencias, tanto de tipo perceptivo-motor

(ejecución gráfica de las letras) como de tipo cognitivo-lingüístico (elección léxica, construcción morfosintáctica). De una parte, en esta fase se ponen en funcionamiento los conocimientos lingüísticos que posee el escritor. De otra parte, sin abandonar mentalmente el esquema de trabajo de la composición, el escritor debe atender a tareas de bajo nivel: ortografía, grafía y tipografía de la página. Las habilidades para responder a estas exigencias se consideran de bajo nivel. La importancia jerárquica de ambos niveles se ha demostrado en la investigación. Por ejemplo, los sujetos superdotados no se diferencian de sus compañeros en los procesos de bajo nivel pero sí en los de alto nivel (CAMERON y otros, 1995).

Aunque el conocimiento de la estructura textual guía la producción del texto en la fase de planificación, el escritor necesita, además, poseer una competencia gramatical, para dar forma a las ideas y articularlas. Para comprender la relación entre estos conceptos voy a hacer algunas precisiones (**ver Gráfico 2**).

La **competencia textual** puede concebirse como un sistema implícito de reglas interiorizadas, disponible para todos los miembros de una comunidad lingüística. La gramática textual, a su vez, es una teoría o un modelo de la competencia textual, que describe el conjunto de reglas para la construcción óptima de un texto. La gramática textual es la descripción formal de las estructuras textuales. De aquí se deriva que el mayor requisito para adquirir competencia en la expresión escrita es aprender la forma esencial (o estructura) de los distintos tipos de texto: narrativo, expositivo, argumentativo y descriptivo.

Un aspecto lingüístico del texto es la "cohesión", es decir, la relación que se establece formalmente entre las frases del texto mediante nexos gramaticales (preposiciones, conjunciones, artículos). La habilidad fundamental del escritor eficiente, relacionada con la coherencia textual, se sintetiza en dos aspectos: 1) mantener la coherencia entre el tema, la audiencia y los objetivos de la comunicación; 2) mantener la continuidad temática. En este aspecto se detecta más claramente cómo la escritura

es una forma de exteriorizar el pensamiento (LAVELLE, 1997).

En el concepto de **"forma textual"** se incluyen los aspectos del nivel microestructural del texto, es decir, los relacionados con la gramática oracional, en un sentido amplio: léxico, sintaxis, ortografía, convenciones gráficas. En el plano morfológico, el escritor debe saber utilizar los matices diferenciales, expresados por los morfemas de género, número, tiempo y aspecto o por los sufijos en la composición de las palabras, los deícticos y otros determinantes. Además, el escritor debe dominar todos aquellos aspectos relacionados con la sintaxis, en sentido genérico: construcción de oraciones, relaciones de coordinación y subordinación entre proposiciones. Igualmente debe saber todo lo relacionado con el vocabulario y el uso de las palabras, de acuerdo con las reglas gramaticales (BRADLEY-JOHNSON y LUCAS- LESIAK, 1989). Por último debe dominar la "grafía y ortografía" (trazado de las letras, puntuación, mayúsculas, separación de párrafos).

En los primeros niveles del desarrollo gráfico, cuyo objetivo es la producción rápida y automática de las letras, inciden los siguientes factores neuropsicológicos (ver Gráfico 1: Factor neuropsicológico) (BERNINGER y otros, 1991; BERNINGER y otros, 1992; BERNINGER y otros, 1996): a) recuperación de las letras en la memoria visual; b) motricidad fina de los dedos; c) integración viso-motora; d) codificación fonológica y ortográfica. Pero también en estadios posteriores, el tipo de grafía incide en la rapidez de la escritura y ambos, en la legibilidad del texto (GRAHAM y otros, 1998).

3. **Revisión.** En este proceso se incluyen dos operaciones: 1) evaluar el resultado, en función de los objetivos de comunicación, y la coherencia del contenido, en función del esquema textual; 2) revisar y corregir lo producido, de acuerdo con los resultados de la evaluación.

Se han señalado tres tipos de revisión, en cada uno de los cuales están implicados diversos procesos cognitivos (BOSCOLO, 1988): 1) revisión formal: se trata

de determinar la coherencia de lo escrito, de acuerdo con las reglas de escritura; 2) revisión de contenido: confrontar el texto escrito con el que se había planificado; 3) revisión funcional: el sujeto se sitúa ante el texto como lector.

2.2. Procesos metacognitivos

Los procesos ejecutivos, a su vez, están controlados o regulados por otros procesos de más alto nivel: los procesos metacognitivos. Estos procesos son de dos tipos: a) sustantivos: conocimiento consciente de lo que implica saber escribir bien (procesos ejecutivos, estructura y forma del texto, estrategias que se deben seguir y actitudes que deben adoptarse); b) de procedimiento: cómo y cuándo hay que aplicar los conocimientos descritos, en una situación concreta. Analizaré brevemente estos procesos metacognitivos:

1. *Conocimiento del proceso.* En esta habilidad cognitiva se distinguen tres tipos de conocimiento: 1) "declarativo": conocimiento sobre qué significa escribir bien; 2) "de procedimiento": conocimiento sobre cómo producir el texto; 3) "condicional": conocimiento sobre qué estrategias se deben seguir para producir un determinado tipo de texto. En esta habilidad se incluyen varios aspectos: 1) control y regulación del proceso de escribir; 2) control de la calidad del texto producido.

2. *Conocimiento de la estructura textual.* Para saber escribir es necesario conocer la estructura de cada tipo de texto. En un nivel más abstracto, es necesario comprender el sentido del texto como "representación de significado". En definitiva, el conocimiento de la estructura textual permite al escritor saber cómo se relacionan las ideas, los objetos o los sucesos. El conocimiento de la estructura textual influye tanto en los procesos de planificación como en los de revisión. Este conocimiento se adquiere progresivamente (NEWCOMER y BARENBAUM, 1991).

3. *Conocimiento de sus capacidades y auto-regulación.* Los escritores eficientes evalúan adecuadamente su actuación y sus capacidades. Además, los escritores eficientes son capaces de regular los procesos ejecutivos y el uso de estrategias, porque tienen un conocimiento consciente de los procesos (HARRIS y otros, 1992).

4. *Otros componentes no cognitivos.* Aunque se discute si son cognitivos, hay otros factores psicológicos que inciden en la expresión escrita; entre ellos, la actitud que adopta el escritor ante la tarea de escribir. Por eso es importante la intervención didáctica para promover la motivación en el alumno. En este componente podría incluirse lo que se ha denominado "estilo personal de escribir", por cuanto supone una reflexión consciente (LAVELLE, 1997).

3. CÓMO MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA

Puesto que la expresión escrita es una habilidad compleja, se hace necesaria la mediación del profesor, para promover su aprendizaje, prevenir dificultades y corregir disfunciones en su desarrollo.

Los programas más relevantes en la actualidad para el desarrollo de la escritura son los que tienen como objetivo la enseñanza de estrategias cognitivas. La enseñanza de estrategias se ha aplicado a diversos tipos de texto: narrativo (GRAHAM y otros, 1993,a) y argumentativo (CASTELLÓ y MONEREO, 1996; WONG y otros, 1996). La enseñanza eficaz de estrategias implica tres componentes (GRAHAM y HARRIS, 1989): 1. Conocimiento de la estrategia; 2. Conocimiento sobre el uso y significado de la estrategia (información meta-estratégica); 3. Auto-regulación de la actuación estratégica.

En la aplicación de estos programas se persiguen los siguientes objetivos: 1) ayudar al profesor en la enseñanza de los procesos de la escritura, incluidas las

estrategias cognitivas y metacognitivas para planificar, diseñar, editar y revisar el texto; 2) hacer visibles a los alumnos las estructuras del texto y ayudarles en los procesos mentales; 3) desarrollar en los alumnos el autocontrol; 4) desarrollar en los alumnos la conciencia metacognitiva y la auto-regulación de las estrategias en la escritura.

Dado que las estrategias son las que utilizan los escritores expertos y éstas son muy complejas, la enseñanza de estrategias requiere la acción directa del profesor, para explicar los pasos de la estrategia, hacer una demostración del proceso y ayudar a los alumnos a aplicarlas, actuando autónomamente.

En su actuación, el profesor debe seguir un orden lógico. De acuerdo con varias propuestas, la **secuencia didáctica** adecuada sería la siguiente: 1) el profesor presenta la estrategia en el grupo, de forma directa o haciendo una demostración, mientras manifiesta verbalmente su pensamiento; 2) los alumnos planifican y realizan el primer borrador, leen y discuten sus textos y planes, en un grupo dirigido por el profesor. Éste hace una demostración de la estrategia y ayuda al alumno a aplicarla a su propio escrito; 3) dominada la estrategia, los alumnos la aplican de forma autónoma. El profesor trabaja para mejorar y extender la aplicación de la estrategia a otras situaciones nuevas.

A continuación, describo sucintamente algunas estrategias para cada uno de los procesos básicos en la expresión escrita, diseñadas en diversos programas. Algunas estrategias son específicas para un proceso y otras son polivalentes, es decir, son aplicables en varios procesos.

A. **Estrategias para la planificación.** Planificar un texto supone realizar varias operaciones cognitivas. Para cada una de ellas puede haber estrategias específicas, si bien algunas también pueden ser útiles para varias operaciones (**ver Gráfico 3**).

1. **Estrategias para la génesis de contenido.** Para facilitar este sub-proceso

de la planificación, se han utilizado las siguientes estrategias:

1) *Asociación de palabras (o ideas)*. Los alumnos anotan las palabras que les sugiere un determinado estímulo (un objeto, una idea o un suceso). Luego, de entre ellas seleccionan aquellas palabras (o ideas) que quieren incluir en el texto. La selección de la palabra (o idea) se realiza en función de su significación y de la relación que mantiene con otras ideas.

2) *Cuestionarios*, elaborados por el propio alumno o por el profesor, para generar ideas sobre un tema, cuyo contenido puede versar sobre la descripción de un objeto, la narración de un suceso o la presentación de argumentos persuasivos.

3) *"Torbellino de ideas"*. Esta estrategia facilita al escritor el acceso al conocimiento que posee. En efecto, hacer un listado de palabras o ideas antes de escribir ayuda a la búsqueda en la memoria y permite una visión general de lo que se conoce. La activación de una idea puede generar otras.

4) *Componer de forma oral*. La velocidad de producción que permite esta modalidad lingüística ayuda a generar más contenido. Pero también influye el que el alumno no tenga que enfrentarse a las dificultades que encuentra en los aspectos formales de la escritura.

5) *Completar una frase dada*. La exigencia de completar el contenido estimula la búsqueda en la memoria más que cuando se escribe espontáneamente. Esta estrategia se relaciona con la presentación de estímulos para inducir la producción de un determinado tipo de texto.

6) *Elaboración de mapas conceptuales* (MAcARTHUR y otros, 1996) y diseño gráfico de objetos o sucesos (UKRAINETZ, 1998). Estas estrategias ayudan a generar contenido y a organizarlo.

7) *Adquirir conocimientos*, a través de la experiencia individual o en el diálogo con otros (STEIN, 1983).

2. Estrategias para organizar los contenidos. En este sub-proceso de la planificación, los alumnos deben percibir y establecer relaciones entre las ideas. Para facilitar este proceso, son útiles las siguientes estrategias:

1) *Clasificar y agrupar palabras*, siguiendo algún criterio de relación entre ellas. Los procedimientos pueden ser varios: unir mediante flechas las palabras relacionadas, asignarle números u otros símbolos.

2) *Esquema comparativo*: relacionar objetos, sucesos o ideas, por su semejanza o diferencia. Los esquemas pueden ser dados por el profesor o contruidos por el alumno.

3) *Barajar fichas*, en las que se han escrito palabras, hasta encontrar las ideas relacionadas.

4) *Confeccionar una matriz de contenido*. Ésta es un cuadro de doble entrada, en el que se combina el tema, los temas o los apartados del tema que se van a tratar y las fuentes en las que se ha localizado información sobre ellos.

5) *Planes de ordenación*: fichas o carteles, en los que se describen reglas o principios de ordenación de los contenidos o partes de un texto, según el tipo de texto:

a) orden espacial, para describir un objeto o una escena (arriba-abajo-derecha-izquierda);

- b) orden temporal, para escribir una narración o presentar sucesos relacionados en el tiempo (inicio - desarrollo - final);
- c) orden lógico, para presentar un argumento (problema, razones, solución);
- d) contraste, para comparar un objeto o un suceso (relación de semejanzas/ diferencias o un objeto/ otro);
- e) contraste entre idea principal y secundarias, para hacer un reportaje;

Estas estrategias, referidas a la estructura textual, tienen como objetivo conocer los elementos representativos de estructuras textuales específicas y utilizar este conocimiento para generar contenido y estructurarlo. El esquema de trabajo básico se deriva de la gramática textual (ZIPPRICH, 1995).

6) *Elaboración de borradores previos*. Es una estrategia que facilita la conexión entre el contenido y la estructura textual.

B. Estrategias para la transcripción. En relación con el conocimiento y la aplicación de la estructura textual, aunque cada tipo de texto puede enseñarse de una forma diferente, se han diseñado varias técnicas didácticas, aplicables a diversos tipos de texto (**ver Gráfico 4**):

1. *Resumir textos*. Aunque esta técnica se relaciona más directamente con la comprensión de textos, es aplicable, como un ejercicio preparatorio, a la construcción de textos, por cuanto el resumir un texto es el proceso inverso al de desarrollarlo. En la aplicación de esta técnica hay que atender a las siguientes reglas: 1) suprimir redundancias: informaciones que se repiten; 2) suprimir informaciones triviales, que no aportan nada nuevo o esencial al tema; 3) ordenar jerárquicamente los temas: en orden lógico, temporal o causal; 4) seleccionar las palabras o frases que definen o delimitan el tema; 5) inventar oraciones que definen los temas.

2. *Variar el formato textual*: escribir temas diferentes en el mismo tipo de texto (o

formato). También se puede proceder a la inversa: escribir el mismo tema en diferentes tipos de texto (o formatos) posibles. Como variantes específicas de esta técnica se pueden señalar las siguientes: a) variaciones del punto de vista sobre un personaje o sobre un tema. Los puntos de vista pueden ser subjetivo o interno (el escritor) y objetivo o externo; b) variaciones del papel que juega un personaje; c) variaciones en el tipo de discurso; d) variación de la estructura cronológica del relato (narrar un suceso, comenzando por el final).

3. *Reconstruir textos*. A partir de fragmentos dados, el alumno trabaja en la construcción del texto, como en la construcción de un puzzle, teniendo en cuenta que el texto tiene una unidad semántica. Por tanto, el texto tiene que ser predecible, es decir, el alumno debe poder inferir su estructura a partir de la lectura de fragmentos. A este fin, los fragmentos deben estar precedidos de claves textuales. De otra parte, el texto debe responder al conocimiento del alumno y ser motivador.

4. *Completar textos con lagunas*. Esta actividad exige al alumno confrontar la exigencia de coherencia local del contexto inmediato de la oración y el sentido global del texto o del párrafo.

5. *Ampliar un texto breve*. Se trata de desarrollar los núcleos esenciales de un texto, añadiendo nuevas informaciones, que están implícitas en lo ya escrito o que encajarían lógicamente en la estructura. Para aplicar esta técnica, el alumno debe tener en cuenta las exigencias derivadas de lo que ya está escrito.

6. *Reconocer el tipo de texto*. En esta técnica se incluyen varias operaciones: a) identificar características comunicativas del texto; b) inventar situaciones de comunicación que exigen un determinado tipo de texto; c) elaborar criterios para evaluar un texto; d) reconocer tipos de texto en distintas situaciones.

7. *Dominar la estructura del texto*. Esta técnica comprende varias operaciones:

a) identificar el tema del texto y escribirlo en una oración; b) esquematizar el contenido (por ejemplo, en un esquema de llaves o en un diagrama de árbol); c) identificar elementos estructurales del texto (por ejemplo, en un texto argumentativo: problema, razones a favor, argumentos en contra, conclusiones).

8. *Técnicas sobre aspectos específicos del texto.* Con estas técnicas se trabajan aspectos parciales del texto. Por eso, están más cerca de la dimensión micro-estructural:

1) Tiempos verbales, exigidos por el tipo de texto. Para desarrollar este aspecto se podrán hacer ejercicios de observación, de comparación, de rellenar lagunas, de producción, de variación textual.

2) Nivel inter-oracional. Para el desarrollo de este aspecto textual serán adecuadas las actividades referidas al uso de conectores: a) ordenar párrafos de un texto por medio de conectores, seleccionados de entre los de una lista dada; b) introducir conectores en un texto mutilado; c) redactar textos breves, utilizando distintos tipos de conectores.

Obviamente, todas las actividades propuestas en la enseñanza tradicional de la gramática oracional (en la que se incluye el léxico, la sintaxis y la ortografía) son también necesarias para mejorar la expresión escrita. Igualmente lo son las actividades relacionadas con el desarrollo de la grafomotricidad (BERNINGER y otros, 1997).

C. Estrategias para la revisión. En este proceso serán útiles las siguientes estrategias:

1. *Revisión con la ayuda de los compañeros.* Esta estrategia ayuda al escritor a tomar conciencia de las necesidades del lector. En esta estrategia, los compañeros reaccionan y hacen sugerencias sobre el contenido del trabajo de cada uno. La

importancia de esta estrategia radica en que la audiencia se integra en el proceso. Al relacionarse con la audiencia, el escritor internaliza los criterios de evaluación y las sugerencias para la revisión que aquella le ofrece.

En el proceso de aplicación de la estrategia se siguen los siguientes procedimientos: 1) discutir la función de la revisión en el proceso de escribir; 2) utilizar una grabación en vídeo, para presentar una demostración de cómo se aplica la estrategia; 3) a cada alumno se le asigna un compañero, procurando que sean compatibles y puedan trabajar juntos de forma cooperativa; 4) escrito el primer borrador, cada uno revisa el texto del otro, intercambiando alternativamente las funciones de leer y revisar.

2. *"Facilitar el procedimiento"*. Esta estrategia se desarrolla en tres fases (SCARDAMALIA y BEREITER, 1986): 1) comparar el texto real (el texto escrito) con el texto ideal (el texto pensado), para detectar alguna distorsión entre ellos; 2) diagnosticar la causa de la distorsión, buscando en el texto y en el conocimiento sobre la estructura textual, que se tiene almacenado en la memoria de trabajo; 3) actuar en dos direcciones: a) decisión táctica (tipo general de cambio en el texto): cambio, supresión o adición de palabras; b) realización efectiva del cambio.

3. *Tarea de detectar errores*. La estrategia consiste en presentar al alumno un texto o un párrafo, escrito deliberadamente con cierta ambigüedad, y decirle que lo revise y señale cualquier problema que pueda afectar a su correcta comprensión. Una variante de esta estrategia, que anima al alumno a participar, es atribuir al alumno el papel de editor del texto. Al alumno se le informa de la posibilidad de encontrar un error que impide la comprensión y de que otros compañeros han tenido problemas para comprender el texto.

Se pueden construir cuestionarios para ayudar al alumno a detectar los errores que dificultan la comprensión del lector, tales como: 1) lagunas en la información que

no se pueden completar con los datos que proporciona el texto; 2) incoherencia entre unas oraciones y otras o entre una información anterior y otra posterior; 3) posibles interpretaciones múltiples y alternativas de un texto.

Referencias bibliográficas

ALCORTA, M. (1994): "Text writing from a vigotskian perspective", *European Journal of Psychology of Education*, 9, 4, 331-341.

BEAL, C.R. (1993): "Contributions of Developmental Psychology to understanding revision: implications for consultation with classroom teachers", *School Psychology Review*, 22, 4, 643-655.

BERNINGER, V.W. y HOOPER, S.R. (1993): "Preventing and remediating writing disabilities: interdisciplinary framework for assessment, consultation and intervention", *School Psychology Review*, 22, 4, 590-594.

BERNINGER, V.W. y WHITAKER, D. (1993): "Theory Based Branching Diagnosis of Writing Disabilities", *School Psychology Review*, 22, 4, 623-42.

BERNINGER, V.W. y otros (1991): "Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities", *Journal of School Psychology*, 29, 1, 23-52.

BERNINGER, V.W. y otros (1992): "Lower-Level Developmental Skills in Beginning Writing", *Reading and Writing*, 4, 3, 257-280.

BERNINGER, V.W. y otros (1996): "Assessment of Planning, Translating, and Revising in Junior High Writers", *Journal of School Psychology*, 34, 1, 23-52.

BERNINGER, V.W. y otros (1997): "Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers. Transfer from Handwriting to Composition", *Journal of Educational Psychology*, 89, 4, 652-666.

BOSCOLO, P. (1988): "Scrittura e processi cognitivi: alcune riflessioni sui risultati della ricerca e alcune implicazioni per la pratica educativa", *Orientamenti Pedagogici*, 35, 4, 674-684.

BRADLEY-JOHNSON, S. y LUCAS-LESIAK, J. (1989): *Problems in written expression (Assessment and remediation)*, Guilford Press, Nueva York.

CAMERON, C.A. y otros (1995): "Text cohesion in children's narrative writing", *Applied Psycholinguistics*, 16, 3, 257-269.

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, 39-56.

COSSU, G. y MARSHALL, J.C. (1990): "Are cognitive Skills a prerequisite for Learning to Read and Write?", *Cognitive Neuropsychology*, 7, 1, 21-40.

DANOFF, B. y otros (1993): "Incorporating strategy instruction within the writing process in the inclusive classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities", *Journal of Reading Behavior*, 25, 3, 295-322.

DE BEAUGRANDE, P. (1984): *Text production: toward a science of composition*, Norwood, Ablex, Nueva York.

ENGLERT, C.S. (1990): "Unraveling the mysteries of writing through strategy instruction". En T.E. SCRUGGS y B.Y.L. WONG (eds.) *Intervention Research in learning disabilities*, Springer-Verlag, Nueva York, 186-223.

ENGLERT, C.S. y RAFHAEL, T. (1988): "Constructing well-formed prose: process structure and metacognition in the instruction of expository writing", *Exceptional Children*, 54, 513-520.

ENGLERT, C.S. y THOMAS, C.C. (1987): "Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison of learning disabled and non-handicapped students", *Learning Disability Quarterly*, 10, 93-105.

ENGLERT, C.S. y otros (1988): "Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts", *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.

ENGLERT, C.S. y otros (1989): "Exposition: reading, writing and metacognitive knowledge of learning disabled studentes", *Learning Disabilities Research*, 5, 4-24.

ENGLERT, C.S. y otros (1991): "Making writing strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education classrooms", *American Educational Research Journal*, 28, 2, 337-372.

ENGLERT, C.S. y otros (1992): "Socially-mediated instruction: improving student's knowledge and talk about writing", *Elementary School Journal*, 92, 4, 411-449.

FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1981): "A cognitive process theory of writing", *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.

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. y HARRIS, K. (1992): "Cognitive strategy instruction in written language for learning disabled students". En A.S. VOGEL (ed.) *Educational alternatives for students with learning disabilities*, Springer-Verlag, Nueva York, 91-115.

GRAHAM, S. y otros (1989): *Improving learning disabled student's composition using a strategy involving product and process goal-setting*. Comunicación presentada en la reunión anual de la AERA, San Francisco.

GRAHAM, S. y otros (1991): "Writing and Writing Instruction for Students with Learning Disabilities: Review of a Research Program", *Learning Disability Quarterly*, 14, 2, 89-114

GRAHAM, S. y otros (1993,a): "Improving the writing of students with learning problems: self-regulated strategy development", *School Psychology Review*, 22, 4, 656-70.

GRAHAM, S. y otros (1993,b): "Knowledge of Writing and the Composing Process, attitudes toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 26, 4, 237-249.

GRAHAM, S. y otros (1994): "The Spelling for Writing List", *Journal of Learning Disabilities*, 27, 4, 210-214.

GRAHAM, S. y otros (1998): "The relationship between handwriting style and speed legibility", *Journal of Educational Research*, 91, 5, 290-96.

GUBERN, M.M. (1999): "Strategies for effective research on the teaching and learning

of writing", *Learning and Instruction*, 9, 2, 223-228.

HARRIS, K. y GRAHAM, S. (1992): *Helping young writers master the craft*, Brookline Books, Cambridge.

HARRIS, K.R. y otros (1992): "Cognitive behavioral approaches in reading and written language: Developing self-regulated learners". En N.N. SINGH y I.L. BEALE (eds.) *Learning disabilities: Nature, theory and treatment*, Springer-Verlag, Nueva York, 415-451.

HOOPER, S.R. y otros (1993): "Prevalence of Writing Problems across Three Middle School Samples", *School Psychology Review*, 22, 4, 610-22.

JONES, I. (1998): "Peer relationships and writing development: a microgenetic analysis", *British Journal of Educational Psychology*, 68, 229-241.

KESELING, G. y WROBEL, A. (1991): "Pauses, routines, and registers in composing a text", *European Journal of Psychology of Education*, 6, 2, 127-134.

LAVELLE, E. (1997): "Writing style and the narrative essay", *British Journal of Educational Psychology*, 67, 475-82.

MACARTHUR, C. y GRAHAM, S. (1987): "Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing and dictation", *The Journal of Special Education*, 21, 22-42.

MACARTHUR, C. y otros (1993): "Integrating strategy instruction and word processing into a process approach to writing instruction", *School Psychology Review*, 22, 4, 671-681.

MACARTHUR, C. y otros (1996): "Integration of strategy instruction into a whole language classroom: A case study", *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 201-210.

McATEER, E. y DEMISSIE, A. (1992): "Schoolchildren's revision tactics", *Instructional Science*, 21, 1-3, 109-124.

NEWCOMER, P. y BARENBAUM, E. (1991): "The written composition ability of children with learning disabilities. A review of the literature", *Journal of Learning Disabilities*, 24, 10, 578-93.

NOËL-GAUDREAU, M. (1991): "Bilan de recherches en didactique de la production écrite", *Études de Linguistique Appliquée*, 84, 37-45.

SALVADOR MATA, F. (1994): "Disfunciones sintácticas en la comunicación escrita de alumnos de Educación Básica", *Enseñanza*, 12, 155-166.

SALVADOR MATA, F. (1997): *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita (una perspectiva didáctica)*, Aljibe, Archidona.

SALVADOR MATA, F. (2000): *Cómo prevenir las dificultades en la expresión escrita*, Aljibe, Archidona.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. (1986): "Research on written composition". En C.M. WITTROCK (ed.) *Handbook of research on teaching*, 3ª edición, McMillan, Nueva York, 778-803.

SPERLING, M. y WARSHAUER, S. (2001): "Research on Writing". En V. RICHARDSON (ed.) *AERA's Handbook of Research n Teaching*, AERA, Washington, D.C., 370-389 (4ª ed.).

STEIN, N.L. (1983): "Methodological and conceptual issues in writing research", *Elementary School Journal*, 84, 1, 100-108.

STEIN, M. y otros (1994): "Effective Writing Instruction for Diverse Learners", *School Psychology Review*, 23, 3, 392-405.

THOMAS, C.C. y otros, (1987): "An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students", *Remedial and Special Education*, 8, 1, 21-30.

UKRAINETZ, T.A. (1998): "Stickwriting Stories. A quick and easy narrative representation strategy", *Language speech and hearing services in schools*, 29, 4, 197-206.

VIGOTSKY, L. S. (1978): "The prehistory of written language". En M. COLE y otros (eds.) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, Harvard University Press.

WALLACH, G.P. y BUTLER, K.G. (eds.) (1994): *Language learning disabilities in school-age children and adolescents*, McMillan, Nueva York.

WONG, B.Y.L. y otros (1996): "Teaching low-achievers and students with learning disabilities to plan, write and revise opinion essays", *Journal of Learning Disabilities*, 29, 2, 197-212.

ZIPPRICH, M.A. (1995): "Teaching Web Making as a Guided Planning Tool to Improve Student Narrative Writing", *Remedial and Special Education*, 16, 1, 3-15, 52.

ANEXOS

[Gráfico 1. Factores en la expresión escrita](#)

[Gráfico 2. Dimensiones del texto](#)

[Gráfico 3. Estrategias en la planificación](#)

[Gráfico 4. Estrategias textuales](#)