

January 2011

Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria

Julián Andrés Martínez Gómez

Instituto Caro y Cuervo, julianmartinez14@hotmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

Citación recomendada

Martínez Gómez, J. A.. (2011). Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria. *Actualidades Pedagógicas*, (57), 141-167.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Revisión y evaluación: por el mejoramiento de la escritura académica universitaria

Review and Evaluation: for the Improvement of Academic Writing at College

Julián Andrés Martínez Gómez

Licenciado en Filología e idiomas (español-francés) de la Universidad Nacional, magíster en Lingüística Española, del Instituto Caro y Cuervo.

julianmartinez14@hotmail.com

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

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

Abstract: this paper analyzes the difficulties faced by amateur writers in the written composition process (particularly review and evaluation), and the strategies used by experts in order to overcome them; likewise, the contributions to the psycholinguistic model in writing production are presented and, finally, a number of activities are suggested that will make it possible to strengthen the writing composition processes inside the classroom. This kind of writing needs to synthesize the cognitive, metacognitive, social, linguistic, textual and contextual factors in order to promote in students the development of a productive writing of the different academic texts used at school.

Keywords: productive writing, psycholinguistic model, amateur and expert writers, sub-processes of writing, textual composition difficulties.

Introducción

El principal objetivo del gran número de investigaciones a propósito de la escritura, llevadas a cabo desde la perspectiva cognitiva, radicaba en el análisis y en el estudio de su *función epistémica*, entendida en este escrito como el nivel en el que se leen y se componen escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos, por tanto, se fomenta una “relación textual” basada en la crítica, la creación y el desarrollo de la autorreflexión. Los datos recogidos de los trabajos realizados sirvieron para demostrar cómo los estudiantes, siempre *expertos*, transforman y elaboran su propio saber mediante la regulación continua de su propio proceso de redacción, cuando pretenden ajustar sus textos a las exigencias de múltiples y variadas actividades comunicativas.

142



En consecuencia, surge la pregunta ¿qué necesita saber un estudiante experto?, y para responder esta inquietud, el investigador Applebee (1982; citado en Mayer, 1999) identifica tres tipos de conocimiento: *conocimiento de la lengua* (las reglas gramaticales del idioma), *conocimiento del tema* (la información específica que debe ser expresada) y, *conocimiento de la audiencia* (la perspectiva de los lectores potenciales).

El modelo por procesos (Martínez, 2009) se ha encaminado en descubrir las diferencias cognitivas existentes entre los alumnos *expertos* y aquellos que demuestran una competencia inferior, denominados *novatos*. Los experimentados se diferencian de los aprendices por la forma como emplean los tipos de conocimientos, mencionados con anterioridad y los subprocesos de *planificación*, *textualización*, *revisión* y *evaluación* en el acto de la composición, por la manera como buscan ideas, hacen esquemas mentales, redactan, etc.

La mayoría de los investigadores coincide en que al menos son necesarios cuatro procesos cognitivos, cada uno de ellos compuesto, a su vez, por

otros subprocesos, para transformar una idea, un pensamiento en signos gráficos. Según Cuetos (1991), son los siguientes: *la planificación del mensaje, la construcción de las estructuras sintácticas, la selección de las palabras y los procesos motores*.

La participación de estos procesos depende del tipo de escritura: la reproductiva y la productiva. La *reproductiva* es un ejercicio mecánico (la copia), en el cual intervienen un número mínimo de pasos. En este caso, no es necesaria la participación de los procesos conceptuales ni sintácticos, solo intervienen los léxicos y los motores. En cuanto a la *productiva* se considera una actividad en la que se procesan algunos de nuestros pensamientos o conocimientos mediante rasgos gráficos. Esto sucede cuando se elabora una carta, se argumenta o se narra un suceso, por ejemplo, ya que se están transformando las ideas en palabras (Hudson et ál., 2005; citados en Vieiro, 2007).

En este artículo, se quiere presentar las dificultades presentadas por los estudiantes *novatos*, en el entorno académico universitario, en cuanto a la escritura productiva. Se precisa identificar las diferentes problemáticas en el subproceso de la *revisión* y la *evaluación* del texto final y presentar algunas sugerencias. Para lograr tales fines he dividido este trabajo en tres, partes: generalidades, dificultades en la escritura productiva y reflexiones.

El interés de esta temática surge de las diferentes asesorías a estudiantes universitarios que están llevando a cabo su práctica docente y sus frecuentes inquietudes a propósito de cómo mejorar la escritura en sus alumnos; igualmente, me motivan las estrategias que he aplicado en mis diferentes cursos académicos (lectura y escritura, economía). El modelo propuesto sirve tanto para *jóvenes* universitarios, como para *estudiantes* de educación secundaria, hasta que los alumnos logren una autonomía en el empleo de los subprocesos de una escritura productiva.

Generalidades

La enseñanza de la escritura, hasta hace poco tiempo, se consideraba una tarea intuitiva basada en la experiencia y visión del maestro, en la revisión y corrección constantes de la gramática y la ortografía; es decir, apoyada más en cuestiones formales de la lengua, que en el adecuado manejo y expresión de los pensamientos, sin tener un conocimiento de las etapas de composición de un escrito, así como de sus propiedades



textuales. La redacción se considera un proceso de gran dificultad; supone el dominio de un número significativo de habilidades y saberes simples (la gramática, la ortografía, etc.) y complejos (generar ideas, ordenarlas y relacionarlas, planificar la estructura de acuerdo con el tipo de texto, etc.). Estos se consideran de mayor complejidad, dado que se trata de *procesos mentales superiores* en los que intervienen “la reflexión, memoria y creatividad; seleccionar la información para el escrito, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector, etc.” (Cassany, 1989, p. 17).

Diversos autores y educadores coinciden en señalar que cuando los estudiantes ingresan a la universidad, se espera de ellos adecuados niveles de comprensión y de producción textuales. Sin embargo, se encuentra que los déficits más importantes de quienes inician sus estudios superiores son: la deficiente comprensión de escritos académicos, esto es, de contenido conceptual categorial, así como la composición de ensayos y artículos de carácter argumentativo, asimismo, la dificultad para construir composiciones de corte inferencial (Cerros, 1995; Mc Cormick, 1997; Murray, 1987).

Parece ser que las problemáticas de los alumnos pueden estar asociadas a factores como el deficiente ambiente escritural que rodea a los jóvenes; el reducido input lector (umbrales bajos de lectura y asimilación de competencias favorables a la redacción); las escasas oportunidades que han tenido de trabajar con una variedad de textos en los otros niveles del sistema educativo; y al predominio de composiciones de carácter oral y descriptivo sobre escritos analíticos, los cuales están regulados por operaciones de pensamiento complejo y funciones de simbolización.

Contextualización

La escritura es un modo de realización del sistema lingüístico que no es universal y en las sociedades en las que se emplea, va adquiriendo funciones diferenciales ante la oralidad, tales que acaban por adquirir un prestigio superior a las de las emisiones orales y supone una ampliación de las actividades discursivas. Goody (1977) ha estudiado el impacto de la lengua escrita en las culturas que acceden a ella, sintetiza sus efectos en dos rasgos esenciales: el cambio de estilo cognitivo y de modelo de organización social. El hecho de que lo escrito garantice la *conservación* de la memoria histórica deriva en la posibilidad de análisis, de crecimiento del saber, de crítica y de abstracción.

La lengua escrita se especializa en ser vehículo de la ciencia, la técnica, los géneros literarios (en su mayoría), la filosofía, el derecho, etc., preservando todas las manifestaciones de la cultura, lo que permite tanto su revisión crítica como su divulgación. Por otra parte, las comunidades occidentales, con desarrollo tecnológico y organización burocrática, convierten lo escrito en pilar de su organización y de las transacciones que se llevan a cabo; para que tengan validez pública y oficial, todos los acuerdos concertados de manera oral deben quedar por escrito (Calsamiglia, 1994).

Desde una perspectiva psicológica y semiótica, Vygotsky (1993) analizó hacia 1930, las relaciones entre oralidad, escritura y procesos cognitivos. Para el autor, las formas del lenguaje escrito y hablado son las mismas inicialmente. Luego, en los rasgos esenciales de su desarrollo:

- La escritura no reproduce nada de la historia de lo oral, sino que la semejanza entre estos procedimientos tiene un carácter más sintomático que esencial.
- La composición no refiere a una simple traducción de lo oral a signos gráficos, ni se reduce al dominio de la técnica de redacción.
- El lenguaje escrito se considera como una función del lenguaje que exige para su desarrollo un alto grado de abstracción. Se refiere a un lenguaje sin entonación, sin expresividad, sin ningún aspecto sonoro.
- La producción textual tiene un carácter más abstracto que lo oral, en cuanto a que se considera un lenguaje sin interlocutor.

145

El aprendizaje de la escritura inicia de forma temprana, antes de que el niño escriba formalmente e incluso antes de que asista a la escuela (Luria, 1983; Vygotsky, 1983). Según Luria, el pequeño emplea un sistema rudimentario de composición, antes de ingresar a la escuela, pues en su deseo de representar ideas, objetos, sucesos, etc., mediante grañas, así sean simples garabatos o manchas de color, está empleando un sistema similar a la composición. Este sistema de preescritura constituye un estadio necesario y previo a la redacción y mientras que el infante no lo supere, es decir, mientras no entienda la función simbólica de los signos gráficos, no se le debe poner a escribir.

Vygotsky sostenía que la producción textual debía cumplir desde el comienzo la finalidad de transmitir información, pues de poco sirve aprender la mecánica de dicho proceso, si no se sabe para qué sirve. No importa

que los pequeños escriban letras con buenas formas y dimensiones, sino que puedan expresar un mensaje. Este autor expresaba que a la composición se le debía otorgar el papel de vehículo de información más que el de destreza motora, solo si el infante es capaz de entender esto, se le debe iniciar en el aprendizaje de la redacción. En cualquier caso, esta capacidad la adquieren los niños muy pronto, la mayoría aproximadamente a los tres años.

En la escritura de los estudiantes novatos (Bereiter y Scardamalia, 1987) predominan aquellos componentes propios de la oralidad, uso exagerado de elipsis, redacciones que enfatizan en la descripción, escaso empleo de conjunciones subordinadas. En un estudio realizado por Carvallo (1998) señala que la composición de los alumnos “depende del contexto existencial del locutor”, es decir, de la situación que rodea la producción. “Muchas características que se analizan en el nivel de coherencia, como ambigüedades y omisiones se deben a que los alumnos ‘enganchan’ su escritura con las consignas del trabajo escrito o con la situación de escritura que les toca vivir” (en Romero, 1999, p. 104). La autora clasificó los textos producidos por los encuestados de la siguiente manera (tabla 1):

146

Tabla 1. Clasificación de la escritura en estudiantes novatos

Escritura textualizante	Las producciones escritas evidencian un mayor grado de respeto de las normas de transcripción, propias del registro académico: adecuación, coherencia y cohesión. Las composiciones que integran este grupo son aquellas que se entienden con una sola lectura, que se pueden leer de corrido.
Escritura ingenua	Obliga al lector a releer para comprender el sentido. El desarrollo temático es relativamente claro con información pertinente y con cierto grado de estructuración semántica, pero la relación con las normas lingüísticas es vacilante. Es una redacción poco controlada, sin revisiones.
Escritura copiosa	Los textos reflejan un grado mayor de desorden, las estructuras se complejizan y se desvanecen de manera progresiva. Se observa fallas entrelazadas, tanto de coherencia como de corrección, creando zonas de confusión que dificultan la lectura. Se consideran escritos confusos que desorientan al lector.
Escritura caótica	Se observan inconvenientes marcados en adecuación. La desorganización progresa, las perturbaciones causadas por la acumulación de yerros desalientan al lector y pueden provocar el abandono de la lectura. Es necesario un verdadero esfuerzo para avanzar en la construcción del sentido, en estructuras complejas recargadas de información. Al caos del contenido se suman yerros de corrección y de adecuación.

(cont.)

Escritura precaria	Es propia de autores que demuestran una gran falta de experiencia, de entrenamiento en la tarea. A veces, se manifiestan actitudes negativas, se niegan a escribir, diciendo “no me gusta”. El lector —aunque sea el docente— no llega a entenderlos con una lectura detenida y, generalmente, debe pedir explicaciones, necesita conversar con los jóvenes para llenar los vacíos de escritura. Se consideran textos con interferencias muy marcadas de la oralidad que corresponden a formas de escolaridad temprana.
Escritura insuficiente	Presenta alumnos que solo escriben una frase; por tanto, son indescriptibles, ya que el vacío impide cualquier tipo de evaluación o análisis. Según la autora, solo se pueden formular hipótesis relacionadas con las competencias del individuo, su falta de entrenamiento; y en otros casos, las condiciones de producción que pueden llegar a crear actitudes negativas; por ejemplo: la persona se resiste o se niega a escribir.

Fuente: elaboración propia.

El texto escrito se emplea con unos propósitos determinados y se relaciona con unos niveles de alfabetización que, según Becerra (1999), son los indicados en la tabla 2.

Tabla 2. Niveles de alfabetización del texto escrito

Nivel ejecutivo	Nivel funcional	Nivel instrumental	Nivel epistémico
El individuo pone hincapié en el empleo del escrito para “tomar conciencia” sobre la característica alfabética de la escritura y, por tanto, poder leer y producir un mensaje en términos convencionales.	Se enfatiza en el uso de la escritura para la comunicación interpersonal. Los textos que se emplean son los exigidos en la vida cotidiana.	Implica un autor que emplea la producción escrita para acceder al conocimiento en la escuela, principalmente, al saber particular de las disciplinas y la historia acumulada que se transmite en el aula de clase. Se lee para buscar información y se redacta para recordar y demostrar a otros el saber adquirido.	El alumno reconoce el papel del texto elaborado en los cambios cognitivos afectivos, que se pueden producir en él y en la sociedad a la que pertenece. En este nivel se lee y compone escritos para provocar cambios cualitativos en los pensamientos, las acciones y los sentimientos, por tanto, se fomenta una “relación textual” basada en la crítica, la creatividad y el desarrollo de la auto reflexión.

Fuente: Becerra (1999).

Becerra considera la producción de un escrito argumentativo como una manera de desarrollar el nivel epistémico de alfabetización, pues este tipo de textos, por definición, implica el planteamiento de una situación de controversia en el cual el argumentador adopta una posición y trata de convencer al otro, además “la argumentación se puede asimilar a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones” (Dolz, 1993, citado en Becerra, 1999, p. 19).

De los problemas mencionados con anterioridad, algunos son más fáciles de tratar que otros. Quizás el aspecto más problemático de un *taller textual*, por ejemplo, radica en la dificultad que tienen los alumnos cuando tienen que producir un escrito. En otras palabras, para nuestros educandos, el proceso de la escritura no es nada fácil. Esto se refiere al hecho de que, incluso, aquellos jóvenes que son considerados buenos alumnos pueden tener problemas importantes cuando componen un texto. Es verdad que algunos jóvenes tienen limitaciones lingüísticas y, en consecuencia, la tarea de redacción se hace más difícil. Muchas veces, estas composiciones carecen de estructura lógica, claridad y de un tema central o propósito obvio, además de revelar varias fallas léxicas y sintácticas. Asimismo, aún los estudiantes más preparados pueden producir obras con pocos errores gramaticales que son, sin embargo, incomprensibles debido a una construcción y a una organización de ideas que no son apropiadas.

Se ha discutido que la competencia escrita es diferente del conocimiento lingüístico (Scott, 1996). Si este es el caso, entonces, el acto de componer debe estar basado en el mismo conocimiento extralingüístico del proceso de composición. Los trabajos acerca de la producción textual han demostrado que los estudiantes que leen bien y de manera extensiva, generalmente, redactan mejor que aquellos que poseen una competencia menor (Janopoulos, 1986; Krashen, 1993). Es decir, como en la lectura, en la escritura existe una cierta transferencia de conocimientos y de habilidades (Friedlander, 1990; Valdés et ál., 1993). Lo que no se ha explicado de forma satisfactoria es por qué estos alumnos no son capaces de trasladar este saber total y eficientemente, y por qué es difícil para los profesores ayudar a los jóvenes que ya son lectores eficientes.

A propósito del proceso de composición textual, la investigación ha empezado a reconocer su carácter contextual, como lo señala Hull (1989). Desde esta perspectiva, no tiene sentido hablar de un único procedimiento ideal o prototipo de escritura, dado que este siempre está inserto en el

entorno más amplio de una institución, comunidad o sociedad. Un escrito variará dependiendo de la función que tenga este dentro de un contexto social particular.

Algunos autores, como Camps y Castelló (1996), han denominado este enfoque *sociocognitivo*; en este se exploraron los objetivos que los estudiantes de distintos niveles de enseñanza secundaria y universitaria atribuyen a las *tareas* de redacción que realizan habitualmente en el entorno académico y las estrategias que suelen poner en marcha en cada una de esas actividades. Los resultados demuestran que todas las situaciones de composición que los jóvenes mencionaron se pueden enmarcar dentro de cinco grandes categorías de objetivos —mejorar y facilitar el recuerdo, cumplir los deseos del profesor, demostrar la adquisición de conocimientos, comunicarse y aprender— y que las habilidades que emplean en diversas tareas varían de manera constante.

Dificultades en los subprocesos de la escritura productiva

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

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

Entre las dificultades de la escritura, se tiene una serie de dificultades cognitivas y metacognitivas, de la estructura y forma del texto y, del *subproceso de revisión y evaluación* (objeto de estudio).

Subproceso de revisión

La *revisión* se refiere al trabajo consciente, metalingüístico y metadiscursivo realizado por el sujeto de manera parcial o total sobre el texto.



Se opta por diferentes procedimientos para realizar esta labor, teniendo en cuenta tanto el aparato enunciativo como las operaciones explícitamente textuales. El escritor, apropiándose una vez más del contexto enunciativo, abandona su imagen de sujeto solitario generador de ideas, para asumir la escritura como un acto perdurable en el tiempo y en el espacio. Flower y Hayes afirman:

[...] la revisión depende de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. La revisión en sí puede ser un proceso consciente en el cual los escritores leen lo que han escrito, ya sea como un trampolín para posteriores traducciones, o con miras a evaluar sistemáticamente y/o revisar el texto. Estos periodos de análisis planificado frecuentemente llevan a nuevos ciclos de planificación y traducción [...] Los subprocesos de revisión y evaluación, conjuntamente con la generación, comparten una característica que los distingue, la de poder interrumpir cualquier otro proceso y la de poder suceder en cualquier momento de la redacción (1996, p. 88).

El ejercicio de revisión pone en juego operaciones textuales en la producción textual, como (van Dijk, 1978):

150

- *La reducción.* Suprimir elementos del texto; si es muy extenso; si hay redundancias, elementos innecesarios o conocidos por el lector. El *resumen* es un ejercicio de reducción que con frecuencia es seguido de reformulación (sustitución).
- *La agregación.* Añadir elementos al escrito si es muy corto; si es necesario el complemento de información, de ilustraciones, de explicaciones de argumentos; si se requiere explicitar los conectores. Redactar un *artículo* de periódico es un ejercicio de agregación acompañado de distribuciones y de sustituciones.
- *La distribución.* Cambiar el orden de ciertos elementos, a fin de mejorar el desarrollo de las ideas; modificar el orden retórico adoptado, por ejemplo: describir una pieza de derecha a izquierda y no al contrario.
- *La sustitución.* Reemplazar algunas partes del texto. Algunas palabras, frases o párrafos, con el objeto de mejorar el tono o el estilo del escrito; ser más precisos y más convincentes.

En cuanto a los aspectos locales, implica un trabajo diverso de control deliberado sobre aspectos de carácter morfosintáctico básico como la división de palabras, la concordancia en género y en número, la ortografía e,

incluso, lo estrictamente caligráfico. La revisión del texto escrito, en especial, cuando provoca la *rescritura*, es el ejercicio más productivo, enriquecedor y reflexivo que brinda al sujeto la oportunidad de mirarse y evaluarse.

Este subproceso permite decidir de manera consciente releer todo lo que se planificó y escribió. Se revisa todo, tanto las ideas y las frases redactadas en cuanto los planes y los objetivos. Se valora lo realizado, se comprueba que responda, efectivamente, a lo pensado, a las necesidades planteadas por las características de la audiencia, a la intención que determinó la meta. Si se cree conveniente, se corrige, se modifican algunos aspectos, se efectúan cambios a partir de diferentes criterios.

La noción de *monitor* refiere a un mecanismo de control que Flower y Hayes toman del campo de la cibernética. Tiene como función controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición. Los criterios dependen de los objetivos y de los hábitos del escritor como de su estilo individual. Determina cuánto tiempo es necesario para generar ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, cuándo debe interrumpir la organización para revisar o generar nuevamente, cuándo debe interrumpir la escritura para revisar los objetivos. Flower y Hayes, al referirse a este subproceso de escritura y de su progreso, afirman:

Bereiter y Scardamalia han demostrado que gran parte de las dificultades del niño y de su falta de fluidez se deben a que carecen de una "rutina ejecutiva" que facilita el cambio de procesos o alienta la concepción constante de ideas. Los niños, por ejemplo, cuentan con las habilidades necesarias para concebir ideas, pero carecen del tipo de control que les dice que deben "seguir utilizando" esa habilidad y generar algo más (Flower y Hayes, 1980; citados en González, 1999, p. 228).

Igualmente, la revisión consiste en evaluar el texto para determinar si se ajusta a las metas establecidas. De acuerdo con la idea de recursividad presente en todo el modelo procesual de la escritura (Martínez, 2009), la verificación tiene lugar tanto durante la redacción como después de finalizado el escrito. El estudiante va corrigiendo las partes no satisfactorias y realiza cambios que lo pueden llevar a modificar el plan inicial, la cantidad y la clase de información, los recursos lingüísticos, entre otros.

De esta forma, la composición se convierte en una actividad de alto grado de complejidad, la cual, en muchas ocasiones, solo se observa en personas expertas en la producción de textos. La redacción escrita no es una tarea que se pueda definir como una serie de pasos fijos, sino como una



combinación simultánea de varias habilidades y de recursos, de acuerdo con el *momento* de la composición. El alumno realiza un proceso dinámico: se mueve con rapidez entre el marco general y los detalles retóricos de la exposición escrita de sus ideas (Bruer, 1995).

Dada la complejidad de la composición, este subproceso es el que más descuida el estudiante novato, abrumado por las exigencias de la tarea por realizar. Estos alumnos atribuyen los inconvenientes de producción a la forma más que al contenido, lo cual los hace enfatizar en la verificación de los problemas detectados en la forma, más que en los referidos a la información. El énfasis recae en pequeños detalles de puntuación y en el cambio de algunas palabras, comprobaciones mecánicas y superficiales, sin embargo, obvian las dificultades relacionadas con la escasez de contenido o con su estructuración (Fitzgerald, 1987).

El *inexperto* realiza pequeños cambios para acomodarse al uso convencional. La comprobación efectuada por estos jóvenes se ha descrito como una “operación de limpieza”. En efecto, el alumno descuida los problemas de fondo (información) y se centra en algunos aspectos mecánicos que son más superficiales. Entonces, según Escoriza (1998) se infiere que los aspectos formales del texto, no el contenido, son los que guían este procedimiento. Por su parte, Scardamalia et ál. (1982) observaron que los niños pequeños tienen dificultades revisando su propia escritura para diversas audiencias, mientras que jóvenes de 14 años realizaban esto con mayor éxito. Hayes y Flower (1986) refieren que “cuanto más experto es un escritor, mayor será la cantidad de tiempo que el escritor utiliza en el proceso de revisión” (citados en Mayer, 1999, p. 131).

La tarea de verificación implica una serie de pasos que son cíclicas: reparar, evaluar, detectar el problema, corregirlo y reevaluar. Además, dado el carácter recursivo de dichos procedimientos, la revisión no es una fase final, sino que está en todas las etapas y los niveles de organización del texto. Se pueden presentar dos situaciones fundamentales:

- Los estudiantes pueden decir lo que está mal, pero no saben cómo corregirlo (buena identificación, pero mala corrección).
- No pueden encontrar las incorrecciones (fase de detección), pero si se les dice intentan modificarlas.

Cuando se les plantea la tarea de enmendar textos con errores, parece que estos escritores tienden a asumir que los escritos son correctos y que

el lector no encontrará dificultad en analizarlos; por lo anterior, no identifican inconvenientes esenciales, incongruencias, ambigüedades e interpretaciones alternativas, en opinión de Beal (1993, citado en Salvador, 2000). Se han aducido varias razones para explicar este fenómeno:

- No reconocen la función de la inferencia en la comprensión textual, esto es, entienden que la inferencia está implícita.
- Creen que los lectores interpretarán el texto como ellos lo hacen, que el escrito no tiene más que un análisis, el literal.
- Tienen dificultad en identificar el enunciado concreto que induciría al lector a un análisis diferente.

La investigación, a propósito de este subproceso, presenta diversos puntos. Primero, a menudo, los redactores no revisan lo que han escrito. Segundo, cuando los alumnos son animados a realizar una comprobación, fallan en reconocer la mayoría de las incorrecciones (especialmente referenciales) e, incluso, cuando los detectan, fracasan a menudo al no identificarlos de manera pertinente. Tercero, los estudiantes expertos parecen localizar y modificar más errores y emplear estrategias de verificación más sofisticadas, además, realizan un mayor número de correcciones que los inexpertos.

Estos resultados sugieren que los alumnos necesitan ser alentados para verificar lo que han escrito, para esto se necesita alguna orientación referente a una serie de habilidades para identificar y corregir los errores. Las listas o preguntas pueden ser usadas para guiar las revisiones de los estudiantes, aunque este procedimiento, eventualmente, se debería internalizar.

Este subproceso ha sido considerado por gran cantidad de jóvenes, como el más importante dentro del proceso global de la redacción. Las investigaciones centradas en el estudio de estrategias empleadas en la comprobación de sus borradores parecen presuponer que esta operación consiste en variar aquellos aspectos del texto en los que percibe algún desajuste. Esta es la orientación de los estudios sobre este procedimiento que se efectuaron hacia 1970 y 1980, muchas de las cuales se orientaron a conocer el número de cambios que los autores hacían en sus composiciones, los niveles a los que comprueban y el tipo de transformaciones que introducían. En general, los trabajos de este tipo pretenden descubrir diferencias según la edad y el nivel de experiencia de los que escriben.



La conclusión más frecuente precisa que los aprendices efectúan pocas modificaciones en el escrito y cuando lo hacen son de nivel superficial.

Los estudios investigativos de Nold (1981) y Bartlett (1982) permiten ahondar en la complejidad de los procesos cognitivos que comporta la revisión. En este subproceso, Bartlett distingue operaciones de detención, identificación y corrección, que requieren capacidades de distinto tipo. Por su parte, Witte (citado en Freedman, 1985) destaca que el modelo de Hayes y Flower, al considerar la escritura como una fase recursiva y jerárquica, contiene implícitos en sí mismo estos conceptos. Según este autor, si se acepta esta caracterización del proceso de composición, tiene que haber, por ejemplo, comprobación en el mismo momento de la planeación. Así, se puede verificar un enunciado, tanto antes de redactarlo (pretexto) como después. Witte insiste en tres puntos:

- Los planes del alumno se pueden concretar de forma mental como pretexto, que finalmente se puede poner por escrito.
- Tanto la revisión de la redacción como la del pretexto pueden estar motivadas de la misma manera, por la percepción de un desajuste, de una inconformidad entre las intenciones y lo producido.
- Las verificaciones (del texto y del pretexto) pueden tener los mismos efectos en la composición elaborada.

154



La hipótesis de Witte se refiere a que entre la comprobación del pretexto y del texto ya producido se verifica una relación inversa. Quienes escriben pueden percibir una disonancia entre sus intenciones y el pretexto (“¿Esto es realmente lo que quiero comunicar? ¿Esta es la manera en que quiero comunicar mi mensaje a la audiencia?”). Si la resuelven, no será necesaria la revisión de la composición, en cambio, si fracasa, es probable que la inconformidad persista en la obra y que haga falta la verificación posterior.

Los trabajos de Matsuhashi (citado en Nystrand, 1982) sobre el proceso de redacción en “tiempo real” permiten constatar la diversidad de las conductas de comprobación según la tipología textual que se produce. La definición de revisión se entiende como: “un fenómeno complejo, que se inicia con una serie de impulsos creativos y que refleja no solo correcciones, sino una constante reevaluación del texto desarrollado y de la representación mental que su autor hace de él” (Matsuhashi, 1987; citado en Camps, 1992, p. 67). De las conclusiones que se desprenden de las investigaciones de los pasos implicados en la revisión se destacan tres aspectos:

- La jerarquización y la recursividad del proceso de escritura implica que el cotejo se puede dar en momentos y niveles diferentes de la producción escrita.
- La comprobación no solo se entiende como cambio en el texto, sino que también se considera que el procedimiento se puede llevar a término, sin que finalice necesariamente en correcciones en el escrito elaborado.
- La verificación puede afectar a elementos pretextuales.

La función principal de este subproceso se refiere a mejorar la calidad de la composición textual, mediante una reevaluación o análisis crítico del escrito, producido total —generado en la fase de transcripción— o parcialmente —en cualquier momento de la etapa de escritura.

Para Bartlett (1982; citada por Escoriza, 1998), la fase de revisión, considerada como actividad recursiva, puede ser realizada en cualquier momento de la etapa de escritura y de la producción de textos, e implica de forma invariable algunos procedimientos explícitos de comparación, por lo general, entre algún segmento del texto (párrafo, enunciado, palabra, etc.) y la representación mental del escritor, y que tiene como finalidad tratar de cambiar el resultado final. De acuerdo con Hayes y Flower (1980), las funciones específicas de este proceso se concretan en las siguientes:

- Detectar y corregir los puntos débiles del texto elaborado, con respecto a las convenciones lingüísticas y a la precisión del significado.
- Evaluar en qué medida el escrito responde a los objetivos del redactor.

Según Englert (1990; citado en Escoriza, 1998), la fase de verificación incluye la evaluación del conjunto de acciones realizadas en las etapas anteriores y que afectan, tanto los aspectos estructurales o superficiales del texto, como a la calidad de los significados elaborados. En función de la naturaleza de las comprobaciones efectuadas por los escritores, se ha propuesto distinguir entre dos tipos:

- Las revisiones *superficiales* son las que afectan fundamentalmente los aspectos formales o estructurales del lenguaje escrito y que, por tanto, no suponen una alteración cualitativa importante en lo que hace referencia al conjunto de significados producidos.



- Las revisiones *profundas* alteran el sistema de conceptos elaborados mediante su reformulación en todos o en algunos de los siguientes aspectos: estructura, coherencia, secuenciación de las proposiciones, añadir más información, etc.

El cambio conceptual más importante lo aporta el modelo de comprobación elaborado por Bereiter y Scardamalia (1983, 1987), quienes también reconocen en este subproceso distintas operaciones (comparar, diagnosticar y operar). Estos autores no relacionan la verificación solo con los cambios efectuados realmente en la composición o en el borrador producido, sino que reconocen la existencia de operaciones que no finalizan en alteraciones en la redacción. Una de las hipótesis que formulan es que el proceso se puede aplicar a lo que se quiera escribir antes de escribirlo; es decir, puede ocurrir que quien redacta intente resolver un desajuste detectado no sobre el texto ya elaborado, sino en el que tiene intención de producir a continuación.

Estos escritores (1983, citados en Salvador, 2000) aplicaron la estrategia de “facilitar el procedimiento” para analizar las etapas cognitivas que intervienen en el subproceso de revisión: producción lingüística, evaluación, decisiones tácticas y control ejecutivo de todos los procesos. La técnica se estructura en las siguientes fases:

- *Comparar*. Se contrasta la representación mental del texto con el producto final.
- *Diagnosticar*. Se detecta si hay alguna discrepancia, se investiga la causa buscando en la memoria a largo plazo y en el escrito.
- *Actuar*. Se cambia la producción textual (añadir, cambiar palabras) o su representación mental.

El proceso de revisión se concibe como una actividad que, en esencia, involucra al texto en una totalidad, mientras que los novatos perciben la tarea como un ejercicio superficial, esto es, según Camps (1993), un simple arreglo *cosmético*, ya que centra sus correcciones en aspectos locales del ámbito ortográfico, léxico y morfosintáctico. Los expertos acostumbran leer o releer lo que escriben más veces que los inexpertos; se concentran en aspectos de contenido y de forma, mientras que los aprendices solo atienden a la forma (Sánchez y Barrera, 1992; citados en Caldera, 2003).

Los *expertos* manejan estrategias claras para la superación de dificultades en la composición. Estos estudiantes vuelven con frecuencia al plan

y usan un solo subproceso a la vez: planean, transcriben o revisan, pero no combinan dos o más de forma simultánea. Esto parece tener una función importante: evitar que la memoria de trabajo se sobrecargue. Cuervo y Flórez (1999) aclaran que un punto notorio de diferencia entre inexpertos y experimentados en la producción textual se refiere al nivel de control y de posibilidad de decir qué se hace en cada subproceso de la escritura: el novato con frecuencia salta sin control entre varios subprocesos, y al preguntársele qué hizo para la composición del texto dice que no sabe cómo lo hizo; mientras que el habilidoso opera con mayor control y puede decir a otra persona qué acciones concretas realizó en cada parte de la etapa.

Asimismo, este trabajo cognitivo incluye dos subprocesos u operaciones, según Boscolo (1988, citado en Mata, 2000): *evaluar lo planificado* y *ajustarlo de forma inmediata y modificar el texto escrito*. Se destacan también dos aspectos:

- Evaluación del resultado, en función de los objetivos de comunicación y valoración de la coherencia del contenido, a partir del esquema textual.
- Verificación y corrección de lo producido, de acuerdo con los resultados de la valoración.
- Se señalan tres tipos de revisión (2000), en cada uno de los cuales están implicados diversos procesos cognitivos:
 - *Revisión formal*. Se enfatiza en determinar la coherencia de lo redactado, de acuerdo con las normas de escritura. Esta operación implica elementos perceptivos que hacen presentes las reglas en la memoria.
 - *Revisión de contenido*. Se espera confrontar el texto producido con lo que se había planificado.
 - *Revisión funcional*. El estudiante toma la función de un lector crítico y reflexivo.

Los factores externos ejercen una importante influencia en todo el proceso de la comunicación escrita. El *contexto* —todo lo que rodea al alumno, el texto y sus hipótesis a propósito de un auditorio— por ejemplo, puede favorecer o no al proceso. Un ambiente positivo ayuda al desarrollo de un buen producto escrito, al brindar condiciones pertinentes para componer.



Subproceso de evaluación

La *evaluación* es un subproceso omnipresente en el modelo procesual de escritura (Martínez, 2009). Según Cassany (1999), esta comienza con la valoración del entorno y de entrada: una valoración inicial que permita conocer de dónde se parte, tanto en el ámbito *contextual*—perfil del grupo en cuanto a edad, sexo, nivel socioeconómico y cultural, ocupación, medio rural o urbano, etc.—, en el *personal*—situación familiar, motivación, creencias, expectativas hacia la producción textual, intereses, aficiones, experiencia, etc.— y en el de la *composición escrita*—eventos lectoescritores empleados, ideas preconcebidas sobre lo escrito, dificultades en la producción textual, nivel lector y escritor, expresión oral, conocimientos referidos a la redacción, etc.

Lo expuesto con anterioridad conduce a señalar que llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la redacción escrita incorporando un enfoque didáctico procesual contribuye en el estudiante a producir mejores escritos, porque se atiende a las actividades cognitivas (planificación, textualización y revisión) asociadas a la composición. Esta afirmación coincide con lo expuesto por Cassany et ál., quienes señalan que “la calidad del producto final depende de si el proceso de redacción ha sido suficientemente desarrollado y completo” (1994, p. 267).

Sin embargo, el enfoque didáctico de la escritura predominante en las aulas de clase se refiere al gramatical, así se tiene que el proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación de la producción escrita gira en torno a la ortografía y léxico, principalmente. Esto conduce a afirmar que los profesores buscan que sus estudiantes aprendan a escribir internalizando las reglas ortográficas y un número ilimitado de vocablos, dejando de lado el aprendizaje y la valoración de la etapa de elaboración de un texto (Albarrán, 2005).

De novato a experto

La comunicación escrita surge y se apoya a partir del lenguaje hablado. Por esto, cuando los niños empiezan a escribir, tienden a escribir como hablan, esto implica—como lo ha manifestado Bereiter y Scardamalia (1987)— que los pequeños—e incluso muchos adultos— propenden a “contar lo que conocen como lo saben”, más que a tratar de adaptarse a las necesidades del lector. No obstante, dado que es preciso motivar a los infantes para que se comuniquen por escrito, no parece inadecuado animarlos de forma

inicial a que empleen su forma de hablar y las ideas que se les ocurran de modo espontáneo como punto de partida para redactar sus composiciones.

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

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

159

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

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

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

Como consecuencia de lo anterior, la composición no llega a ser una actividad que se domine y que sirva para desarrollar el pensamiento, dado que el mejoramiento en la comunicación escrita se produce, en primer lugar, si el joven siente necesidad de ello, algo que depende de la aprobación, el estímulo y la orientación dada por las personas del entorno (padres, maestros o compañeros), lo que no se produce habitualmente.

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

160



Reflexiones

Los subprocesos de planificación, textualización, revisión y evaluación de la composición escrita se proporcionan un mutuo apoyo, en la medida en que palabras y frases son compuestas, ordenadas y releídas a lo largo de la producción. Pero, con frecuencia, los alumnos escriben sin tener claro lo que tratan de decir. Por esto, es conveniente empezar el proceso escritor, hablando y discutiendo —haciendo uso del lenguaje oral— para poder clarificar el contenido y los propósitos o intenciones del texto. Este diálogo o discusión inicial pretende ayudar a los niños en los siguientes aspectos:

- Captar las ideas esenciales de lo que se quiere contar y lograr un esquema mental global del texto y, particularmente, de cómo podría terminar.
- Tener una idea de cómo podría ser el estilo del escrito.
- Imaginar una estructura para el texto, dónde reflejarla y cómo se podría unir todo para que tenga sentido.

- Diseñar un punto de referencia, para comprobar si las nuevas ideas que surgen o se crean van en la dirección adecuada, cómo mejorarlas y cómo continuar.
- Explicitar el contenido y la estructura textual mediante una dramatización, usando muñecos, imágenes... Incluso, el contenido y la estructura del escrito podrían versar sobre el trabajo realizado en otra asignatura, como una visita, una experiencia de laboratorio.
- Generar y practicar un lenguaje apropiado, prestando especial atención a las diferencias entre el lenguaje oral y el escrito.
- De gran importancia es la planeación a partir de la discusión grupal, al igual que el modelamiento de distintas formas de representar las ideas, por ejemplo:
 - Secuencias de dibujos o diagramas, que muestren la historia y la experiencia en progresión.
 - Mapas conceptuales, que muestren cómo evoluciona la historia en el tiempo y en el espacio.
 - Horarios o cronogramas, que muestren una serie de eventos, para contar las experiencias. Los dibujos de los personajes con su nombre y que reflejen sus cualidades.
 - Redes conceptuales que expresen las relaciones entre los personajes.
 - Escenas o personajes, usando objetos, modelos, muñecos...
 - Esquemas para producir el texto.
 - Listas de notas, para no olvidar las ideas.

Planificar el texto supone una inversión de esfuerzo para, posteriormente, poder controlar la construcción del escrito. Por tanto, no se debe temer dedicar tiempo a ello. Planificar la escritura explícita a los alumnos el proceso escritor, a la vez que se les enseña a hacerlo por sí mismos. De todos los aspectos mencionados, probablemente la efectividad de una composición escrita depende de la planeación de la organización del texto. En cuanto a esta, se ha podido comprobar que hay dos formas de enfrentarse a ella, predominando, en casi todos los casos, la primera:

- Haciendo uso del conocimiento sobre el contenido. En este caso, el escritor produce en serie un texto, relativamente estructurado, a lo largo de las líneas que recogen lo que se ha ido pensando sobre cada sujeto de la frase.

- Estructurando cuidadosamente el escrito. Desde esta perspectiva, el autor se enfrenta con el contenido y con las estructuras textuales, de acuerdo con su conocimiento de las distintas formas de organizar una composición escrita: estilos, géneros...

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

Los factores externos ejercen una importante influencia en todo el proceso de la comunicación escrita. El contexto —todo lo que rodea al escritor, el texto y sus hipótesis a propósito de un auditorio— puede favorecer o no al proceso. Un ambiente positivo ayuda al desarrollo de un buen producto escrito, al brindar condiciones favorables para escribir.

Complementar las demandas y las necesidades sociales e individuales es imprescindible para lograr un texto fundamentalmente completo. La comunicación en el ámbito escrito ha sido, de manera tradicional, vista como una actividad exenta de un entorno social y, en algunos casos, de ninguno. Sin embargo, siempre que haya un escritor, hay un lector, de manera que la información textual no tiene sentido fuera de su función social.

Las posiciones contemporáneas en la enseñanza de la composición se concentran más en el lenguaje, en el discurso. Los profesores en lugar de mirar el texto común como un producto terminado están más interesados en el proceso que los estudiantes desarrollan al componer sus escritos. Resulta muy conocido que los alumnos *competentes* no producen un trabajo terminado en su primer intento, sino mediante sucesivas versiones. La enseñanza de la escritura, siguiendo esta tendencia, producirá diferencias importantes en la adquisición y en el desarrollo de las habilidades por el aprendiz y en el ambiente de la clase, por ejemplo: el *aprendizaje cooperativo*.

Para finalizar, se presenta a continuación algunas *pautas de revisión de un texto argumentativo* sugeridos por las investigadoras españolas Camps y Ribas (2000, citadas en Martínez, 2009). Este instrumento está constituido por los siguientes apartados (tabla 3):

- Los elementos de la argumentación.
- La organización del texto.
- El número de argumentos dados para defender la opinión.
- Los tipos de argumento.
- La forma en que se presentan los argumentos.
- El plan para la revisión (discutir antes de reescribir el texto).

Tabla 3. Algunas pautas de revisión de un texto argumentativo

Los elementos de la argumentación	Sí	A medias	No
¿Queda claro el receptor del texto?			
¿Queda claro a quién se quiere convencer?			
¿Queda claro quién escribe el texto?			
¿Definimos con claridad nuestra opinión?			
¿Damos argumentos para justificarla?			
¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?			
La organización del texto (¿dónde hemos escrito nuestra opinión?)			
Al inicio			
Al final			
Aparece más de una vez			
No aparece			
¿Cuántos argumentos hemos dado para defender nuestra opinión?			
Todos los de la lista de planificación			
Unos cuantos			
Un único argumento			
Ninguno			
Tipos de argumentos			
Hay argumentos basados en opiniones de algún científico o personalidad entendida en el tema			
Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos			
Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal			
Los argumentos son opiniones personales no justificadas			
¿Cómo se presentan los argumentos?			
Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro			

(cont.)

Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones	
Hay elementos que marcan el orden de los argumentos	
Se contrastan los argumentos con los contraargumentos en el mismo párrafo	
Los argumentos y los contraargumentos se presentan en párrafos distintos	
Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contraargumentos	
Plan para la revisión (para discutirlos antes de reescribir el texto)	
¿Qué apartados/párrafos cambiaría o volvería a escribir?	
¿Qué añadiría al texto?	
¿Qué suprimiría?	

Fuente: Camps y Ribas (2000).

A modo de conclusión

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

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

La escritura es un método de intercomunicación humana que se realiza por medio de signos gráficos que constituyen un sistema y surge como producto del desarrollo del lenguaje y el pensamiento en el individuo. Por tanto, hace parte esencial del crecimiento personal y del progreso de la humanidad. Por esto, cualquier tipo de estancamiento en esta área puede

llegar a ser nefasto en la vida de una persona, ya que puede traer como consecuencia problemas personal e interpersonalmente, en especial, en el ámbito académico y laboral, que es en el que más se pone de manifiesto dicha habilidad.

El retraso lector o escritor no solo entorpece el progreso en la escuela, sino que también tiene efectos a largo plazo; el fracaso escolar es el primer peldaño para la frustración social por sus efectos en la autoestima y en el autoconcepto en los jóvenes, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones en cuanto a su futuro académico-profesional.

El trastorno de escritura puede tener origen en el contexto social del informante, en especial, en el hogar, ya sea por una carencia afectiva o por diversos inconvenientes. La falta de acompañamiento que carecen los alumnos por parte de sus familias, es una de las causas de la permanencia y no corrección oportuna de esta clase de inconvenientes de aprendizaje.

Es pertinente estar atentos a las pequeñas dificultades que se producen en los primeros cursos de *educación primaria*, ya que, al no existir una intervención oportuna, hace que se vaya consolidando una problemática hasta convertirse en casos irreversibles difíciles de recuperar, y el fracaso se hace extensivo a las demás áreas del currículo escolar. Igualmente, restringirá la participación activa del estudiante dentro de campos educativos y laborales que exigen una mínima competencia en el uso adecuado de la composición. Por tanto, es necesario que este inconveniente se solucione en la escuela, antes de ingresar a la educación superior.

La metodología que se puede aplicar para la corrección de una mala redacción es la ejercitación constante y regulada en forma periódica. De esta manera, la memoria fonológica pasará a un segundo plano, para dar prioridad al registro que tiene el almacén grafémico, es decir, favorecerá la memoria a corto plazo.

Como docentes, tenemos parte de la responsabilidad. El énfasis centrado en la gramática en muchas clases de escritura puede conducir a los estudiantes a creer que ese es el verdadero objetivo del curso y que ellos pueden llegar a tener éxito si, simplemente, redactan sin errores sintácticos. La propia evaluación del profesor, si se le asigna un valor mayor, erróneamente a lo gramatical, puede transmitirles a los alumnos que los otros aspectos de la composición como la organización y el desarrollo de ideas no afectarán su nota en la misma proporción. Sin embargo, los jóvenes



se pueden esforzar por escribir textos coherentes y cohesivos, así como obtener una baja calificación. Entonces, el énfasis en la gramática por parte del educador no puede justificar los fallos comunes que se encuentran en las composiciones de sus discípulos.

Referencias

- Bajtín, M.** (1985). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Baqueró, R.** (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bruer, J.** (1995). *Escuelas para pensar: una ciencia del aprendizaje en el aula*. Madrid, Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós, Ibérica.
- Bruner, J.** (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J.** (1986). *El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. y Ribas, T.** (2000). *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Carlino, P.** (2007). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D.** (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D.** (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D.** (2003). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. et ál.** (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cazden, C. B.** (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid: Paidós.
- Ciapuscio, G.** (1994). *Tipos textuales*. Buenos Aires: UBA.
- Cuervo, C. y Flórez, R.** (1999). La escritura como proceso. En F. Jurado y G. Bustamante (comp.). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Escoriza Nieto, J.** (1998). *Conocimiento psicológico y conceptualización de las dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Escoriza Nieto, J.** (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En V. Santiuste Bermejo y J. A. Beltrán Llera. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Freedman, S. W.** (1985). *The Acquisition of Written language. Response and Revision*. Norwood. Nueva York: Ablex.
- González, S. e Ize de Marengo, L.** (1999). Escritura y segunda alfabetización. En *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Buenos Aires: Paidós.
- Halliday M.A.K.** (1998). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y de significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hayes, J y Flower, L.** (2001). Identifying the organization of writing processes. En J. Pozo. *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.

- Hernández Marín, A. y Quintero Gallego, A.** (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Kozulin, A.** (1994). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Alianza.
- Kozulin, A.** (2000). *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Luria, A.** (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Martínez, J.** (2009). *Aportes del modelo psicolingüístico a la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Martínez, M. C.** (1999). *Composición y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle.
- Mateos, M.** (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mayer, R. E.** (1999). Escritura. En *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Madrid: Prentice Hall.
- Molina, L.** (1997). *Participar en contextos de aprendizaje y desarrollo. Bases psicopedagógicas para proyectar y compartir situaciones educativas*. Barcelona: Paidós.
- Moll, L. C.** (comp.) (1993). *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Buenos Aires: Aique.
- Morales Villota, R. y Bojacá Bojacá, B.** (2005). *¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones sobre la enseñanza de la lengua*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nystrand, M.** (ed.) (1982). *What Writers Know*. Nueva York: Academic Press.
- Pérez, H.** (1999). *Nuevas tendencias de la composición escrita*. Bogotá: Magisterio.
- Salvador Mata, F.** (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga: Aljibe, Archidona.
- Salvador Mata, F.** (1998). Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En V. Santiuste Bermejo y J. A. Beltrán Llera. *Dificultades de aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Tapia, J. A.** (2000). Comunicación Escrita. 2: Composición. En *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.
- Viero Iglesias, P.** (2007). *Psicopedagogía de la escritura*. Madrid: Pirámide.
- Vygotsky, L. S.** (1989). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. S.** (1993). *Obras escogidas* (t. II: Aprendizaje). Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. S.** (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V.** (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V.** (1993). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Madrid: Visor.