

Enseñar y aprender a escribir textos expositivos en las aulas de Secundaria

Teodoro Álvarez Angulo

¿Por qué tratar sobre la escritura de textos expositivos en Secundaria?

El interés académico, profesional y científico de la competencia escrita de textos expositivos se justifica por las siguientes razones.

Primero, porque las evaluaciones internacionales (Informes PISA de OCDE, 2000, 2003 y 2006) y las nacionales (Instituto de Evaluación del MEC, 1995, 1999, 2003 y 2007, en proceso) insisten reiteradamente en que la escritura es la habilidad comunicativa en la que menos competentes se muestran los escolares de Educación Obligatoria, lo que representa un problema social con una importante repercusión en todo el sistema educativo y en el mundo socioprofesional, ya que se trata de un saber al que la sociedad atribuye gran importancia. Fenómeno que suscribe la experiencia personal y profesional del profesorado de todo el sistema educativo y del mundo de la producción y los servicios.

La escritura es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para clarificar el pensamiento, para aprender nuevos conceptos e informaciones

tarbiya 41

Segundo, porque la escritura es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para clarificar el pensamiento, para aprender nuevos conceptos e informaciones. En tal sentido, es preciso reconocer que escribir bien lleva tiempo: tiempo para pensar, tiempo para trabajar las palabras y para hacer cambios, tiempo para pulir detalles. El trabajo con el borrador permite cambiar el pensamiento: se pueden añadir cosas, aclarar ideas, etc. Y esto en los diferentes usos que hacemos de la escritura, en cuanto que aprender a escribir es aprender a pensar (función epistémica de la escritura).

Tercero, nos centramos en los textos expositivos porque son los más abundantes en los contextos académicos y profesionales; son aquellos con los que más se trabaja en los aprendizajes y en las enseñanzas, en todas las materias del currículo, y, paradójicamente, suelen ser los que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva). La precisión y el rigor de la ciencia exigen un lenguaje científico, un uso de la lengua diferente del que se utiliza en situaciones cotidianas. Ello hace que sea preciso instruir a los estudiantes de modo que aprendan a discriminar las distintas situaciones y los usos escritos que hacen de la prosa expositiva. También de la prosa creativa o de ficción.

Cuarto, enseñar a escribir requiere favorecer los aprendizajes que hace el individuo mediante tareas de escritura reales, con

sentido. El trabajo con problemas auténticos hace que el conocimiento sea situado, facilita que los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar sus problemas reales, ya que cada uno aprende sus respuestas en la medida en que son importantes para él y en el grado en que se relacionan con lo que conoce (Kilpatrick. *Filosofía de la educación*, 1967).

Quinto, abordar las competencias escritas en el currículo de formación del profesorado supone concebir el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta. Esto implica reconocer que hablamos y escuchamos, escribimos y leemos para observar, para hacer experimentos científicos y tratar sobre ciencia; para resolver y plantear problemas matemáticos; para conocer y transmitir experiencias sociales sobre geografía, historia y arte, etc. Y también, para jugar, dramatizar y crear.

Hablar y escribir para aprender parece cosa natural, pero cómo hacerlo no lo es tanto. Plantearse la relación entre las prácticas de escritura y los aprendizajes de las distintas materias refleja la concepción de la escritura y su poder conceptualizador, en cuanto que escribir ayuda a pensar, a conceptualizar, a elaborar conocimientos. En tal sentido, la escritura es un componente de la alfabetización (*literacy*, según Barton y la Escuela

de Lancaster). Todo ello supone nuevos retos para la educación lingüística en nuestra sociedad alfabetizada, en las diferentes actividades sociales y profesionales.

Finalmente, se puede afirmar que escribir es dar voz al ciudadano, en una sociedad que oficialmente se expresa por escrito. En tal sentido, se puede decir que la escritura es poder.

¿Qué supone enseñar y aprender a escribir en las aulas?

Llama la atención el creciente desinterés actual de la escuela por la ejercitación tutelada de las prácticas de escritura; y, a la vez, sorprende la proliferación social de talleres de expresión escrita, concebidos con fines académicos y profesionales, lúdicos y recreativos, terapéuticos, etc. Prueba de esto es el hecho de que las prácticas de escritura en las aulas revelan con demasiada frecuencia rutinas basadas en tareas simples que requieren poca composición (discriminar entre verdadero y falso; escribir sí o no, según corresponda; indicar mediante marcas la opción correcta; rellenar huecos; subrayar lo que proceda; etc.) y en las que se valora casi exclusivamente la corrección formal (área de lengua) o la corrección en la respuesta (otras áreas curriculares).

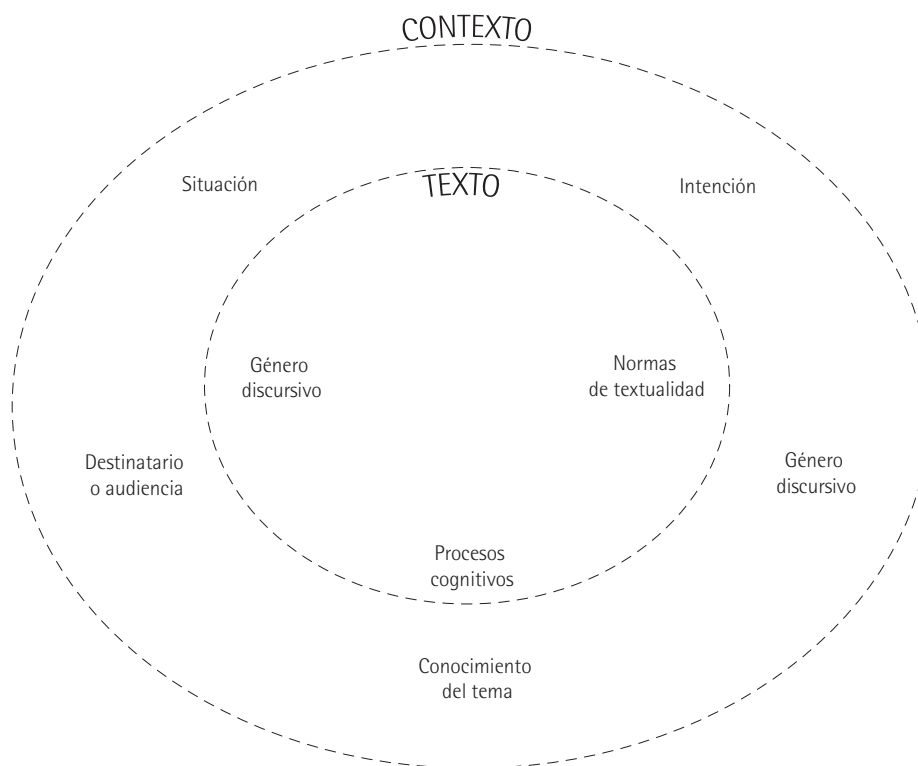
Esto es así porque la enseñanza de la escritura se ha concebido, como plantea Vygotsky (1979), en términos poco prácticos y se basa

en una instrucción artificial. De hecho, la tradición escolar presenta la escritura como una síntesis "mágica" de las demás enseñanzas, esencialmente de los subsistemas de la lengua: ortografía, sintaxis, vocabulario, conjugación, etc., y se espera de los alumnos que sepan integrarlos por su cuenta para lograr tal destreza (Reuter, 1996). Por otra parte, la instrucción gramatical, predominante en la educación lingüística de los escolares no es muy efectiva para ayudar a escribir a los estudiantes, como afirma Krashen (1984).

Tal inquietud es la que expresa el Consejo de Europa, en su programa "Lenguas de escolarización dentro del marco europeo para las lenguas de la educación: aprender, enseñar, evaluar", cuando distingue "la(s) lengua(s) de enseñanza" y la "disciplina de lengua" como una materia más del programa. En el primer caso destaca el hecho de que enseñar y aprender consiste en hablar, escuchar, leer y escribir, medio de enseñanza, en todas las áreas, disciplinas o materias del currículo. La lengua como disciplina atiende a los aspectos reflexivos e históricos de la lengua.

La investigación educativa sobre didáctica de la escritura postula que enseñar y aprender a escribir en las aulas supone tener en cuenta la complejidad de esta habilidad lingüística, o lo que es lo mismo: las relaciones permanentes entre el contexto y el texto, y el contexto y el proceso de escritura como se puede ver en las figuras 1 y 2.

Figura 1
Relaciones del texto con el contexto

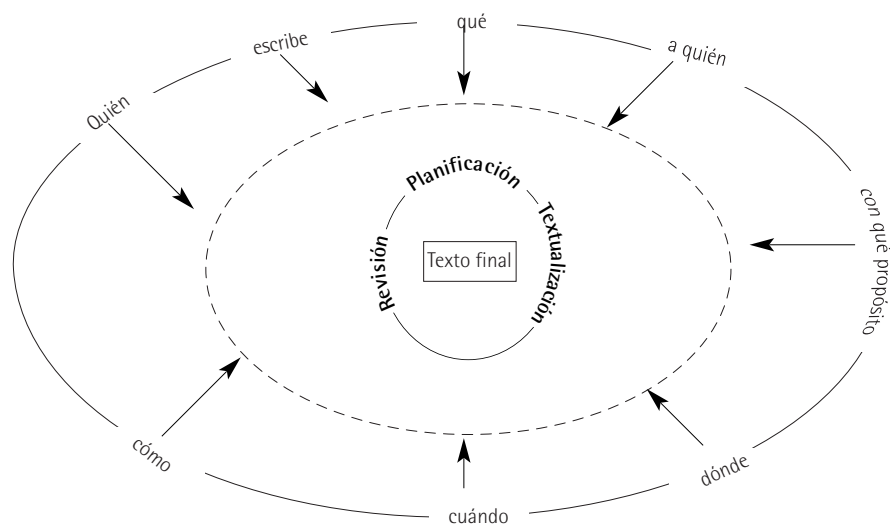


Dicha complejidad pone de manifiesto la necesidad de explicitar los diferentes aspectos (antropológicos y sociales; cognitivos; lingüísticos y textuales; y didácticos) que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y de los que se ocupan los diferentes modelos o teorías que estudian el fenómeno de la escritura. Dicho fenómeno complejo que es escribir se representa en la figura 3, independientemente de los usos que se haga de la escritura: expresivos,

creativos, estéticos o de ficción, unos; y académicos, funcionales o expositivos, otros, como veremos más adelante.

Estos tres gráficos ponen de manifiesto la complejidad que supone escribir reflexivamente, más allá del reduccionismo reproductivo y mecánico que, con demasiada frecuencia, caracteriza la escritura en las aulas. Por ello, se hace hincapié en la importancia de partir del saber

Figura 2
Contexto y proceso de la escritura



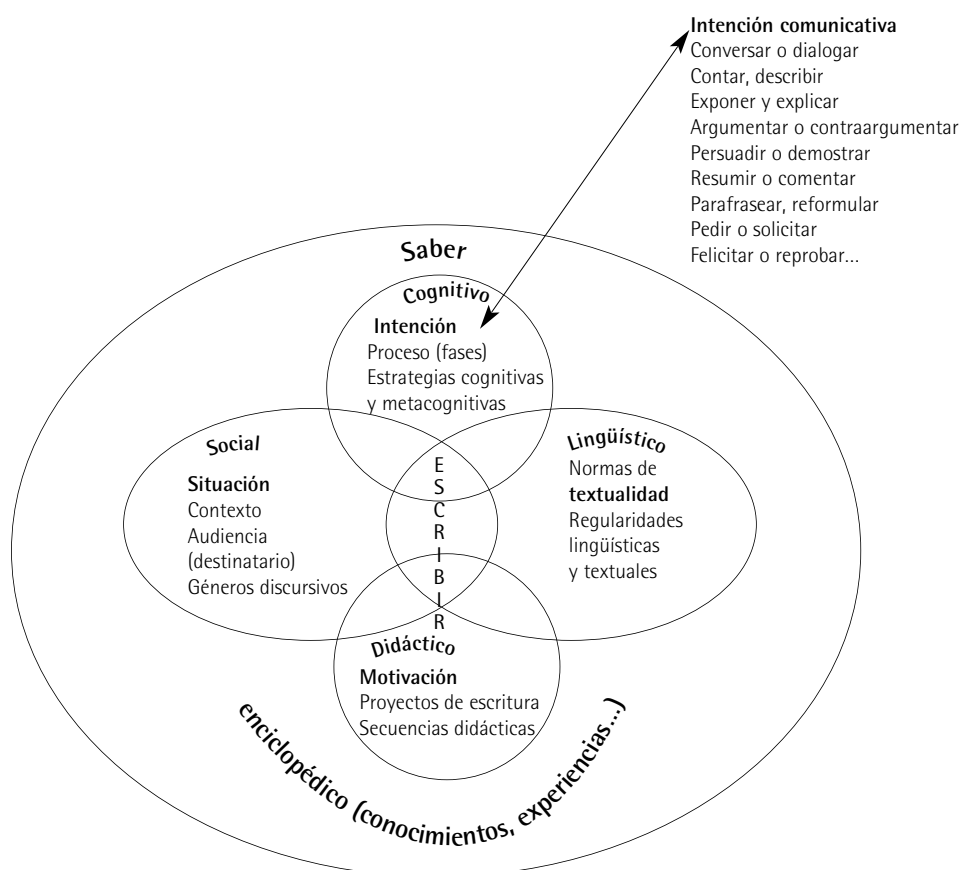
enciclopédico de la persona que escribe, así como de la reflexión sobre el contexto de producción, que consiste en pararse a pensar en la situación, el destinatario o la audiencia a quien se dirige el escrito, la intención que se persigue, el conocimiento del género discursivo que se va a utilizar para vehicular la información, y las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección, principalmente).

A tal efecto, es útil servirse de la etnografía de la escritura para observar el contexto en que tiene lugar la escritura, así como de la psicología cognitiva para entender los procesos por los que hay que pasar para la construcción del texto. Son asimismo importantes las regularidades lingüísticas y textuales propias

de cada tipo de texto (los expositivos, para el caso).

La proyección didáctica de todo ello consiste en tener en cuenta los aspectos sociales, cognitivos, lingüísticos y textuales, así como las condiciones de enseñanza y aprendizaje (transposición didáctica, psicología evolutiva, currículo oficial, materiales didácticos) para explicitar las fases que componen el proceso, de modo que los aprendices reflexionen y lleguen a interiorizar los contextos, los procesos, los géneros y las normas de textualidad aplicables a situaciones e intenciones distintas, para lo cual es importante diseñar guías o plantillas que tutelen el proceso y ayuden a los estudiantes en tal proceso.

Figura 3
Complejidad de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura



Una de estas ayudas consiste en expresar dicha complejidad de forma metafórica, ya que nuestro sistema conceptual es fundamentalmente de naturaleza metafórica, como afirman Lakoff y Johnson (1980/1999). A continuación incluimos un par de ellas:

"El proceso de escribir me recuerda los preparativos para una fiesta. No sabes a cuánta gente invitar, ni qué menú escoger, ni

qué mantel poner... Ensucias ollas, platos, vasos, cucharas y cazos. Derramas aceite, lo pisoteas, resbalas, vas por los suelos, sueltas cuatro palabrotas, maldices el día en que se te ocurrió la feliz idea de complicarte la existencia. Finalmente, llegan los invitados y todo está limpio y reluciente, como si nada hubiera pasado. Los amigos te felicitan por el banquete y tú sueltas una de esas frases matadoras: 'nada, total media hora... ¡Todo

se ha hecho en el horno!" (D. Cassany. *La cocina de la escritura*, 1995).

La escritura emerge por destilación. Los borradores son como los alambiques, necesarios para que la escritura logre su mejor calidad, su mejor sabor. Los borradores, comparados con el trabajo final, con la 'escritura en limpio', no son fárrago ni aserrín inútil; por el contrario, son mediadores indispensables, cavas para el añejamiento de la escritura. Los borradores, esa 'escritura sucia', son el caldo de cultivo, la placenta para que pueda albergar y nacer la escritura. Esta valoración del borrador sobre la pureza del arte final merece especial cuidado en la enseñanza de la escritura. Sobre todo, en la escuela, donde debería importar más el proceso que la tarea definitiva" (Fernando Vásquez, "Opus tessellatum. Un mosaico alrededor de la escritura". *Revista Universidad del Valle* [Colombia1998], 19: 4-19).

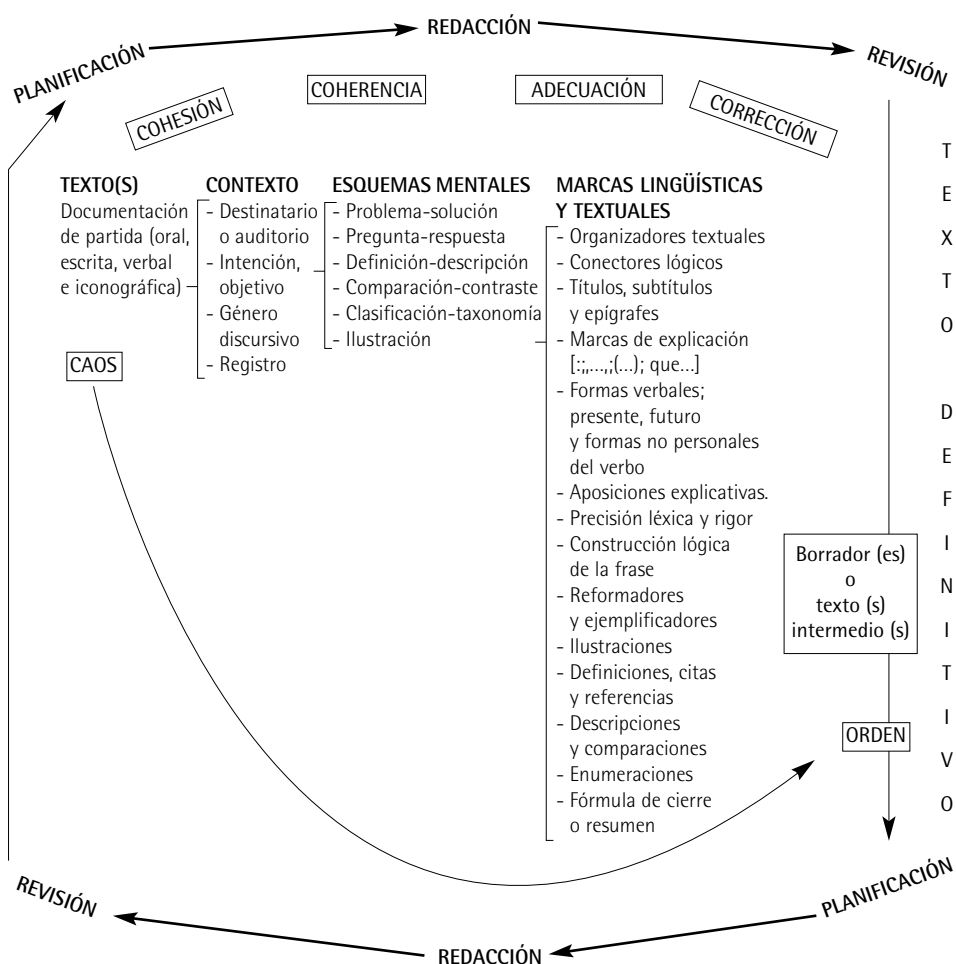
Respecto de la escritura académica, la más frecuente en los contextos escolares y sociales, y la que menos se suele explicar, es asimismo importante hacer ver a los aprendices cuál es el proceso que se sigue para producir textos con pretensión de exponer o explicar información. A tal efecto, en el esquema 4, se muestra el recorrido que se sigue en la producción de textos expositivos: desde la planificación, consistente en la búsqueda de documentación, la precisión del contexto (destinatario o auditorio, intención, género discursivo y conocimiento del tema), el acomodo a uno o

varios esquemas mentales, subtipos de información o moldes (Álvarez, 2005: 126 a 129), a través de los cuales se vehicula la información, así como las marcas lingüísticas y textuales predominantes hasta la producción de borrador o borradores que han de abocar en el texto definitivo. Este esquema muestra asimismo el tránsito que se sigue desde el caos que supone la búsqueda de información procedente de fuentes diversas hasta el orden que requiere el texto definitivo.

El trabajo de comprensión y producción de textos expositivos, como se muestra en la figura 5, plantea asimismo una serie de estrategias en un doble sentido: (i) desde el texto hacia la izquierda recoge estrategias de reducción o condensación del texto base o texto de partida, tales como: el resumen, el esquema y el mapa conceptual, la definición, la indexación o las palabras clave y el título. El orden supone reducir cada vez la cantidad de texto y aumentar el grado de abstracción. Estas estrategias actúan sobre el principio de respeto al contenido semántico del texto; (ii) el recorrido hacia la derecha tienen que ver con la expansión del texto base que se corresponde con el comentario o glosa en el que el alumno pone de manifiesto su saber enciclopédico mediante la asociación de ideas, en las que intervienen de modo particular estrategias tales como la descripción, el relato, la exposición y la argumentación principalmente. En cierto sentido, el texto es un pretexto para la creación de otro texto más amplio.

Figura 4

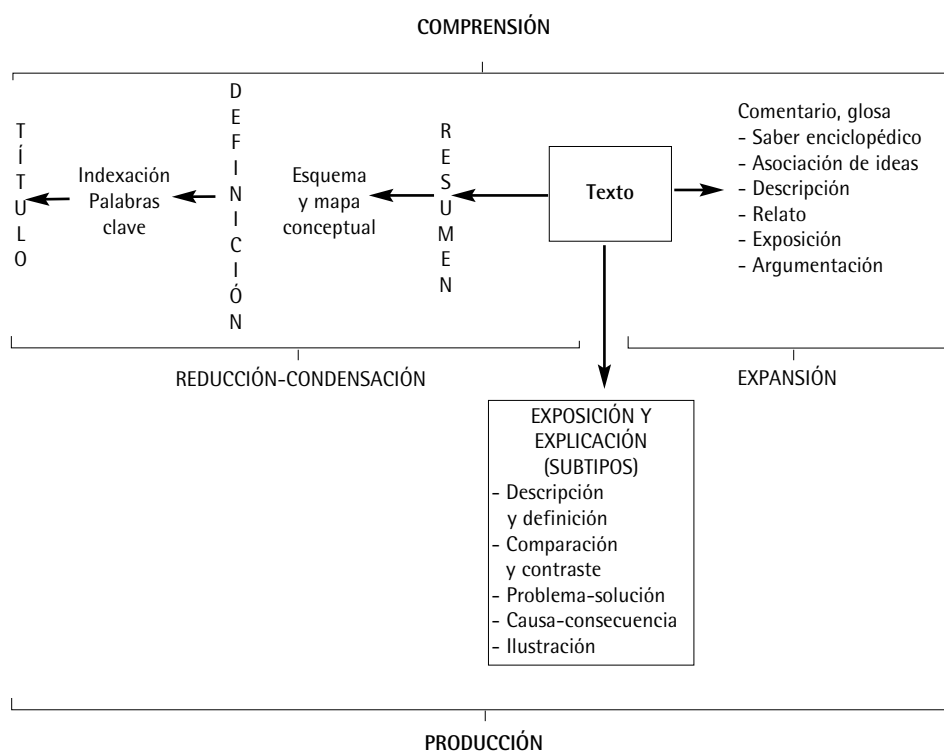
Proceso de producción de textos expositivos



Cuando se trata de enseñar y aprender a escribir, con el propósito de contribuir a mejorar las diferentes prácticas de escritura de los contextos escolares y extraescolares en que los alumnos se desenvuelven, interesa observar y describir bien qué sucede en las aulas cuando los alumnos escriben y los profesores piden que se escriba.

A ello contribuye el estudio de la concepción de la escritura que aparece en los currículos oficiales, y la que tiene cada Centro, a través del análisis del Proyecto Educativo de Centro, de la Programación General Anual, de los materiales didácticos y de los libros de texto que se utilizan, así como la concepción y las prácticas del profesorado

Figura 5
Reducción y expansión de información en textos expositivos



respecto de la enseñanza de la escritura en las aulas, y también de las creencias de los alumnos sobre la escritura.

Enseñar y aprender a escribir o redactar un texto consiste, por tanto, en pensar, de forma más o menos simultánea y permanente, a quién va dirigido (destinatario o audiencia), qué se pretende conseguir con él (intención o propósito), cómo se organiza un texto (planificación), cómo se redacta (textualización o redacción propiamente dicha), cómo se revisa (revisión), cómo se ha de transmitir

(género discursivo, normas de textualidad y regularidades lingüístico-textuales), cómo se edita y, en su caso, cómo se va a exponer en público (edición, formato) y cómo motivar y tutelar el proceso de escritura (guías de ayuda para antes de escribir, durante el proceso de escritura y después de haber escrito: la revisión, si bien los tres tiempos son recursivos a lo largo de todo el proceso). Ver anexos 1, 2, 3 y 4.

Intenciones tan diversas como conversar o dialogar, contar, describir, exponer y explicar,

tarbiya 41

argumentar y contraargumentar, persuadir o demostrar, resumir o comentar, parafrasear, reformular, pedir, solicitar o proponer, felicitar, reprobador o denunciar, entre otras, configuran discursos o textos diferentes.

La relación permanente entre destinatario e intenciones; género, normas de textualidad y peculiaridades lingüísticas; y el uso real de la escritura mediante intereses de los alumnos traducidos en proyectos de escritura favorecen la adquisición de información (saber enciclopédico) a la vez que el aprendizaje del proceso y del género correspondiente (función epistémica de la escritura). A su vez, utilizar la lengua en contextos distintos y con intenciones diferentes exige estrategias diversas.

En esto reside la complejidad del aprendizaje y la enseñanza de esta habilidad comunicativa. De tal modo que enseñar hoy a escribir requiere favorecer los aprendizajes que hace el individuo mediante tareas auténticas de escritura, para lo que frecuentemente se utilizan tecnologías tales como: el ordenador, internet, el verificador gramatical, el corrector ortográfico, etc., en perfecta simbiosis entre escritura y mundo informático (H. Haarman, *Historia universal de la escritura*. Madrid: Gredos, 1991/2001, p. 597). Las actuales tecnologías electrónicas están modificando aspectos estructurales de la comunicación y su aprendizaje, cuyo alcance no atisbamos debido a su permanente cambio y a la trascendencia de los mismos, tanto en los instrumentos de escritura,

como en las formas de edición; o en las posibilidades de manipulación de datos; o en los recursos que se abren a la creación.

Por otra parte, la competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo implica reconocer que hablamos y escuchamos, escribimos y leemos para observar, para hacer experimentos científicos y tratar sobre ciencia; para resolver y plantear problemas matemáticos; para conocer y transmitir experiencias sociales sobre geografía, historia y arte; para hacer música y hablar de ella; o expresión corporal; o expresión plástica; y para intercambiar experiencias con ciudadanos de otros países y culturas, en este mundo multicultural y plurilingüe. Y también, para jugar, dramatizar y crear.

Hablar, escuchar, leer y escribir para aprender parece cosa natural, pero cómo hacerlo no lo es tanto. En este quehacer, los didactas de las ciencias han sido precursores en plantearse la relación entre las prácticas de habla y escritura y los aprendizajes de las distintas materias, lo que refleja, entre otras cosas, la concepción de la escritura y su poder conceptualizador, en cuanto que escribir ayuda a pensar, a conceptualizar, a elaborar conocimientos. En tal sentido, la escritura es un componente de la alfabetización (*literacy*, según Barton y la Escuela de Lancaster).

Todo ello supone nuevos retos para la educación lingüística en nuestra sociedad alfabetizada y, de modo particular, en las aulas

de los colegios, institutos y universidades que la integran, tanto para los alumnos como para sus profesores.

¿Cómo abordar la enseñanza de la escritura en las aulas de Secundaria?

Enseñar a escribir en las aulas de manera reflexiva supone reconocer la importancia de la motivación: plantear temas reales que interesen a los alumnos, que tengan que ver con el diseño y la realización de proyectos de escritura y secuencias didácticas sobre sus intereses y necesidades.

A este respecto, es oportuno señalar que la concepción de la escritura que tiene cada centro y cada docente condiciona las producciones de los alumnos. Ni que decir tiene que un enfoque funcional de la lengua favorecerá el interés por la escritura, en mayor medida que los procedimientos intuitivos basados en la redacción individual que hace el alumno para que lo lea y corrija su profesor. Asimismo es necesario instruir a los alumnos acerca de los diferentes usos o modalidades de escritura (escritura de ficción o literaria y escritura académica o científica), como se indica en el gráfico siguiente. De este modo se contribuye a la mejora de la competencia de los alumnos, tanto en la comprensión como en la producción de textos.

El gusto por escribir aumenta si las prácticas escritas tienen sentido más allá del aula, si los alumnos logran integrarlas en

su vida cotidiana, como acto de comunicación y expresión de experiencias, sentimientos, sucesos, ideas, etc. Como constata la investigación educativa, en el discurso escolar, los alumnos suelen asociar la escritura principalmente con aspectos formales y normativos (caligrafía, ortografía) y con la realización de los deberes (Grupo Didactext, 2005).

Con frecuencia, las prácticas escolares de escritura refuerzan actitudes desalfabetizadoras en los alumnos, tales como las que solicitan pasar toda la experiencia del alumno a la escritura ("...inevitable tendencia a transformar en escritura todo lo que el alumno lee, lo que ve, todas las posibles experiencias de los muchachos", R. Simone, 1988/1992: 182); o rellenar tiempos, je incluso castigar escribiendo!, que todavía es peor.

A continuación se expone brevemente dos recursos relacionados con la enseñanza de la escritura, como son: la escritura en colaboración y la revisión de textos.

Escritura en colaboración

Escribir con otros es una situación frecuente en los contextos escolares (también sociales y profesionales) en la que la colaboración pone al alumno en situación de interactuar, transmitir conocimientos y creencias, lo que le exige hablar, hablar para aprender. El trabajo en grupo tiene ventajas como el fomento de habilidades

Figura 6

Diferencias entre la escritura creativa o de ficción y la escritura académica o expositiva

Escritura de ficción	Escritura académica
- Pretende despertar el gusto por la escritura, por la invención, por la fabulación - Persigue que el individuo invente sus propias expresiones y que encuentre maneras interesantes de decir las cosas - Propicia la originalidad - Utiliza un lenguaje personalizado y expresivo, concreto, polisémico y dependiente del contexto - Busca detalles reveladores - Fomenta el uso de figuras retóricas para crear belleza en la expresión	- Expresión objetiva, precisa, neutra y especializada, propia del lenguaje científico - Vocabulario o terminología concreta - Abundancia de conectores lógicos, organizadores textuales, reformuladores y ejemplificadores y aposiciones explicativas - Orden de palabras estable. Búsqueda de construcciones lógicas - Tendencia a la precisión léxica o a la significación unívoca - Adjetivación específica, pospuesta y valorativa - Frecuente recurso a definiciones, citas y referencias, descripciones, formulación de hipótesis y justificaciones causales, inducciones y deducciones - Presencia frecuente de organizadores intra, meta e intertextuales - Frecuente utilización de formas supralingüísticas - Uso de deícticos y modalizadores asertivos - Formas verbales predominantes: presente, futuro y formas no personales del verbo

sociales, la aceptación de los demás, la motivación, la autoestima, la cooperación, la mejora del uso de la lengua, etc.

Escribir en colaboración supone buscar y compartir información, hablar sobre sus escritos, sobre el proceso de negociación, sobre la hipótesis textual y sobre los problemas retóricos (propósito, tema, destinatario),

ayudarse entre iguales, explicar a otros y escuchar con atención, desarrollar planes conjuntamente además de hablar y escribir; o combinar ambas habilidades, tomar notas, con el propósito de escribir un primer borrador conjuntamente, y presentar el texto oralmente. Este procedimiento es igualmente válido para la revisión, la edición, el formato, la presentación y defensa del texto producido.

Los comentarios que el autor del texto pueda recibir acerca de la organización, desarrollo y redacción de las ideas, con el propósito de mejorar el texto, son asimismo parte del proceso de escritura en colaboración (Bazerman y Wiener, 2003). En este sentido, trabajar de forma cooperativa supone desarrollar competencias cognitivas, sociales y éticas de manera más eficaz que haciéndolo individualmente.

Revisar para aprender a escribir

La revisión de textos desde el enfoque que se viene exponiendo, si bien se realiza de manera recursiva, a efectos de método, se pueden distinguir tres fases o momentos:

- a) ANTES de escribir el texto (la planificación), en cuyo momento se invita al alumno a pensar y a tener presente al lector o destinatario, la intención o el propósito, el género discursivo o el tipo de texto, el conocimiento del tema sobre el que se desea escribir y las necesidades de documentación y la búsqueda de fuentes documentales.
- b) DURANTE el proceso de escritura se recuerda al alumno la importancia de tener presente el manejo de la documentación y de la información localizada, así como los moldes de organización de la información, correspondiente a los diferentes subtipos de exposición de información (Álvarez, 2005: 127-129), así como las normas de textualidad (coherencia, cohesión, adecuación y corrección, principalmente) y las regularidades lingüísticas y textuales predominantes en estos textos,

que darán como resultado el primer borrador o texto intermedio.

- c) DESPUÉS de haber escrito el primer borrador, se anima al alumno a: (i) releer el borrador para localizar aciertos y a destacar errores para resolverlos, conforme a los niveles de intervención y las operaciones para revisar y editar un texto, indicadas en los cuadros 7 y 8, respectivamente; (ii) a consignar las modificaciones que ha de llevar a cabo para mejorar el texto; (iii) a consultar al profesor las dudas existentes, antes de dar el texto por definitivo.

Con el fin de revisar detenidamente el texto expositivo, se indican a continuación algunos fenómenos o unidades de lengua, características de estos textos, correspondientes a los diferentes niveles de intervención:

- Nivel del paratexto. Se trata del conjunto de elementos que acompañan al texto para asegurar su presencia y su recepción. Algunos de estos elementos son: el título, los subtítulos, el prólogo, el índice de materias, las notas, el formato, las ilustraciones, el glosario, los apéndices, la bibliografía, etc.
- Nivel del texto. Tiene que ver principalmente con la estructura, los subtipos de exposición de información, la fórmula de cierre o conclusiones, etc.
- Nivel de la idea. Atiende a los conceptos, la definición y la descripción, la formulación de hipótesis, la justificación..., coincidente en estos textos con los subtipos de organización de información.

tarbiya 41

- Nivel del párrafo. En estrecha relación con las ideas, este nivel tiene como objeto de observación preferente la unión de párrafos mediante los correspondientes organizadores textuales y su ordenación en el conjunto del texto.
- Nivel de frase y oración. Se corresponde con la construcción lógica en el orden de palabras, las reformulaciones, las ejemplificaciones, los conectores, etc.
- Nivel de la palabra. Atiende a la precisión léxica, los tecnicismos, etc.
- Nivel de la sílaba. Corresponde a la segmentación de sílabas.
- Nivel de la letra. Trata de cuestiones ortográficas y caligráficas, así como de los organizadores metatextuales (tipo y tamaño de letra, uso de negrita, cursiva, subrayado, paréntesis, comillas, puntos, letras, rayas o números para enumerar hechos, fenómenos, argumentos, etc.).

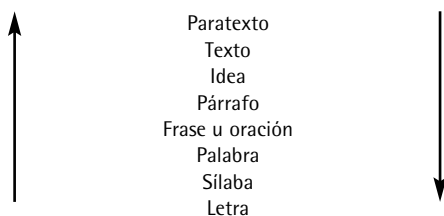
A continuación, mostramos los diferentes niveles. Cabe observar que el orden de aplicación de la intervención admite distintas posibilidades, si bien aquí se expone de mayor a

menor, desde una consideración semántica. La revisión y edición del texto consiste en la identificación de logros y problemas textuales y su resolución (reescritura). Ello supone trabajar con borradores o textos intermedios, a los que se aplica una serie de operaciones mentales, correspondiéndolas con los diferentes niveles de intervención en el texto, como expresamos en los cuadros 7 y 8.

El proceso de revisión textual es el siguiente:

a) lectura, con el propósito de evaluar y mejorar el texto; b) comprensión del texto; c) detección de carencias de información, irregularidades, inexactitudes, ambigüedades, inadecuaciones, repeticiones, anacolutos, etc.; d) diagnóstico de tales fenómenos; e) modificación o reescritura del fragmento de texto escrito considerado perfectible por el escritor. Para ello se proporciona al alumno una plantilla mediante la que se le ayuda a reflexionar acerca del contexto y del proceso de producción así como del texto escrito (ver anexo 4), mediante la que se le invita a transitar por el texto como inspector-detective, y en la que expresa las modificaciones que ha de introducir para mejorar su texto.

Figura 7
Niveles de intervención en la revisión y edición de un texto



La manera de llevar a cabo la revisión puede ser: individual, por parejas, por pequeños grupos (de tres o cuatro personas), o en red, mediante Internet, lo que plantea la potencialidad de la revisión en colaboración de textos a distancia.

La escritura en colaboración (hablar para aprender) suele conseguir logros mayores

que la individual, ya que la revisión de un mismo texto entre varios crea una situación de comunicación susceptible de hacer surgir en mayor medida demandas de esclarecimiento (se contrastan y comparten ideas y se elaboran conjuntamente posibles soluciones o alternativas; se hacen planes hablando sobre escritura; se presta atención personalizada entre iguales; se acepta más fácilmente el modelo de compañeros; etc.), a la vez que facilita la identificación de los problemas retóricos, la toma de decisiones acerca de las modificaciones y la reformulación de las mismas.

De cualquiera de las maneras que se siga, es importante contar con la mediación del profesor, quien procurará destinar tiempos para ayudar a cada alumno a diagnosticar logros, errores y desajustes que se observan en el texto, ya que, como defiende Vygotsky, la cognición se forja en situaciones sociales en las que el aprendiz comparte con el adulto o experto la responsabilidad de ejecutar completamente una producción. Al inicio, el adulto tiene que aportar más, y, a medida que avanza la capacitación del aprendiz, la guía es menor. Bruner denomina a este proceso andamiaje.

En todo caso, es importante contar con el diseño y la aplicación de herramientas que guíen la revisión de la producción de los textos (proceso y producto). A tal efecto, se incluye, en los anexos 4 y 5, sendas guías que podrán contribuir a facilitar la producción de textos a los alumnos, por una

parte, y la evaluación de los textos producidos, por parte de los profesores.

Figura 8
Operaciones para revisar y editar un texto.

Añadir
Suprimir
Sustituir
Desplazar
Reforzar
Distribuir
Reorganizar

La aplicación práctica de la revisión de textos, como se ilustra en la figura 9, se lleva a cabo a través de los siguientes pasos: primero, precisar el nivel o los niveles en que se decide intervenir. A tal efecto, en los comienzos de esta aplicación, convendrá no hacer una revisión completa de cada texto, sino que será preferible aplicar distintos niveles a diferentes textos, para no cansar al alumno con un mismo texto. Segundo, detectar las unidades o fragmentos lingüísticos que el autor considera mejorables. Ello implica diagnosticar el problema retórico existente que se pretende mejorar, para lo cual se decidirá cuál o cuáles son las operaciones textuales que se han de llevar a cabo, lo que terminará reescribiéndose en un nuevo texto. Y esto se realizará de manera recursiva hasta dar por definitivo el texto final.

Figura 9
Procedimiento de revisión de los textos

Nivel de intervención en el texto	Detección de unidades o fragmentos mejorables	Diagnóstico del problema	Operación de revisión	Reescritura
-----------------------------------	---	--------------------------	-----------------------	-------------

Conclusiones

Primera. La importancia de concebir la escritura como una destreza compleja, implica reconocer su dificultad, lo que lleva consigo trabajarla en todas las materias del currículo y en todos los tramos de la escolaridad (competencia en comunicación lingüística en las áreas, como la definen los nuevos currículos), y admitir que también se escribe fuera de las aulas. Esto supone que se ha de enseñar de manera sistemática y explícita, y que se tiene que aprender.

Segunda. La convicción de que se ha de enseñar y aprender a escribir textos de ficción, textos escolares o académicos, textos de carácter social, históricos, filosóficos y humanísticos, así como textos científicos y técnicos, dadas las peculiaridades que adopta la escritura en cada una de las modalidades del "contar" y del "exponer o mostrar".

Tercera. La necesidad de formar al profesorado en procedimientos que reconozcan la complejidad de esta habilidad comunicativa y expliciten el proceso, de modo que favorezcan la adquisición de la misma mediante prácticas reflexivas.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, T. (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- y RAMÍREZ, R. (2006). "Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura". *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 18: 29-60.
- BARTON, D. (1994). *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell.
- BAZERMAN, C. et al. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- DIDACTEXT, Grupo (2003). "Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos". *Didáctica (Lengua y Literatura)*. Madrid: Editorial Complutense, 15, 75-102.
- (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*. Madrid: Editorial Complutense.
- (2006). "Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos". *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 43.

- PÉTILLON, S. y F. Ganier (2006). "La révision de texte: méthodes, outils et processus". *Langages*, 164. (Monográfico).
- SIMONE, R. (1983). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir maistock?* Barcelona: Gedisa. 1992.

Anexo 1

El contexto de la escritura

Para situar o contextualizar lo que vamos a escribir, es necesario empezar por plantearse estas preguntas:

"Quién escribe qué a quién, con qué propósito, cuándo, dónde y cómo."

Lo más importante es no dejar de hacerse preguntas (*Albert Einstein*).

Anexo 2

El contexto de la escritura

Principales fines o intenciones del texto:

"Desarrollar el pensamiento. Poder conocer y ampliar conocimientos. Saber explicar a otro(s) ideas y/o conceptos. Dar cuenta de lo que se sabe. Despertar el interés por un tema."

Piensa cuál es tu intención antes de empezar a escribir.

Anexo 3

El texto expositivo y su escritura

Principales características lingüísticas y textuales:

- Organizadores del texto.
- Frecuente utilización de títulos y subtítulos, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Reformulaciones y ejemplificaciones.
- Aposiciones explicativas.
- Predominio del presente y del futuro de indicativo, así como las formas no personales o impersonales.
- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.

tarbiya 41

- Uso de elementos deícticos.
- Orden de palabras estable.
- Tendencia a la precisión léxica y al rigor.
- Frecuente recurso a definiciones, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, citas y referencias.
- Fórmula de cierre (resumen o conclusión).
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices.

Cada texto tiene regularidades o particularidades que conviene conocer para comprender mejor y para escribir con mayor facilidad.

Anexo 4

Guía para regular el proceso de producción de textos expositivos

Para ayudarte a mejorar tu texto desde el principio hasta el final de la escritura (antes, durante y después), te ofrecemos esta guía. Indica en los cuadros de la derecha la respuesta conveniente en cada caso.

	Sí	No
ANTES de escribir hay que planificar el texto		
1. Piensa en los lectores de tu texto. ¿Quiénes son? ¿Entenderán bien lo que tú expones?		
2. ¿Consideras que queda claro el objetivo que pretendes con el texto?		
3. ¿Conoces cómo son los textos que se usan para exponer o informar?		
4. ¿Te has preguntado qué sabes sobre el tema? ¿Lo has anotado?		
5. ¿Te has parado a pensar qué quieres saber sobre el tema y dónde buscar la información? ¿Lo has anotado?		
DURANTE el proceso de la escritura hay que tener en cuenta lo siguiente		
6. ¿Has manejado y asimilado documentación para tener suficientes contenidos sobre el asunto del que deseas escribir?		
7. ¿Has seguido alguno de los modelos de organización de la información?		
8. ¿Recuerdas que en estos textos son muy apropiados los títulos, los subtítulos, los ejemplos, las ilustraciones, los gráficos, los esquemas...? ¿Y los márgenes, los números, las letras, los guiones, los paréntesis?		
9. ¿Están organizados de manera clara y ordenada el texto, los párrafos y las oraciones?		
10. ¿Consideras que están bien conectados los párrafos entre sí?		
11. ¿Los términos utilizados precisan bien los conceptos a los que te refieres?		
12. ¿Has tenido en cuenta si hay imprecisiones, repeticiones, vaguedades...?		

	Sí	No
13. ¿Has escrito el texto en borrador antes de darlo por definitivo?		
DESPUÉS de haber escrito el texto hay que preguntarse		
14. ¿Has leído el texto (borrador) para localizar aciertos y errores y resolverlos?		
15. ¿Has anotado las modificaciones que tienes que hacer para mejorar tu texto?		
16. ¿Has consultado las dudas (a tu profesor/a, a tus compañeros...) antes de dar el texto por terminado?		

(Tomado de Grupo Didactext, 2006 y www.didactext.net)

Anexo 5

Plantilla para la evaluación (revisión) de textos expositivos

PAUTAS DE ELABORACIÓN		ASPECTOS PARA OBSERVAR EN LOS TEXTOS		MB	B	R	D	
TEXTUALIDAD	Aceptabilidad	• Interpretación de la consigna (producir el texto que se pide)						
		• Registro adecuado						
	Coherencia	• Secuencia ordenada (problema-solución; causa-consecuencia)						
		• Jerarquización de ideas (elementos paratextuales, reformulaciones)						
	Cohesión	• Uso apropiado de la referencia						
		• Adecuación en el uso de conectores						
		• Puntuación						
PÁRRAFO	Relaciones morfo-sintácticas	• Concordancia sujeto-verbo; sustantivo-adjetivo						
		• Correlación verbal						
ORACIÓN	Relaciones intraorac..	• Orden de los elementos oracionales						
		• Evitar anacolutos						
	Construcción sintáctica del texto expositivo	• Oraciones simples						
		• Oraciones compuestas	Coordinación					
			Yuxtaposición					
			Subordinación:	Sustantiva				
Adjetiva								
Adverbial: causal, consecutiva, comparativa, concesiva, temporal								
PALABRA	Vocabulario	• Propiedad						
		• Precisión						
		• Variedad y uso de sinónimos						

tarbiya **41****Plantilla para la evaluación (revisión) de textos expositivos (continuación)**

PAUTAS DE ELABORACIÓN		ASPECTOS PARA OBSERVAR EN LOS TEXTOS	MB	B	R	D
NORMATIVA	Ortografía	• Normas ortográficas				
		• Puntuación				
	Presentación	• Caligrafía/legibilidad				
		• Tipografía				

(Tomado de Grupo Didactext, 2006 y www.didactext.net).

Resumen

Este trabajo plantea la complejidad que encierra el aprendizaje y la enseñanza de la escritura, y particularmente la escritura expositiva o académica, como una de las competencias básicas en los aprendizajes, en Educación Secundaria.

A pesar de ser los textos expositivos los más frecuentes en los ámbitos escolares, y ser con los que más se trabaja los aprendizajes en todas las materias del currículo, no es común que se enseñen sus peculiaridades esquemáticas, lingüísticas y textuales, mediante prácticas reflexivas.

A tal efecto, se insiste en la necesidad de atender al proceso de escritura (planificación, textualización o redacción propiamente dicha, revisión y reescritura, edición y exposición en público y, en su caso, defensa), además de al producto final. Se hace hincapié en la escritura en colaboración, y, de manera muy especial en la revisión para aprender a escribir, atendiendo a las unidades lingüísticas (desde el paratexto hasta la letra) y a las operaciones textuales (añadir, suprimir, sustituir, etc.) sobre las que se interviene cuando se pretende revisar y reescribir para enseñar y aprender a escribir.

Palabras clave: Competencias en escritura. Habilidades comunicativas. Escritura expositiva académica.

Abstract

This work states the complexity involved in learning and teaching the writing process, especially expository or academic writing, as one of the basic learning competences in Secondary School.

Although expository texts are the most widely used in school backgrounds –and they are the most frequently used in the teaching-learning process in all subjects across the curriculum– their schematic, linguistic and textual features are not commonly taught through reflexive practices.

For that purpose, we raise attention on the need to focus on the writing process (planning, writing, revising, rewriting, editing and oral exposition, and, if necessary, defending), as well as the final product. We emphasize on how important collaborative writing is, in particular, revision as a mechanism to learn how to write, paying attention to linguistic units (from paratext to letter) and textual operations (such as: adding, deleting, replacing, etc.) which are the ones intervened during revision and rewriting, in order to teach and learn the writing process.

Keywords: Basic competence in writing across the curriculum areas. Complex communicative and linguistic ability. Expository or academic writing. Identifying and practicing the writing process. Revision as a key in learning to write.

Teodoro Álvarez Angulo

(talang@edu.ucm.es)

Universidad Complutense de Madrid