Investigación sobre la enseñanza de redacción en ELE: Diseño y desarrollo de secuencias en las aulas universitarias chinas

Yu Man
Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, China

RESUMEN

La enseñanza de lenguas y las corrientes lingüísticas han estado siempre íntimamente unidas, ya que estas últimas han ido planteando diversas perspectivas de la primera en búsqueda del "método ideal". A través de una investigación realizada sobre la enseñanza de ELE y los resultados de redacción en EEE (Examen nacional del Español como Especialidad) se constata que la expresión escrita es la destreza supuestamente más compleja, y la que, en apariencia, tiene menos presencia en la docencia. Su mejora es uno de los principales problemas para resolver. Frente al existente desequilibrio manifestado, nos hemos orientado el presente estudio hacia una de las muchas implicaciones: el interés por el proceso de escritura y por su producto final con motivo de que el aprendizaje de escritura sea más dinámico y natural y pueda alcanzar la función comunicativa, significativa, reflexiva y reducir al mínimo la artificialidad al mismo tiempo que promover el intelecto expresivo y la creatividad de los estudiantes. Las prioridades han sido que, mediante explicar los factores y procesos en la escritura y los usos pedagógicos potenciales en el aula de ELE, los docentes intentarán enriquecer su experiencia y asumir una actitud crítica y reflexiva ante el desafío de formar los usuarios competentes de la lengua escrita y arrojar luz sobre una diferente forma aplicable en la enseñanza de escritura.

1. INTRODUCCIÓN

El chino y el español, lenguas provenientes de familias lingüísticas excesivamente en desfase, presentan gran desfase en su modo expresivo y la práctica cultural. Tal desigualdad se exterioriza no solo por medio de las disciplinas fonológicas, las reglas gramaticales y la lexicología; sino también por los tejidos oracionales y las características estructurales. Eso nos trae una consecuencia de que, en la enseñanza de ELE en China, nos surge la necesidad de encontrar unos métodos eficaces para facilitar el estudio y dotar a los alumnos con las destrezas necesarias.

Las investigaciones que realizamos sobre las convocatorias de EEE[1] desde 2005 demuestran que la expresión escrita es la destreza lingüística supuestamente más compleja. Al mismo tiempo muchos profesores de redacción venían quejándose de la dificultad añadida que les suponía impartir su disciplina. Por otro lado, para los alumnos tampoco les resulta nada fácil redactar un texto en español. Escribir oraciones, formar párrafos y elaborar textos es una actividad intelectual muy exigente. Con frecuencia, en sus textos escritos encontramos secuenciación inadecuada para el contexto comunicativo propuesto, carencias de cohesión o coherencias, o ignorancia de las convenciones de los diferentes tipos de textos. Tomando como enfoque los textos escritos por los alumnos en EEE (Nivel-8) del año 2006, se puede hacer una clasificación de sus errores:

a) En morfología:

-***Señor Pepe*** (Pepe) salió de casa con su hijito.

-***la*** (el) violín, ***alcanció*** (alcanzó), ***pedió*** (pidió).

-El señor **plantó** (metió) su paraguas en la tierra.

-Lleva su sombrilla para ***cubrir el*** (protegerse del) sol.

-Su sombrero ***baja*** (cae) de su cabeza.

b) En sintaxis:

-***Los dos entran en el agua, el sombrero entra en el agua***.

c) En inconsciencia de retóricas contraproducentes:

-***Mirando pobre a ellos***... (Los miraba con aspecto lastimoso…).

-***Nos hemos olvidado la vigilancia***. (Hemos aflojado la vigilancia).

-***Soplar el viento y bajar la lluvia***. (Llovía a cántaros y con viento).

-... paseaba en la costa, ***dejando los pies sobre la arena, sin calzado***. (... imprimiendo huellas en la arena).

1 EEE (Nivel-4 y Nivel-8), *Examen de Español como Especialidad*. Examen oficial de competencia lingüística de español en China, cuyo objeto es que los alumnos del segundo curso y de cuarto curso respectivamente de la carrera de Filología Hispánica en distintas universidades e institutos autorizados por el Comité Asesor para la Enseñanza de LE del Ministerio de Educación de China. EEE (Nivel-4) empezó desde el año 1999, mientras EEE (Nivel-8) comenzó en 2005.

En definitiva, podíamos detectar en sus textos oraciones con carácter sintáctico o textual chino. Se constata una insuficiente competencia escrita. La habilidad escrita se ha convertido en el talón de Aquiles en su comunicación. La investigación efectuada estadísticamente en torno a la calificación de redacción desde el año 2005 hasta el presente también puede demostrar la cuestión: la nota conseguida varía entre aprobar o no aprobar.

AÑO	CALIFICACIÓN COMPLETA	NOTA PROMEDIO	APROBADOS (%)	NOTA MÁXIMA	NOTA MÍNIMA
2005	15	9.93	66%	14.6	0
2006	20	11.33	56.6%	19	0
2007	20	12.13	60.6%	19	0
2008	20	12.12	60.4%	19	0
2009	20	13	61.7%	20	0
2010	20	13.19	62.4%	20	0
2011	20	13.30	61.6%	19	0

Tabla 1. Resultado de Redacción de EEE-8 (Año: 2005 – 2011)

Han sido muchos los intentos de mejorar la competencia escrita y son múltiples las causas que se han apuntado para explicar esta adquisición parcial: la enseñanza de tipos artificiales de texto y la visión de la escritura como refuerzo de contenidos previamente explicados en el aula (tales como vocabulario y gramática) (Coello 2000: 33-52); la concepción del género como simple descripción estructural (García Parejo 1998: 23-42); entre otros.

Entre la variedad de enfoques, consideramos que esto se debe en parte al hecho de que las características lingüístico-textuales no han constituido una preocupación suficiente en la enseñanza tradicional de redacción, puesto que aunque en ocasiones se enseñan las estrategias textuales para la lengua materna, muy pocas veces se hace para la LE de forma individualizada. Muchas veces en las clases de composición prestan más atención a la corrección ortográfica, léxica o gramatical. Esta desventaja conduce a una redacción incoherente. E incluso muchos lectores nativos llegan a opinar que el pensamiento de los alumnos chinos de ELE carece de coherencia. Como consecuencia puede afectar seriamente desde el entendimiento hasta la comunicación en la competencia discursiva escrita. En este sentido los factores determinantes y los procesos de la escritura pueden ser un instrumento útil para mejorar la enseñanza y aprendizaje en la escritura de ELE en las aulas universitarias chinas.

2. MODELO DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA EN LE

El modelo teórico que proponemos aquí, pretende establecer los elementos que intervienen en el proceso de la comunicación escrita en una lengua extranjera y fundamentar las relaciones que se producen entre ellos. Pues, es una primera aproximación al proceso, a fin de describir sus componentes.

A modo de introducción habría que mencionar, en primer lugar, un grupo de factores encabezados por el problema retórico y cuatro tipos de conocimientos que se consideran nece sarios para escribir un texto:

a) el conocimiento declarativo;

b) el procedimental;

c) el conocimiento del contexto de la comunicación escrita;

d) el conocimiento del sistema lingüístico.

Estos factores intervienen de modos diversos en los procesos mentales que apreciamos como invariables en el proceso: léase la planificación, que entendida en su sentido más amplio incluye procesos tales como: la generación de ideas, orientación y organización, además de los procesos referidos a la composición, revisión y edición final del texto. Unos y otros los factores y los procesos reciben la influencia de un conjunto de factores internos y externos que afectan tanto la cantidad como la calidad del proceso y del producto final.

APLICACIONES Y EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS

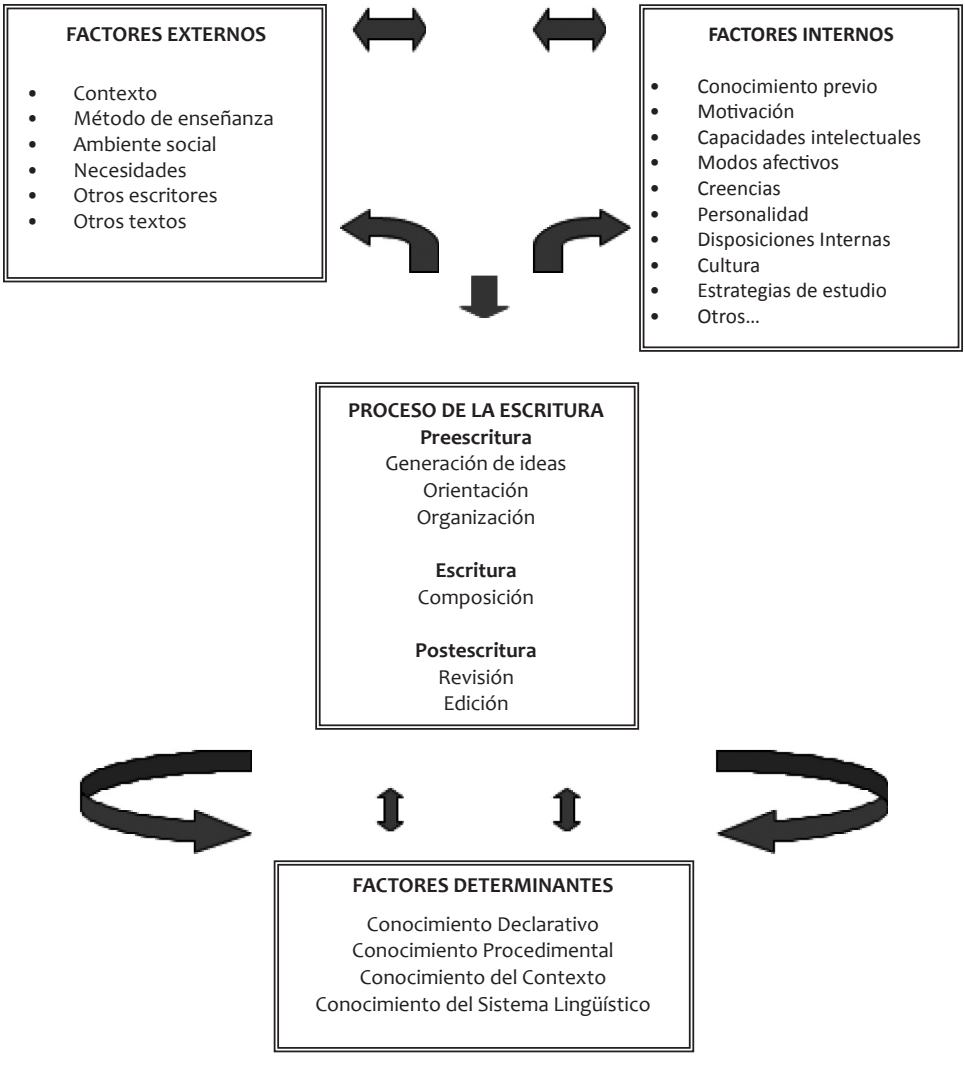


Fig. 1. Factores determinantes y Procesos en la escritura

El conocimiento declarativo que posee el escritor está representado por las generalizaciones, las teorías y el conocimiento general que este tiene: el conocimiento procedimental que se refiere al conocimiento de las formas y vías más apropiadas para acometer una tarea y sus habilidades como escritor. En lo referido al contexto de la escritura, el propósito de la comunicación, la forma y sus lectores potenciales son sus elementos conformantes. El conocimiento de estos elementos permite escribir textos apropia dos para un determinado grupo de lectores en particular, así como activar el conocimiento del sistema de la lengua y seleccionar patrones organizativos adecuados para un propósito específico. Conocer el contexto en que el texto será leído provee al escritor con un sentido de los parámetros que esencialmente determinarán qué y cómo escribir. Sin un contexto es difícil conocer qué incluir y qué omitir, o cuán formal o informalmente se debe enfocar un tema; la selección del contenido apropiado y del estilo depende de la idea que se tenga de los posibles lectores.

El conocimiento del sistema lingüístico influye en la calidad y la cantidad del texto, dado que las limitaciones lingüísticas pueden ser las responsables de la pobre cantidad y calidad de lo que se escribe. Mientras mayor sea la complejidad de la tarea de escritura, mayor deberá ser el dominio del sistema de la lengua necesario para realizarla.

Una vez analizados estos factores, nos preguntaríamos: ¿en qué consiste el proceso de comunicación escrita? Compartimos el criterio de que existen, como mínimo, tres macro actividades recursivas: pre-escritura, escritura (composición) y post-escritura, las cuales están compuestas por un conjunto de subprocesos que interactúan entre sí.

La pre-escritura consiste esencialmente en la planificación del texto, es una etapa de toma de decisiones acerca del tema, el propósito, el lector, la forma del texto y su organización. Está integrada por tres subprocesos principales: la generación de ideas, la orientación y la organización. En ellos el escritor realiza acciones y operaciones tendentes a descubrir un tema sobre el cual escribir, considerando sus lectores potenciales y la forma que tendrá el texto, así como las acciones y las operaciones tendentes a planificar las partes del texto, su secuencia, las ideas centrales, las funciones comunicativas que pretende cumplimentar, entre otros aspectos.

Por su parte, la escritura está conformada por dos subprocesos fundamentales: composición y revisión. La composición se refiere a acciones y operaciones que el escritor realiza para comunicar un mensaje con exactitud y propiedad, basado en suposiciones personales acerca de las necesidades y expectativas propias y de sus

posibles lectores; motivándolos, visualizando sus ideas, ejemplificando, resumiendo y facilitando la construcción del significado que el lector realizará individualmente. La revisión consiste en el chequeo del texto desde el punto de vista lingüístico y discursivo. Aquí se omiten, añaden y reemplazan secciones del texto, sobre todo cuando se requiere un alto grado de precisión y formalidad en consecuencia con el género y el propósito de que se trate. En el proceso, la posesión de habilidades motoras automáticas como la ortografía, la puntuación y la mecánica, así como la gramática, dejan al escritor libre para prestar atención a habilidades más importantes como la de comunicar un mensaje con coherencia y cohesión. En este proceso la memoria operativa se activa completamente y se usa al máximo.

En la post-escritura continúa la revisión del texto, matizada por su recursividad, lo cual forma parte del proceso natural de composición de un texto. Sin embargo, lo cierto es que tradicionalmente ha estado ausente del proceso de comunicación escrita que modelamos en nuestras clases.

La generación de ideas, la orientación, organización, la revisión y la edición del texto constituyen los núcleos de un proceso recursivo donde las acciones no suceden de forma lineal: las paradas y los retrocesos ocurren a lo largo de todo el proceso. La dinámica de este proceso es interactiva, y todos los escritores alternan entre los componentes del proceso mientras escriben un texto.

La presencia de factores internos y externos que influyen en todo el proceso no puede ser ignorada. Los factores internos están conformados ampliamente por las diferencias entre los escritores. En un contexto de enseñanza-aprendizaje como el que nos ocupa, el tema de las diferencias individuales cobra especial interés a partir de lo ventajoso que resultaría conocer, comprender y atender estas diferencias entre los aprendices.

Es un hecho bien sabido que no todas las personas se sienten motivadas a escribir, o que al menos manifiestan una actitud positiva ante la tarea. Ellis (1994: 68), identifica cuatro tipos de motivación en contextos de adquisición de segunda lengua: instrumental, integradora, resultante, e intrínseca; los cuales según él deben ser vistos como complementarios, más que como distintos u opuestos. Las creencias personales y las características de la personalidad también influyen en el proceso de la comunicación escrita, las personas a quienes no les gusta escribir en su lengua materna encontrarán mucho más difícil escribir en una lengua extranjera.

Por otra parte, el estilo y las estrategias de aprendizaje intervienen en todo el proceso de aprendizaje y acomodarlos en la clase puede dar como resultado un aumento

de la satisfacción y de los logros del aprendiz. Un escritor inhábil no es simplemente uno que no pueda producir un buen producto escrito, es aquel que usa conductas y procesos de escritura inapropiados, lo cual pudiera estar causado por la selección inadecuada de las estrategias de aprendizaje y por la no observación de los diferentes estilos de aprendizaje en ambientes desfavorables para sus desarrollo. Favorecer los estilos de aprendizaje de los alumnos y entrenarlos en otros que hagan más integral y exitoso el aprendizaje es una demanda para el desarrollo de la psicología educativa y su influencia en ELE. Realizar los aspectos positivos del estilo de aprendizaje en un aprendiz determinado y contribuir a que desarrolle otros igual mente provechosos parece ser una tarea esencial en ELE. De modo general, los factores internos y su influencia no se limitan a este proceso de pro ducción del lenguaje escrito, sino que está presente en los procesos de recepción.

Los factores externos ejercen una importante influencia, sobre todo en el proceso de la comunicación escrita. Complementar las demandas y necesidades sociales e individuales es imprescindible para lograr un texto fundamentalmente completo. La comunicación escrita ha sido tradicionalmente vista como una actividad individual exenta de un contexto social, y de contexto alguno. Sin embargo, siempre que haya un escritor, hay un lector, de manera que la comunicación escrita no tiene sentido fuera de su función social.

En un contexto como el que nos ocupa, un análisis medianamente completo del proceso de la comunicación escrita tendría que considerar los métodos de enseñanza a los que se somete al sujeto. La razón para incluirlo es que los métodos de enseñanza pueden favorecer o limitar la comunicación escrita, y el grado de durabilidad de la in fluencia es sumamente alto.

3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DEL MODELO

En los últimos años la investigación sobre escritura ha pasado de centrarse casi exclusivamente en el análisis cognitivo del proceso de composición a preguntarse por la posibilidad y la necesidad de enseñanza de este proceso. El cambio de perspectiva ha sido gradual pero decidido, y ello ha permitido que en la actualidad se disponga de un cierto corpus de conocimientos útiles para el ámbito educativo que, a su vez, alimentan nuevas investigaciones y nuevas formas de interpretar el proceso de composición. Este énfasis en el proceso de composición ha conllevado un giro radical en la forma de enseñar a escribir a los alumnos, de tal forma que, en muchos casos, se ha empezado realmente a *enseñar* el proceso de composición.

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

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

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

4. ¿QUÉ Y CÓMO ENSEÑAR LA ESCRITURA? DISEÑO Y DESARROLLO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

Las consideraciones precedentes pueden concretarse en unas determinadas secuencias de enseñanza-aprendizaje con características diferenciales a las que se generan desde otros enfoques didácticos. Respecto a los objetivos de las secuencias didácticas, se pretende que los estudiantes adquieran conocimiento sobre el proceso

de composición en general y sobre su actuación como escritores en situaciones particulares, específicas. Este objetivo general, de reflexión sobre la escritura y sobre el proceso de composición, determina tanto los contenidos a enseñar como la secuencia de actividades.

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

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

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

Respecto a la contextualización, cabe decir que cualquier tarea o actividad de escritura que se plantee en una situación educativa debería partir de una situación

de comunicación real y conocida por los alumnos. Esta primera exigencia, la que tiene que ver con la creación o la inserción de la actividad de escritura en una situación de comunicación enlaza con la segunda de las características que deberían tener las actividades de enseñanza y aprendizaje de la escritura: la de garantizar al máximo la funcionalidad de la tarea; así, por ejemplo, resulta poco funcional que los textos producidos vayan a ser leídos únicamente por el profesor o profesora y que su única finalidad o función sea la de permitir a ese profesor/a evaluar la competencia de sus alumnos. A partir del análisis de la situación de comunicación y de la funcionalidad o el sentido que se atribuye a la actividad, el estudiante puede elaborar su propia representación de la tarea a realizar y del texto que deberá producir.

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

5. CONCRECIÓN Y PROGRESIÓN DE LAS ACTIVIDADES A LO LARGO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Hasta aquí hemos analizado las características generales que deberían tener las actividades de enseñanza-aprendizaje del proceso de composición. Pero, ¿a qué tipo de actividades nos referimos? ¿Cuándo y cómo utilizarlas? ¿En qué momentos y con qué progresión? Existen diferentes ejemplos de actividades que cumplen los requisitos mencionados y que se refieren a diferentes momentos del proceso de composición.

Respecto a las que preceden a la escritura propiamente dicha cabe destacar la importancia de un conjunto de propuestas que tienen que ver con la construcción de los conocimientos, para que los textos producidos sean de calidad. Me refiero, en primer lugar, a la lectura. Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la comunicación. Se trata de leer textos semejantes a

los que el alumno debe escribir, de encontrar las claves de la situación de comunicación que permitieron al escritor tomar determinadas decisiones que se plasman en la forma final de su texto. ¿Cómo empezó este texto? ¿Por qué lo hizo de esta forma? ¿Sería esta una buena opción para empezar nuestro texto? Se trata, no solo de leer constatando y analizando las características de un determinado texto, sino de realizar el esfuerzo proyectivo de leer desde la perspectiva del escritor. Ante una determinada tarea que los estudiantes deben resolver, es conveniente buscar textos que respondan a exigencias parecidas y leerlos para analizar cuáles fueron las decisiones que tomó el escritor para resolver la demanda.

En segundo lugar, se encuentran un conjunto de actividades que tienen como denominador común la conversación. Hablar para escribir es también una actividad interesante para facilitar la correcta representación de la tarea de escritura por parte de los alumnos, así como un mayor conocimiento sobre el proceso de composición a seguir. En muchas aulas es frecuente que los profesores fomenten la conversación acerca del contenido para facilitar la activación de los conocimientos previos que los alumnos puedan tener sobre el tema. Así, por ejemplo, se suele organizar un pequeño debate alrededor de cuestiones como: ¿qué sabemos del tema? ¿Cuáles son las ideas que podríamos incluir en este texto? Sin embargo, las actividades que proponemos se refieren no solo al diálogo sobre el contenido, sino también a la posibilidad de discutir y comentar aspectos del proceso de composición a seguir: ¿qué tipo de texto queremos escribir? ¿Que pretendemos conseguir? ¿Por qué? ¿Cómo podríamos empezar? ¿Qué recursos podríamos utilizar? ¿Cómo implicar al lector?, etc. Estas cuestiones que focalizan en aspectos clave de la planificación textual y que obligan a una reflexión sobre los objetivos que como escritores perseguimos y sobre el proceso a seguir para alcanzarlos, difícilmente son planteadas por los alumnos de forma autónoma, tal y como las investigaciones han puesto repetidamente de manifiesto (Scardamalia y Bereiter 1987).

Aquellas actividades que se desarrollan mientras se escribe y que, por lo tanto, están directamente vinculadas con la producción textual obviamente tienen una relevancia especial. Desde el punto de vista de la regulación del proceso de composición, es fundamental la progresión de dichas actividades que se traduce en una determinada secuencia metodológica. Así, siguiendo la metáfora de la cesión del control, es necesario empezar las sesiones de producción textual con actividades en las que los alumnos reciben muchas ayudas y, progresivamente, enlazar con actividades en las que se espera que vayan interiorizando y utilizando de forma cada vez más autónoma dichas ayudas. Al mismo tiempo, es importante progresar desde actividades guiadas y relativamente conocidas hacia tareas más abiertas y progresivamente

diferentes en las cuales el estudiante debe transferir y aplicar de forma adecuada lo que ha aprendido en actividades anteriores.

En una primera fase, los alumnos "vean" en qué consiste el proceso de composición. Es un hecho sobradamente conocido que muchos alumnos no planifican y simplemente "dicen" por escrito lo que saben sobre un tema. Por lo tanto, desconocen la forma de proceder para poner en marcha un conjunto de procesos cognitivos que les permitan "transformar" lo que saben. Se trata, pues, de facilitarles este conocimiento, de permitir que analicen cómo un escritor experto se plantea el proceso de composición. Esta actividad de modelado, exige que el profesor ponga de manifiesto aquellas actividades y formas de proceder. Es decir, que "piense en voz alta" mientras escribe y después los alumnos, que han anotado aquello que les parece relevante o les llama la atención, comentan con su profesor estas anotaciones, de tal forma que en la discusión se van poniendo de manifiesto aquellos aspectos del proceso de composición que resultan novedosos o difíciles para los alumnos.

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

Una vez que los alumnos ya utilizan de forma reflexiva las guías para escribir un tipo de texto determinado, cabe empezar a plantear situaciones cada vez más complejas. Para escribir de forma ajustada estos textos, los estudiantes deberían modificar algunos aspectos de la guía y seguir un proceso de composición diferente en cada caso. Se espera en esta tercera fase que empiecen a personalizar la guía y, que progresivamente interioricen y utilicen de forma cada vez más autónoma y reflexiva esta ayuda externa que en principio era la guía o pauta de escritura. En este momento,

resulta especialmente interesante plantear actividades de escritura en grupo para que la reflexión sobre el proceso de composición a seguir se enriquezca con las aportaciones de los diferentes miembros del grupo.

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

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

En relación a la revisión del texto propiamente dicha, las guías o pautas utilizadas durante la escritura (o ligeramente modificadas) son un recurso interesante y frecuentemente utilizado para facilitar el análisis de los posibles problemas del texto, proponer los cambios necesarios y promover una primera valoración del mismo. Algunas investigaciones recientes han puesto de manifiesto que el uso de pautas específicamente pensadas para la revisión no solo produce mejoras en los textos finales producidos por los alumnos, sino que incide de forma muy positiva en la reflexión sobre los contenidos, objeto de aprendizaje, y en la regulación final del proceso de composición (Garrido Gallardo 2002; Hulstijin J. 2002). Además, las pautas proporcionan una terminología común que permite compartir los criterios de evaluación del texto. Cabe señalar también que pueden utilizarse para revisar el propio texto o para valorar los textos de otros compañeros con lo que se fomenta la coevaluación. Si añadimos además alguna actividad de reflexión sobre el proceso seguido, la coevaluación puede extenderse también al proceso de composición. En este sentido, son interesantes los informes escritos que los estudiantes realizan después de haber redactado su texto y en los que relatan el proceso que han seguido, cómo han tomado sus decisiones, las razones que les han llevado a escribir el texto, tal como lo han hecho, aquello que más problemas les ha causado, etc. La conciencia del proceso seguido, la representación de la tarea y su concepción de la escritura se revelan en

estos relatos, que, en algunas ocasiones, pueden ser muy diferentes aun cuando estos alumnos hayan estado escribiendo juntos y, por lo tanto, hayan compartido el proceso de composición.

6. CONCLUSIÓN

A lo largo de este trabajo hemos expuesto, de forma muy sucinta, el modelo de la comunicación escrita en la LE, las principales características de la concepción sociocognitiva, aplicadas al estudio y la investigación del proceso de composición. Nuestra pretensión es analizar las implicaciones educativas que las ideas conllevan y plantear las sugerencias para la realización de guiar a los alumnos en su escritura. Entre estas implicaciones destaca de forma preeminente la necesidad de fomentar a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje niveles de conciencia cada vez más elevados sobre el propio proceso de composición. Solo en base a estos niveles progresivos de representación consciente de las actividades que conlleva la escritura va a ser posible una redescripción de las mismas. Así, no se trata tanto de enseñar procedimientos y técnicas, sino fundamentalmente de cambiar la concepción que los estudiantes tienen sobre la escritura y los procesos de composición incidiendo en la asunción de concepciones más elaboradas que permitan poner en marcha procesos de composición complejos que, finalmente, van a incidir en el aumento de la función epistémica de la escritura.

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

BIBLIOGRAFÍA

Bruce, R. J. y Weil, M. (2002). *Modelos de Enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir.* Barcelona: Paidós.

---- (1993). *Reparar la escritura.* Barcelona: Graó.

---- (1995). *La cocina de la escritura.* Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

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

---- (1995). Estrategias para escribir pensando. En Cuadernos de Pedagogía. España.

Coello Tissert, J. L. (2000). Variantes comunicativas para el trabajo con la escritura en inglés. Cuadernos de Filología. Estudios Lingüísticos. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990). *La enseñanza de la escritura, Bases teóricas y prácticas.* Madrid: Aprendizaje Visor.

Creme, P. y Lea, M.R. (2000). *Escribir en la Universidad*. Barcelona: Gedisa.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

García Parejo, I. (1998). Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas. En Carabela 46. Madrid: SGEL.

Garrido Gallardo, M. A. (2002). *Retórica del Español*. Valencia: Lorenzo Palmireno.

Hulstijin, J. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge. New York: Second Language Research.

Martín Vivaldi, G. (1984). Curso de redacción: teoría y práctica de la composición y del estilo. Madrid: Paraninfo.

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

Sabaté, E. (1984). Para escribir correctamente. Barcelona: Editorial Juventud.

Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2006). Vademécum para la formación de profesores. Madrid: Sgel.

Sánchez Lobato, J. (2006). Saber escribir. Aguilar.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). Development of dialectical processes in composition. D. Olson, N. Torrance y A. Halyard Literacy, Language and Learning. Cambridge: C.U.P.

Véliz, M.(1988). Evaluación de la madurez sintáctica en el discurso escrito, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada RLA 26.

胡壮麟（2001）.《语篇的衔接与连贯》，上海：上海外语教育出版社.

黄国文（2001）.《语篇分析概要》，湖南：湖南教育出版社.

陆经生（2006）.《中国外语教学法回顾、探索与展望》，上海：上海外语教育出版社.

倪华迪（1999）.《西班牙文作文——习作范例》，中国台湾：中央图书出版社.

祁寿华（2001）.《西方写作理论与实践》，上海：上海外语教育出版社.

许余龙（2005）.《对比语言学概论》，上海：上海外语教育出版社.

徐曾惠（2000）.《西班牙语写作》，上海：上海外语教育出版社.

赵艳芳（2001）.《认知语言学概论》，上海：上海外语教育出版社.