Los procesos de escritura en el aula de E/LE

DANIEL CASSANY
Universidad Pompeu Fabra

1. ¿Qué valor tiene la composición en mis clases?

Empezamos con un test para explorar tus ideas y prácticas previas sobre composición escrita en el aula de E/LE. Marca con una cruz la respuesta que más se acerque a tu forma de pensar y trabajar en clase:

1. En mi clase de español, los alumnos:
- *a)* escriben para anotar palabras y expresiones que deben comprender y pronunciar en conversaciones;
- *b)* realizan como deberes algunas actividades simuladas de comunicación escrita;
- *c)* escriben en clase de modo cooperativo durante las distintas fases de la composición;
- *d)* desarrollan temas culturales a partir de la lectura y la escritura.

2. En mi clase, se trabaja la expresión escrita:
- *a)* muy escasamente, sólo como apoyo de la oralidad y según la iniciativa de cada aprendiz;
- *b)* un poquito en cada unidad, al margen de las tareas orales;
- *c)* bastante, para copiar, transformar textos, buscar ideas, preparar intervenciones, etcétera.
- *d)* muy a menudo, para incrementar el conocimiento de la disciplina, el dominio terminológico, etcétera.

3. Para que los aprendices aprendan a escribir:
- *a)* tienen que dominar la estructura gramatical de la lengua;

b) tienen que conocer la estructura y las fórmulas de cada tipo de texto;
c) tienen que desarrollar los procesos de composición;
d) tienen que concentrarse en la organización del tema del mensaje.

4. Los aprendices producen:

a) listas de palabras y estructuras, diálogos, redacciones, etcétera;
b) cartas, notas, anuncios, impresos, postales, etcétera;
c) listas, borradores, notas personales, diarios, etcétera;
d) resúmenes, exámenes, ensayos, recensiones, comentarios, etcétera.

5. Los textos modelos que leen los aprendices son:

a) diálogos y conversaciones verosímiles;
b) textos reales: periódicos, publicidad, correspondencia, etcétera;
c) las producciones finales e intermedias que producen ellos mismos;
d) información sobre el tema del que van a escribir.

6. Para motivar a escribir, propongo a los aprendices:

a) temas interesantes: vacaciones, lecturas, cine, ocio, tema libre, etcétera;
b) situaciones verosímiles de comunicación: informar a los amigos, resolver problemas...
c) técnicas diversas de pre-escritura (creatividad) y revisión (corrección);
d) cuestiones esenciales de la disciplina especializada.

7. Cuando corrijo los escritos de los aprendices, me fijo en:

a) la normativa: errores de ortografía, gramática y léxico;
b) la comunicación: errores que causan dificultades de interpretación del texto;
c) el proceso de composición: cómo procede a escribir el aprendiz;
d) el contenido: su claridad, desarrollo, fundamentación, etcétera.

8. El lenguaje escrito que usan los aprendices es:

a) el estándar correcto del español;
b) el dialecto y el registro apropiado a la situación;
c) el estilo personal de cada aprendiz;
d) el tecnolecto especializado de cada tema.

Fíjate ahora en las respuestas que elegiste. ¿Hay mayoría de **a**, **b**, **c** o **d**? ¿Cuál te habría gustado marcar? ¿Cuál crees que espera que marques el autor del test? ¿Cuál es la mejor?

A grandes rasgos, las respuestas **a** corresponden a una metodología audio-lingual o estructuro-global de enseñanza de la lengua, y a una concepción de la escritura como instrumento exclusivo de refuerzo de la oralidad: se escribe poco, sólo para recordar o preparar la práctica de diálogos orales y con un estándar correcto y gramaticalmente elaborado. Las **b**, en cambio, reflejan un enfoque nocional-funcional o comunicativo, que entiende la expresión escrita como una habilidad comunicativa real, con tipos de texto particulares que desarrollan funciones en contextos sociales con registro y

dialecto apropiados. Por otra parte, las **c** describen algunos de los rasgos asociados a un enfoque centrado en los procesos cognitivos, aceptando que la composición es una actividad mental y dinámica que se desarrolla de modo cooperativo a través de producciones intermedias (esquemas, borradores, etc.). Finalmente, las **d** corresponden a un enfoque centrado en el contenido, en el que la escritura con todas sus funciones se pone al servicio del aprendizaje de los contenidos académicos de una disciplina de estudio.

Por supuesto, ninguno de los grupos de respuestas anteriores corresponde al método ideal o mejor de enseñanza de escritura en L2 (ni al preferido del autor). Cada letra **a**, **b**, **c** o **d** enfoca uno de los prismas o aspectos de la composición (gramática, comunicación, proceso compositivo, contenido) que tienen importancia equivalente en el conjunto. El autor del test tampoco sabe cuál elegiste o cuál creíste que esperaba que eligieras. ¡Sólo pretendía engancharte como lector/a!... a los temas que va a desarrollar a continuación, que son los que corresponden a la letra **c**.

2. Escritura, cultura y desarrollo cognitivo

La escritura, *la más transcendental de todas las invenciones tecnológicas humanas* (Ong, 1982: 87; Coulmas, 1989: 3; Tusón, 1997: 11), nació hace relativamente poco, unos 3.500 años a. C., pero pronto se convirtió en una potente *tecnología del intelecto* (Goody, 1968: 11) que facilitó *la domesticación de la mente salvaje* (Goody, 1977). De acuerdo con los antropólogos citados, muchos elementos esenciales de nuestra civilización actual tienen origen, en parte, en la escritura: el método empírico y lógico de la ciencia, la historia —¡entendida como la identidad de personas y pueblos!—, el derecho democrático, la organización administrativa, etc. En el plano psicológico, nuestras capacidades de reflexión y análisis, nuestra conciencia sobre el propio lenguaje, nuestro razonamiento lógico en términos de causa y consecuencia, clavan sus raíces, en parte, en los usos escritos del lenguaje.

A causa de esta dimensión cultural y cognitiva, ponerse a *escribir en el aula de E/LE* tiene consecuencias mucho más profundas que aprender a dominar la ortografía española o desarrollar la capacidad de comunicarse por escrito en una lengua extranjera. Para algunos alumnos, escribir puede suponer enfrentarse a una tecnología desconocida o mal entendida o, todo lo contrario, usar uno de sus instrumentos preferidos de aprendizaje de cualquier materia; para unos puede suponer la práctica de una habilidad planificada y privada, en la que no tienen que *actuar* lingüísticamente en tiempo real ni arriesgarse a equivocarse (y a pasar vergüenza) ante sus interlocutores, mientras que para otros puede suponer una tarea pesada y aburrida que

requiere trabajo y esfuerzo. Puesto que la escritura ha cambiado las formas de organización en las comunidades humanas y la mente de las personas alfabetizadas, deben tenerse en cuenta en el aula de E/LE los siguientes hechos:

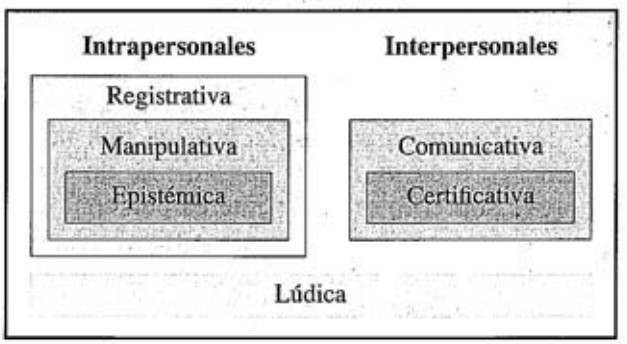
Grado de alfabetización en la lengua materna. El nivel de alfabetización y de uso real del código escrito en lengua materna del alumnado de español tiene implicaciones trascendentes para la clase, mucho más allá del dominio grafomotor del alfabeto fenicio español o del conocimiento de las convenciones comunicativas escritas de Occidente. Los alumnos poco alfabetizados, con una cultura materna básicamente oral, que utilizan poco la escritura en su vida, tienen rasgos culturales, cognitivos y psicopedagógicos diferentes (ni mejores ni peores) a los de los que están plenamente alfabetizados, pertenecen a una *comunidad letrada* y dedican muchas horas a leer y escribir. Los primeros ofrecerán resistencia a las tareas de escritura, no echarán de menos apuntes, libretas ni libros en su aprendizaje del español; y es fácil que muestren gran desparpajo y desinhibición para hablar, mucha memoria para recordar palabras, poco temor de cometer errores o de lanzarse a intervenir en actividades orales, etc. En cambio, los últimos exigirán escribir en clase: desearán tener libro de texto, querrán apuntar mucho de lo que se hace y dice, tendrán la sensación que no aprender si no acumulan apuntes escritos; incluso es posible que exijan más información gramatical sobre el idioma, que utilicen espontáneamente diccionarios y manuales para autocorregir sus intervenciones, que sean más inhibidos al hablar, que tengan vergüenza de equivocarse al hacerlo, etc. Este segundo grupo tenderá a usar la escritura como instrumento general de aprendizaje del español.

Objetivos comunicativos del grupo de aprendices. Obviamente la diversidad de necesidades comunicativas del alumnado de E/LE incide de modo esencial en la elección curricular de objetivos y contenidos de expresión escrita. Por ejemplo, un grupo de egipcios que aspira a trabajar con turistas españoles puede sentir escaso interés por escribir, pero un grupo de universitarios italianos interesados en la cultura española deseará trabajar con escritos académicos, mientras que un grupo de ejecutivos japoneses con intereses en Latinoamérica deseará aprender el español oral y escrito de los negocios. En cada caso el uso de la escritura en el aula trabajará con tipos de texto y registros diferentes (fraseología, macroestructuras textuales, fórmulas de cortesía).

Pero también debe tenerse en cuenta que, en nuestra sociedad actual, no sólo son *escritas* las comunicaciones que los destinatarios recibimos de modo *gráfico*. Buena parte de los mensajes acústicos que escuchamos (mensajes en un contestador, programas de televisión y radio, conferencias,

entrevistas) tienen variados grados de planificación *escrita*. El desarrollo tecnológico de los canales de comunicación ha facilitado que la escritura se especialice en elaborar (planificar, corregir, reflexionar) mucho de lo que se transmite o se *ejecuta* de modo oral, aparentemente espontáneo e improvisado. Éste es uno de los usos más fructíferos de la escritura actual, por lo que egipcios y japoneses, siguiendo con el ejemplo anterior, pueden y deben darse cuenta de que es una excelente estrategia elaborar gráficamente lo que se va a decir en una exposición turística o en una reunión de trabajo.

Funciones de la escritura. La escritura ejerce varias funciones, tanto en la comunidad como en el aula de E/LE, que van mucho más allá de la comunicación, como muestra este esquema:



Funciones de la escritura

Dentro de las funciones *intrapersonales*, el autor escribe para sí mismo: para guardar información (*registrativa*: números de teléfono, direcciones, citas), para transformarla (*manipulativa*: resúmenes de textos, apuntes, reformulaciones), para crear nuevos datos y opiniones y para aprender (*epistémica*: elaborar hipótesis y objetivos de trabajo, analizar una situación, etc.). Entre las *interpersonales*, el autor escribe a un destinatario diferente para informarle (*comunicativa*: cartas, noticias, instancias) o para dar fe de algo (*certificativa*: certificado, examen, diploma; en este caso, autor y lector conocen la información del texto, pero ésta sólo tiene credibilidad social si existe el documento escrito). La función lúdica *intra* e *interpersonal* aporta una dimensión estética (belleza, humor, ironía): escribir por placer, para agradar, para divertirse, etcétera.

Cabe destacar que las fronteras entre funciones no siempre son diáfanas y que un acto de composición puede utilizar la escritura con distintas finalidades en diferentes momentos. Por ejemplo, un informe final de evaluación de un curso, realizado por su profesor para el jefe de estudios del centro,

tiene una función claramente *comunicativa*, si el destinatario desconoce el contenido, y *certificativa*, para dar crédito a las opiniones del docente y archivarlas. Pero es muy probable que su autor use en algún momento otras funciones como la *registrativa* (para copiar o transcribir las opiniones de los aprendices), *manipulativa* (parar resumir o reorganizar datos de encuestas, entrevistas, etc.), *epistémica* (para elaborar sus propias opiniones) y *lúdica* (para redactar de una forma elegante e incluso añadir notas de humor).

En el aula de E/LE, la escritura también desarrolla estas funciones:

- *Registrativa:* anotar la traducción a la lengua materna de una palabra desconocida, copiar en el cuaderno las palabras nuevas o difíciles de una lectura, hacer una lista de errores cometidos, copiar los ejemplos que escribió el docente en la pizarra.
- *Manipulativa:* tomar notas de la explicación de una regla gramatical aclarada por el docente, apuntar datos de un vídeo sobre tradiciones culturales de un país, autocorregir el borrador de un texto.
- *Epistémica:* escribir un *diario de lectura* de una novela graduada o llevar una *bitácora* o un *diario de aprendizaje* de clase, preparar una exposición breve sobre un tema de interés personal o escribir un diálogo que se representará después en clase (también registrativa).
- *Comunicativa:* escribir una nota al docente, mantener correspondencia con un amigo, escribir un e-mail.
- *Certificativa:* responder a las preguntas de gramática en un examen, escribir una redacción para un examen.
- *Lúdica:* escribir biografías imaginarias, poemas, cuentos, etcétera.

Pero no resulta fácil clasificar algunas de las actividades escritas corrientes del aula: ¿rellenar los huecos de un *cloze* es meramente una actividad registrativa o certificativa, donde el aprendiz escribe lo que ya sabe y demuestra su conocimiento al docente? ¿O también es una tarea epistémica, puesto que el aprendiz lector crea significado en el texto escribiendo las palabras en los huecos? Y un torbellino de ideas para escribir un texto... ¿sólo utiliza la escritura para guardar las ideas, o las crea a través de ella?

En resumen, la escritura ejerce dos funciones básicas en el aula de E/LE. En primer lugar, es una *herramienta de adquisición lingüística*: muchas de las prácticas escritas que realiza el aprendiz tienen funciones intrapersonales (recurso mnemotécnico, preparación de producciones orales y escritas, análisis y estudio de muestras discursivas) y se relacionan con el desarrollo de la competencia lingüística y de la actuación oral. Además, la escritura también constituye por sí misma una *habilidad comunicativa* que el alumnado puede desarrollar en ámbitos sociales, académicos o laborales particulares.

3. Los procesos y las técnicas de composición

Los *procesos de composición* escrita son las distintas actividades cognitivas, de pensamiento superior, que realiza un autor para componer un texto, en el periodo de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un escrito, hasta que da éste por acabado. Desde la década de los setenta, la investigación psicolingüística sobre la composición ha analizado de modo etnográfico la conducta cognitiva que realizan escritores variados (expertos / aprendices, adultos / adolescentes / niños, escolares / profesionales), ha identificado las principales tareas que debe resolver el autor mientras escribe, y ha formulado modelos teóricos para explicar estas conductas (Cassany, 1987; Camps, 1990 y 1994). A continuación resumimos aquí muy someramente los principales modelos, así como las técnicas de escritura propuestas para desarrollar los procesos.

El modelo teórico más divulgado es seguramente el de J. Hayes y L. Flower (1980; o Flower y Hayes, 1981, en una versión posterior), que concibe la composición como una acción dirigida a la consecución de objetivos retóricos (decir y escribir es hacer cosas, como dice el filósofo), e identifica tres procesos básicos, la *planificación*, la *traducción* y la *revisión*, que incluyen otros subprocesos más específicos, como la generación de ideas, la formulación de objetivos, la evaluación de producciones intermedias, etc. Aunque estas denominaciones remitan inevitablemente a la concepción secuencial de *pre-escritura, escritura* y *re-escritura*, el modelo se presenta como recursivo y no lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado. Hoy en día existe bastante consenso terminológico para referirnos a estos procesos como *planificación*, *textualización* y *revisión*, respectivamente.

También han sido notablemente relevantes, aunque sea sobre todo en lengua materna, las aportaciones de C. Bereiter y M. Scardamalia (1987: 8-11), centradas en el estudio de la elaboración del conocimiento en el diálogo oral y en la composición, y que han fundamentado las prácticas escritoras generadoras de aprendizaje. Estos autores identifican dos modelos diferentes de composición, *decir el conocimiento (knowledge telling)* y *transformarlo (knowledge transforming)*, según haya o no función epistémica en la composición. En el modelo de decir el conocimiento, el autor elabora su texto a partir de la reproducción más o menos literal de los datos que recupera de su memoria, con 'sondas' que elabora mentalmente, según el contexto de escritura. Dichas 'sondas' o anzuelos buscadores de información pueden referirse al tema del escrito *(qué hice el domingo, música que me gusta, qué recuerdo del surrealismo)* o al tipo discursivo (*redacción*, *instancia*, *examen*, estructura y partes de que se componen, fraseología, etcétera).

En cambio, en el modelo de transformar el conocimiento, el autor toma conciencia de las diferencias que surgen entre sus ideas recuperadas (el denominado *espacio conceptual*) y los requerimientos discursivos del contexto concreto en el que escribe (destinatario, propósito, etc.; el denominado *espacio retórico*). La búsqueda de adecuación entre estos dos planos provoca que el autor reelabore sus ideas y su texto, lo que genera conocimiento nuevo. Ambos procesos no son excluyentes ni se asocian con textos de buena o mala calidad, puesto que ésta depende de otros factores, como el conocimiento lingüístico y el tema en cuestión. Un mismo autor puede usar uno u otro según la situación de escritura que se le plantee. El modelo de transformar el conocimiento incorpora como componente funcional el modelo anterior de decir el conocimiento.

En los últimos años, la investigación sobre los procesos ha generado nuevas propuestas (Levy y Ransdell, 1996; Rijlaarsdam et al. 1996a y 1996b), entre las que destacan las reformulaciones que Flower (1994: 53) y Hayes (1996: 4-25), por separado, han realizado de su famoso modelo previo (Flower-Hayes, 1980 y 1981). Entre otros aspectos, estas últimas propuestas incorporan los componentes socio-culturales y emocionales que no habían tratado (o sólo escasamente) las primeras investigaciones cognitivas. Por ejemplo, ambas conciben la escritura como una actividad social no únicamente por el hecho de que autor y lector actúan, sino porque *autor* y *lector* raramente son entidades individuales u homogéneas (para una revisión, ver Cassany, en prensa).

A efectos prácticos y de modo general, este conjunto de investigaciones identifica los siguientes procesos de composición:

- **Planificación.** El autor elabora una configuración pre-lineal del texto, que puede tener ciertas representaciones gráficas (esquemas, listas, dibujos, etc.) y que incluye tanto información pragmática del contexto comunicativo (cálculo del destinatario, formulación de propósitos comunicativos, etc.) como material lingüístico en bruto (palabras, ideas, sugerencias estructurales, frases, etc.), destinado al futuro escrito. Dentro de la planificación distinguimos:
  * *Representación de la tarea.* El autor elabora una interpretación personal del *problema retórico* o del contexto social en que debe intervenir: se imagina al lector, construye propósitos comunicativos, reconoce el género escrito y el canal comunicativo, etc. Incluye habilidades como recuperar esquemas de comunicación parecidos, utilizados previamente y almacenados en la memoria, o poder identificar las características diferenciales de una nueva situación.
  * *Establecimiento de planes de composición.* El autor formula planes sobre la composición, tanto sobre el proceso de trabajo que va a seguir, como del texto que intentará producir.

* *Generación de ideas*. El autor actualiza o recupera informaciones, almacenadas en su memoria, que pueden ser útiles para la composición. Pueden ser datos sobre el lector (conocimientos previos, expectativas, etc.), el género discursivo, o ideas para incluir en el escrito.
* *Organización de ideas*. El autor construye una primera versión del significado del escrito, que puede manifestarse en forma de esquema de ideas o puntos.

- **Textualización.** El autor elabora lingüísticamente, en forma de texto escrito, las configuraciones pre-lineales del mensaje. Entre otras tareas, pueden distinguirse los siguientes subprocesos:
  * *Referenciación*. El autor elige formas verbales adecuadas para enunciar discursivamente los distintos objetos o hechos extralingüísticos que deben ser mencionados en el texto. En concreto, selecciona el léxico apropiado para el contexto, elabora las proposiciones o elige las formas de modalización (por ejemplo, en la autoreferencia: *creo que / creemos que / se cree que...*).
  * *Linearización*. El autor transforma las estructuras semánticas pretextuales, organizadas en forma pluridimensional, en un discurso lineal, que conecta las distintas proposiciones entre sí, que establece una progresión temática de tema-rema y que cohesiona los referentes con procedimientos anafóricos diversos.
  * *Transcripción*. El autor produce físicamente una enunciación escrita, sea manual (caligrafía) o automatizada (máquinas de escribir, ordenadores).

- **Revisión.** El autor evalúa las distintas representaciones (propósitos comunicativos, planes de composición, ideas sobre el género o el lector) o producciones intermedias (esquemas, borradores, versiones cuasi finales) del texto durante el proceso de composición. Bereiter y Scardamalia (1987: 265-269) proponen un diagrama de flujo (el modelo *Comparar-Diagnosticar-Operar*) para explicar este proceso esencial de la composición, que incluye estas tres fases sucesivas:
  1. *Evaluación* (comparar). El autor compara su representación del texto actual (el borrador o los planes que está produciendo) con su representación del texto intentado (lo que ha imaginado que le gustaría conseguir, de acuerdo con sus propósitos y sus concepciones de 'texto ideal').
  2. *Diagnóstico*. El autor identifica y delimita desajustes (errores, imperfecciones, puntos mejorables, etc.) entre las dos representaciones.

3. *Operar.* El autor elige una táctica o procedimiento de trabajo (reescribir el fragmento, eliminar palabras, sustituirlas, etc.) más adecuado para enmendar el desajuste y lo ejecuta.

Este conjunto de operaciones lingüístico-cognitivas se desarrolla de manera dinámica, interactiva, cíclica, y en variados niveles de análisis (objetivos pragmáticos del texto, ideas para su contenido, formas lingüísticas, etcétera), de manera que durante la composición el autor utiliza los procesos anteriores en cualquier momento y orden. A modo de ejemplo y siguiendo el mismo tono sintético, las aplicaciones didácticas de estas investigaciones, los manuales de redacción (Flower, 1981; Murray, 1987; Serafini, 1985 y 1992; Cassany, 1993), proponen, entre otras, las siguientes técnicas de composición, algunas de las cuales son ya muy conocidas:

- Para *representarse la tarea*: analizar al lector (formularse y responder preguntas sobre el destinatario del texto: ¿qué espera leer?, ¿qué sabe?, ¿qué le interesa?, ¿cuándo va a leerlo?, ¿qué hará con el texto?), hacerse una imagen del problema retórico (responder preguntas sobre los seis elementos comunicativos: emisor, destinatario, mensaje, código, canal, referente), hacer un proyecto de texto (responder preguntas sobre la extensión, el tono, las ideas, etc., del texto), establecer un plan de trabajo (técnicas que se utilizarán, tiempo que se le va a dedicar, etc.), desarrollar un enunciado (por ejemplo, en una instrucción como *escribe una carta argumentando a favor de la eutanasia*: responder preguntas sobre ¿qué es una *carta*?, ¿qué es *argumentar*?, ¿qué es la *eutanasia*?).
- Para *generar ideas*: torbellino de ideas, escritura automática (usar la textualización para buscar ideas, sin preocuparse por la forma), explorar un problema (usar las seis Q para buscar ideas: ¿quién?, ¿qué?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿dónde?, ¿cómo?), expandir palabras clave, mapas de ideas, dialogar con el lector (mantener un diálogo mental e hipotético autor-lector).
- Para *organizar ideas*: mapa mental o conceptual, esquemas jerárquicos (decimales, árboles, llaves o corchetes, etcétera).
- Para *textualizar*: marcar visualmente la prosa para el lector (apartados, párrafos, numeraciones), usar marcadores discursivos (*en primer lugar, a continuación*), revelar el propósito y la estructura (explicitar el propósito del escrito, mencionar el número y el título de los apartados).
- Para *evaluar y diagnosticar*: oralizar el texto escrito, simular la respuesta del lector (simular su lectura y sus posibles reacciones), comparar el borrador con los planes o los esquemas iniciales, aplicar guiones de autocorrección, dialogar con un lector intermedio (buscar lectores reales y explorar sus percepciones del borrador), barrer la or-

tografía del texto (prestando atención selectiva a aspectos concretos: puntuación, selección léxica, organización de ideas).
- Para *operar cambios*: reestructurar el texto, aplicar programas informáticos (verificador ortográfico, corrector de estilo), pasar a limpio el texto, buscar economía y claridad (reducir la extensión de las oraciones, buscar palabras cortas, etc.), adaptar la legibilidad al lector (adecuar el grado de dificultad del escrito a las habilidades de procesamiento del destinatario).

Cabe destacar, para terminar, que estas investigaciones conciben la composición escrita como una habilidad compleja que incluye la comprensión lectora y las habilidades orales de comprensión y expresión. Para Hayes (1996) una de las tareas fundamentales de la composición es la lectura de producciones intermedias para evaluarlas y mejorarlas, y dicha forma de lectura es sustancialmente diferente a la lectura comprensiva corriente, puesto que en ésta sólo leemos para entender el significado y no para corregir o mejorar las ideas, como en aquélla. Además, si entendemos el lenguaje como un hecho social y polifónico (usamos las palabras, los enunciados y las voces que nos ha legado la comunidad) y la escritura como una tarea colectiva (cada día es más corriente que distintas personas cooperen para escribir un artículo, una carta, una noticia, etc.), resulta también lógico que el diálogo entre personas forme parte de la composición. En definitiva, la conducta experta de composición incluye habilidades finas de comprensión y análisis de borradores y de diálogo oral con coautores y lectores intermedios. Del mismo modo debe entenderse la práctica de la composición escrita en el aula de E/LE: los aprendices no sólo escriben o redactan, sino que deben leer los borradores propios y los ajenos y deben poder comentarlos con sus autores y con el docente. En las actividades de composición, se trabajan pues todas las habilidades lingüísticas.

4. Escribir en L2

Los estudios sobre la composición en L2 (Kroll, 1990; Guasch, 1995 y 1997; Raimes, 1998) destacan los siguientes aspectos (siguiendo sobre todo Guasch, 1995):

1. *La conducta compositiva experta en L2 es similar a la correspondiente en L1*, en líneas generales. Los redactores competentes construyen representaciones mentales detalladas de las tareas de composición en que participan, se concentran selectivamente en subprocesos específicos de la composición, transforman e incrementan su conocimiento sobre el tema de escritura mientras escri-

ben, y producen mejores organizaciones discursivas y entramados conceptuales. Del mismo modo, los redactores inexpertos en L2 presentan procesos parecidos a los inexpertos en L1.

2. *El redactor experto en L2 aprovecha su experiencia escritora en L1* y transfiere a aquélla los procesos cognitivos de composición desarrollados en su lengua materna. Aunque algunos expertos aceptan la hipótesis de una competencia subyacente común en bilingües, y muchos más postulan (de modo más prudente) la transferencia de procesos compositivos de una lengua a otra, la investigación muestra que dicha transferencia no es automática o sistemática, sino que sólo se produce en determinadas circunstancias (que nos son desconocidas por el momento).
3. *La falta de competencia en escritura en L2 está causada en mayor medida por la ausencia de procesos compositivos* que por la falta de competencia lingüística en L2. El dominio lingüístico de la L2 parece actuar como un factor facilitador o obstructor de la composición. De este modo, el aprendiz con buen nivel de español pero con escaso desarrollo de los procesos cognitivos, tendrá dificultades importantes para componer textos; mientras que el de nivel inferior, con lagunas idiomáticas relevantes, con o sin procesos compositivos desarrollados en lengua materna, también tendrá problemas.
4. *El uso de la L1 durante el proceso de producción de textos en L2* es una estrategia muy corriente. Facilita que la composición no se interrumpa ante dificultades idiomáticas en L2 y permite solventar problemas de generación de ideas, de búsqueda de vocabulario o de reorganización de las ideas. El uso de la L1 durante la composición es más frecuente con aprendices principiantes o con escaso dominio de L2, con temas relacionados con la cultura de origen del aprendiz, o con temas desconocidos por el aprendiz, que exijan buscar y organizar información (parece que el acceso a la información enciclopédica que tiene el aprendiz se realiza en la L1 en la que fue almacenada, como mínimo con hablantes monolingües).

Guasch (1995: 19-20) concluye que la composición en L2 es parecida a la realizada en L1, a grandes rasgos, y que su enseñanza, en consecuencia, puede seguir los mismos cauces. Cabe destacar sólo estas dos particularidades relevantes, que debe tener en cuenta el docente de producción escrita en E/LE:

1. Es *importante evitar que las lagunas en el conocimiento de la L2 que pueda tener el aprendiz bloqueen su proceso de composición*. Para ello, el docente puede:

- Proponer actividades específicas para desarrollar el dominio de la L2 en el ámbito temático y discursivo concreto en el que vaya a escribir el aprendiz, sobre todo antes de la tarea compositiva o durante la planificación, con subtareas capacitadoras.
- Suministrar el *caudal lingüístico* necesario, sea de modo directo (explicación, fotocopia) o indirecto (a través de otros aprendices, diccionarios, etc.) y oral o escrito, para que el aprendiz pueda desarrollar aquellos procesos de composición que puedan resultar más disminuidos por la falta de conocimiento lingüístico en L2, los cuales suelen ser la textualización y la revisión. Durante la textualización, el docente puede aportar el léxico y los recursos morfosintácticos que requiera el aprendiz para formular sus ideas en español. Para revisar, puede facilitar pautas de autorevisión o de heterorevisión guiada por parejas.
- Permitir el uso de la L1 (sobre todo si es la misma para todo el grupo clase) en la búsqueda, selección y organización de las ideas del texto, durante la planificación. Esto permite distinguir los procesos de construcción del significado (que pueden realizarse parcialmente en L1, de ser necesario) de las tareas de textualización y revisión, que deben usar forzosamente la L2.

2. Es importante *facilitar el desarrollo de los procesos cognitivos de la composición en L2*. Las tareas que se plantean en clase deben permitir que los aprendices que los hayan desarrollado en su lengua materna los puedan transferir al español y, paralelamente, deben posibilitar que el alumnado que todavía no ha desarrollado estos procesos pueda hacerlo directamente en L2. Para ello es recomendable que las tareas compositivas muestren o enseñen a realizar los distintos procesos cognitivos que conforman la composición y que el docente ofrezca recursos o técnicas para realizar cada uno, en la línea de la lista anterior. Para ello, el docente puede:
   - Organizar las actividades de composición en fases o pasos sucesivos: analizar la situación, buscar ideas, hacer un esquema, redactar, etc. En vez de una consigna del tipo *redacta una carta de 200 palabras dirigida a un Instituto de idiomas pidiendo información sobre cursos de español*, es mucho más útil una secuencia del tipo: *1) Responde a estas preguntas: ¿qué datos concretos quieres conseguir?, ¿quién te los puede dar?, ¿cómo tienes que dirigirte a él o ella?, ¿qué partes tiene una carta?; 2) Haz una lista de los datos que debe incluir la carta; 3) Escribe un borrador; 4) Intercambia tu carta con la de un compañero y busca similitudes y diferencias*, etcétera.

- Fomentar el uso de la oralidad como instrumento de elaboración del texto escrito y como instrumento de mediación de los procesos cognitivos, siguiendo tesis vigotskyanas sobre el origen y el desarrollo del lenguaje y del pensamiento. En concreto:
  - — El aprendiz puede escribir de modo cooperativo con otros compañeros. La escritura a cuatro o seis manos permite que cada alumno asuma responsabilidades o tareas complementarias en la gestión del texto (revisar la puntuación, buscar en el diccionario, oralizar en voz alta, etc.), lo cual facilita el control sobre toda la composición y permite que los aprendices se regulen entre sí, además de mostrarse distintas formas de *resolver* cuestiones concretas de composición.
  - — El docente puede mantener tutorías privadas con aprendices particulares para dialogar en español sobre las tareas de composición del alumnado. Este tipo de encuentros son, junto con las tareas de redacción cooperativa entre iguales, las prácticas más eficaces y valoradas positivamente por docentes y aprendices, de acuerdo con estudios etnográficos de composición en L1 y L2 (Cassany, en prensa).
  - — Docente y aprendices pueden dialogar en voz alta en L2 *(rehearsing)* durante la planificación, para explorar la tarea de composición y desarrollar las representaciones mentales del alumnado sobre la tarea.
  - — Los aprendices pueden usar la *redacción en voz alta en español*, durante la textualización, para buscar distintos modos de formular las ideas, y para *escuchar* el tono o sonido de su prosa.

5. El trabajo de aula y la interacción

Las recomendaciones didácticas anteriores incluían algunas presuposiciones que vamos a comentar con más detalle ahora. De acuerdo con la orientación vigotskyana citada sobre el origen social de lenguaje y pensamiento y sobre su aprendizaje y desarrollo a partir de interacciones entre experto y aprendiz en situación real de uso lingüístico, resulta lógico que el procedimiento didáctico más idóneo para el aprendizaje de la composición sean las tareas de escritura cooperativa en que aprendices y docentes colaboran escribiendo en el aula.

- **Escribir en el aula.** Es un hecho corriente que las tareas de composición escrita se realicen en gran medida de modo individual y fuera del aula. Los docentes tendemos a pensar que, a causa de la limita-

ción forzosa de horas de clase y de la altísima cantidad de trabajo que debe realizarse (gramática, vocabulario, pronunciación, prácticas orales, etc.), lo más práctico es dejar las tareas de escritura para deberes o (con formulación pretendidamente más neutra) para trabajo complementario fuera del aula. De este modo, aceptamos implícitamente que la escritura es una práctica individual y no social, o que el aprendiz puede desarrollar por su cuenta los procesos de composición, o incluso que sus limitaciones de conocimiento de español no tendrán incidencia en sus procesos de composición (todo lo contrario de lo que hemos visto en apartados anteriores). Al contrario, escribir en el aula de E/LE no sólo es un procedimiento didáctico potente para desarrollar las habilidades intra e interpersonales de escritura o el propio sistema lingüístico, sino también una posibilidad para practicar la lectura y la conversación ligada a tareas de producción escrita. En niveles intermedios y avanzados, las tareas secuenciadas de composición pueden sér una forma muy global y rica de practicar tipos diferentes de habilidades lingüísticas.

- **El docente colabora con el autor: escribe en el aula y para el aula.** La función del docente en la composición cooperativa va mucho más allá del asesoramiento en la tarea: se puede (¡se debe!) poner a escribir con los aprendices y ofrecerles modelos *expertos* del proceso de composición. Esta es una de las reivindicaciones didácticas de los proyectos norteamericanos de redacción (NWP, 1992), formulada de manera contundente con el principio: *Los docentes de composición tienen que escribir.*

  Una de las limitaciones de los ejercicios de redacción es que el aprendiz carece de modelos de composición, porque escribe solo en casa (o en el aula en situación de examen). En el mejor de los casos tiene modelos de *escritos* acabados, que lee y comenta en clase, y que le indican lo que se espera que sea capaz de conseguir; pero no de *procesos*: raramente ve a un autor en acción, experto o no, que le muestre los procesos que se siguen para componer, los caminos por los que llega al texto final. Desde este punto de vista, el docente es el autor más experimentado que hay en clase y el que puede ofrecer colaboración de distintas maneras:

  * Puede aportar sus escritos en español, en los distintos estadios de elaboración (lista de ideas, borradores, reformulaciones), con el fin de mostrar el proceso que sigue y los diversos productos que va generando.
  * Puede *modelar* los procesos de composición del aprendiz haciendo demostraciones prácticas de técnicas particulares (mapas conceptuales, lluvia de ideas, escritura automática, etc.) o procesos con-

cretos. Ante la clase o en tutorías con individuos o grupos reducidos, puede escribir en *público* en la pizarra o en un retroproyector, oralizando el flujo de su pensamiento. Los aprendices pueden preguntar, pedir aclaraciones y, a continuación, *ensayar* o *adaptar* la experiencia demostrada.

* Ayuda a aprendices particulares a superar bloqueos y limitaciones. Puede ponerse a escribir con ellos su texto, mostrando cómo intentaría superar los problemas que se han presentado, buscando ideas, encontrando palabras para formular ideas, revisando...

Además, el docente también actúa como gestor de la actividad: negocia y plantea la tarea, explora las representaciones que cada aprendiz se ha hecho de ella, tutoriza el trabajo de cada grupo, atiende las dudas que se planteen, suministra caudal lingüístico, actúa como lector experto en la revisión, etc. En resumen, guía el trabajo del grupo, interviene únicamente cuando es necesario y fomenta la autonomía de cada aprendiz de autor.

- **Los aprendices cooperan durante la tarea compositiva.** El hecho de que las tareas sean cooperativas y no individuales permite que se creen contextos de interacción entre compañeros y que haya conversación sobre su actividad escritora. Detallamos algunas de sus formas:

  * Diversos aprendices trabajan juntos durante toda la composición y elaboran un escrito completo a cuatro o más manos. En esta opción el aprendiz negocia todos los aspectos del texto y de la composición con coautores.
  * El aprendiz trabaja solo, en principio, y la responsabilidad (la autoría) del texto es individual, pero cuenta ocasionalmente con la ayuda de compañeros para resolver tareas específicas:
    — un grupo le ofrece ideas para el texto durante la planificación;
    — un compañero le ayuda a organizarlas en un esquema;
    — otro lee un borrador y le da una visión de lector intermedio;
    — un equipo de *correctores* preparado con diccionarios y gramáticas revisa la ortografía de la versión final, etcétera.

    En esta opción es interesante relacionar el tipo de interacción (pareja, grupo pequeño, equipo preparado) con el objetivo de la tarea. Por ejemplo, para generar ideas es útil un grupo de cuatro o más personas, pero para explorar las percepciones de un lector puede ser más útil una interacción cara a cara por parejas. En cambio, tener que componer un escrito de arriba abajo entre seis u ocho manos puede resultar extremadamente costoso, si todos los coautores deben trabajar siempre a la vez.

* Los aprendices pueden actuar como destinatarios finales de los textos y no sólo como lectores o coautores intermedios. En el aula, se pueden dirigir escritos auténticos los unos a los otros, al margen de que utilicen a terceros para elaborarlos.

Conviene no confundir este tipo de prácticas compositivas con la denominada *escritura colectiva,* en la que un grupo aleatorio de alumnos crea un texto de tipo fantasioso (cuento, historia fantástica o de disparates) a partir de juegos de azar e imaginación. Nuestra propuesta pretende fomentar aprendizajes lingüísticos y cognitivos que van bastante más allá de la creatividad y el juego (sin discutir su importancia), y también organizar las diversas tareas y subtareas compositivas de forma más controlada. No es necesario aclarar que estas propuestas cooperativas pueden compaginarse con tareas total o parcialmente individuales.

6. Bibliografía

BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987), *The Psychology of Written Composition,* Hillsdale, N. J., Erlbaum. Versión castellana de un fragmento: «Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita», *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp. 43-64.

CAMPS, A. (1990), «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza», *Infancia y Aprendizaje,* 49, pp. 3-19.

— (1994), *L'ensenyament de la composició escrita,* Barcelona, Barcanova.

CASSANY, D. (1987), *Descriure escriure. Com s'aprèn a escriure,* Barcelona, Empúries. Versión castellana (1989): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir,* Barcelona, Paidós.

— (1993), *La cuina de l'escriptura,* Barcelona, Empúries. Versión castellana (1995), *La cocina de la escritura,* Barcelona, Anagrama.

— (en prensa), *Construir l'escriptura,* Barcelona, Empúries. Versión castellana (en prensa), *Construir la escritura,* Barcelona, Paidós.

COULMAS, F. (1989), *The Writing Systems of the World,* Oxford, Blackwell.

FLOWER, L. (1981), *Problem-Solving Strategies for Writing,* Orlando, Harcourt Brace Jovanovich, 3.ª edic. (1989).

— (1994), *The Construction of Negotiated Meaning. A Social Cognitive Theory of Writing,* Southern Illinois University Press.

FLOWER, L. y HAYES, J. R. (1981), «A Cognitive Process. Theory of Writing», *College Composition and Communication,* 32, pp. 365-387.

GOODY, J. (1968), «Introducción», en J. GOODY (Ed.) (1996), *Literacy in traditional societies,* Cambridge, CUP. Versión castellana: *Cultura escrita en sociedades tradicionales,* Barcelona, Gedisa.

— (1977), *La domesticación del pensamiento salvaje,* Madrid, Akal / Universitaria, 1985.

GUASCH, O. (1995), «Els processos d'escriptura en segones llengües», *Articles,* 5, pp. 13-21.

— (1997), «Parler en L1 pour écrire en L2», *Acquisition et interaction en langue étrangère,* 10, pp. 21-49.

HAYES, J. R. (1996), «A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing», en M. LEVY y S. RANSDELL. (Eds.) (1996), pp. 1-28.

HAYES, J. R. y FLOWER, L. (1980), «Identifying the Organization of Writing Processes», en L. W. GREGG y E. R. STEINBERG (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*, New Jersey, Erlbaum.

KROLL, B. (Ed.) (1990), *Second Language Writing*, Cambridge, CUP.

LEVY, M. y RANSDELL, S. (1996), *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, Mahwah (New Jersey), Lawrence Erbaum.

MURRAY, D. (1987), *Write to learn*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.

NWP, NATIONAL WRITING PROJECT (1992), «The National Writing Project in Brief (the 19th year)», *School of Education*, University of California [material multicopiado].

RAIMES, A. (1998), «Teaching Writing», *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, Foundations of Second Language Teaching, Cambridge, CUP, pp. 142-167.

RIJLAARSDAM, G.; VAN DEN BERGH, H., y COUZIJN, M. (Eds.) (1996a), *Current Trends in Writing Research: Effective Teaching and Learning of Writing*, Amsterdam, Amsterdam University Press.

— (1996b), *Theories, Models and Methodology in Writing Research*, Amsterdam, Amsterdam University Press.

ONG, W. (1982), *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word*, Londres, Methuen & Co. Versión española: *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, México, FCE.

SERAFINI, M.ª T. (1985), *Come si fa un tema in classe*, Milán, Bompiani. Versión castellana (1989), *Cómo redactar un tema*, Barcelona, Paidós.

SERAFINI, M.ª T. (1992), *Como si scrive*, Milán, Bompiani. Versión castellana de Francisco Rodríguez de Lecea (1994), *Cómo se escribe*, Barcelona, Paidós.

TUSÓN, J. (1997), *La escritura. Una introducción a la cultura alfabética*, Barcelona, Octaedro.