

INAUGURACIÓN DE LA SUBSEDE DE LA CÁTEDRA UNESCO PARA LA
LECTURA Y LA ESCRITURA EN AMÉRICA LATINA

Facultad de Educación Elemental y Especial

Universidad Nacional de Cuyo

Panel : “La enseñanza de la escritura”

Panelista: Nelsi Lacon de De Lucia

¿Enseñar a escribir? Una propuesta metodológica *

Sólo en años recientes, y gracias a una intensa labor de destacados investigadores, hemos aprendido a visualizar distintos aspectos del campo del lenguaje desde nuevas perspectivas. Así, los hallazgos de la investigación en relación con la expresión escrita, han significado un importante proceso evolutivo en cuanto a la creación de constructos teóricos- explicativos.

Al respecto, las investigaciones acuerdan en que el acto de escribir debe considerarse como una actividad de resolución de problemas enmarcada en una situación comunicativa particular y en un contexto socio-cultural específico. De allí que exija procesos de razonamiento complejos, para dar respuesta a los condicionamientos y limitaciones del entorno interno y externo. Por ello requiere una representación precisa y consciente de la tarea a fin de atender adecuadamente a las demandas pragmáticas, semánticas y de formulación del texto, en sus distintas fases de producción.

Para responder a estas demandas los escritores y en un sentido más amplio, los hablantes, poseen conocimientos generales que han adquirido en su proceso de socialización los cuales guían su comprensión y producción textual. Según Heinemann y Vieweger(1994), estos saberes serían de distinto carácter: un *saber enciclopédico* referido al conocimiento del mundo, un *saber lingüístico* relacionado con la gramática y el léxico, un *saber interaccional* relacionado con lo ilocucionario, las máximas y las normas comunicativas y un *saber sobre esquemas textuales* relacionado con la organización de la información.

Estos conocimientos que demuestra el emisor durante la actividad comunicativa deben ser ampliados para una utilización estratégica de los mismos. En especial, la producción escrita requiere para su concreción efectiva, que dichos saberes sean profundizados. El uso consciente de estos *saberes* se hace evidente en las producciones de los escritores competentes quienes además, controlan la tarea de

* En este trabajo se exponen algunos aspectos relevantes de la Tesis de Maestría de la autora “Estrategias de producción escrita”, 2001.

elaboración escrita mediante la aplicación de estrategias metacognitivas, es decir, de reflexión sobre su propio hacer. Ello posibilita la regulación de sus propios procesos y productos cognitivos.

Los escritores principiantes deben encontrar en la escuela un espacio donde desarrollen los saberes específicos para producir textos escritos.

Para alcanzar este logro consideramos que se debe atender a los siguientes parámetros:

- la implicación afectiva, emocional de los estudiantes como elemento que facilita el aprendizaje;

- la propuesta de actividades graduadas a fin de que los alumnos accedan al conocimiento sobre características específicas de cada tipo de texto y a las estrategias de escritura requeridas por cada uno de ellos (conocimientos declarativos) y asimismo para que pongan en juego esas estrategias en distintas propuestas de escritura (interacción entre conocimientos declarativos y procedurales);

- la necesaria reflexión sobre el proceso estratégico aplicado para que puedan regular la realización de las tareas (conocimiento metacognitivo).

Teniendo en cuenta estos parámetros realizamos una investigación, en la que trabajamos específicamente con textos expositivos descriptivos y de la que intentaré dar cuenta en esta exposición.

La investigación

El *objetivo general* que nos propusimos en la investigación que llevamos a cabo fue comprobar la eficacia de los modelos cognitivos de producción escrita aplicados a la elaboración de textos expositivos- descriptivos en una situación real de clase.

Para ellos diseñamos un modelo experimental de intervención que se apoya fundamentalmente en el modelo de producción de T.van Dijk y Kintsch (1983), en el de Flower y Hayes (1981) y en el modelo de Bereiter y Scardamalia(1987). Estos modelos, con una vigencia en el campo científico de más de quince años, han sido validados por numerosas investigaciones empíricas.

Junto con estas razones científicas, seleccionamos los modelos por su factibilidad de aplicación en el campo educativo.

En este sentido, estimamos que el de van Dijk y Kintsch es un modelo explicativo y sistematizado que permite identificar las estrategias que en distintos niveles ponen en juego los escritores para la elaboración de textos.

Por su parte, el modelo de proceso sobre la producción del discurso de Flower y Hayes analiza el proceso mental seguido por los escritores para producir un texto y presenta la tarea de escribir como un proceso que implica etapas recursivas de planificación, escritura y reescritura lo cual conlleva la puesta en juego de una serie de estrategias de naturaleza cognitiva y metacognitiva.

También tiene importancia en la enseñanza de la producción escrita el modelo "Transformar el conocimiento" de Bereiter y Scardamalia porque plantea la necesidad de que las tareas de escritura que se propongan en el aula, correspondan a situaciones comunicativas concretas.

Estos investigadores señalan que el escritor, en el proceso de elaboración textual, debe gestionar al mismo tiempo diversas operaciones para resolver la tarea de producción; ello lo lleva a experimentar la tensión entre lo que quiere decir, el contenido temático, y el lenguaje y la situación comunicativa. La representación precisa de la finalidad, del destino del texto y de la audiencia permite al escritor elegir y manejar los elementos de su producción.

Los modelos aludidos no tienen puntos de oposición entre sí, sino que, por lo contrario, son formulaciones compatibles, que consideramos, hasta se complementan..

Asimismo, junto a estos modelos de producción escrita, tuvimos en cuenta en nuestro modelo de intervención, las investigaciones metacognitivas y sus antecedentes, especialmente L. Vigotsky y J. Flavell. Además, sumamos a estas bases teóricas, el producto de nuestras reflexiones y experiencias en situaciones reales de clase.

En el planteo metodológico pusimos en práctica *los siguientes procedimientos de enseñanza -aprendizaje*

a) El uso fundamental del intercambio verbal orientado por el docente, por medio de preguntas destinadas a que los alumnos infirieran los nuevos conocimientos y los clarificaran .

b) La explicitación de los objetivos de las tareas a fin de que los estudiantes supieran con claridad cuál era la meta a conseguir y cuál, su utilidad. Ello contribuye a la puesta en marcha de los procesos ejecutivos de comprensión y producción.

c) La aplicación de la técnica didáctica del "aprendizaje cooperativo" propuesta por D. Dansereau (1998) En el "aprendizaje cooperativo" los alumnos en situación diádica trabajan juntos para completar las tareas, ayudándose unos a otros, compartiendo ideas y aportando soluciones. Según han demostrado Dansereau y colaboradores, la técnica es efectiva tanto en los aspectos

cognitivos como socio-afectivos ya que los alumnos se muestran más motivados y “menos ansiosos” trabajando en forma cooperativa.

c) La elaboración de post-organizadores gráficos y síntesis con la finalidad de fijar los conceptos recientemente aprendidos y asegurar su comprensión, en la etapa de aprendizaje de estrategias. Pero fundamentalmente, el uso de estas representaciones visuales y verbales como facilitadores externos o *andamiajes* o “ayuda memoria” en la etapa de resolución de tareas de escritura, para favorecer su regulación consciente. Según C. Monereo (1991), el propósito de las estrategias de organización (organizadores gráficos, síntesis, resúmenes) se orienta a facilitar la identificación de las estructuras informativas que representan el “guión” del contenido a aprender (organizadores previos), y el recuerdo del contenido ya aprendido (post-organizadores). El contenido reorganizado permite inferir y transferir datos.

Me detendré ahora a explicar el modelo de intervención que diseñé a partir de la teoría de base: (Se presenta en filmína)

Procedimiento: el modelo de intervención experimental

Nuestro **Modelo de Intervención experimental** se estructura en ocho fases. Concebimos cada fase como un conjunto de actividades destinadas a ir desarrollando en forma de complejidad creciente las habilidades de los alumnos para producir textos escritos.

Esbozamos a continuación cada fase:

1- Primera fase : “*Diagnóstico de las capacidades escriturarias de los estudiantes*”: En esta fase los alumnos producen un texto dados los parámetros de una situación comunicativa concreta y posteriormente elaboran por escrito un informe metacognitivo explicitando cómo procedieron para redactar su escrito.

2-Segunda fase: “*Procesamiento estratégico de textos expositivos*” es una actividad preliminar de lectura y comprensión de textos modélicos, de apoyo para el abordaje de la enseñanza –aprendizaje de la producción escrita. Además del reconocimiento de las características del texto expositivo y del procesamiento estratégico del texto en sus distintos niveles, se analizan los propósitos de las estrategias de lectura llevadas a cabo.

3- La tercera fase “*Conocimiento de estrategias de escritura*” consiste en el análisis realizado en forma colectiva y guiada por el docente, de uno de los textos leídos. Ello da pie al descubrimiento e identificación de las estrategias de escritura puestas en juego por el autor, a la reflexión sobre las mismas y a la sistematización de dichos procedimientos estratégicos en un organizador gráfico al que denominamos “Estrategias del buen escritor”. Este cuadro síntesis será un apoyo externo para las fases posteriores. (filmína)

4- La cuarta fase, “*Evaluación colectiva de un escrito producido por un alumno y corrección estratégica*” propone, inicialmente, la revisión y corrección, en forma grupal, de uno de los textos escritos por los estudiantes en el pretest.. Luego cada alumno revisa y corrige con un compañero, su propio escrito y finalmente, se procede a una última evaluación individual del propio texto.

5- La quinta fase “*Aplicación y reconocimiento de estrategias en ejercicios de escritura*” plantea ejercicios de escritura breves y graduados, a modo de situaciones problemáticas, que el alumno debe resolver usando estrategias de escritura. Asimismo, el estudiante debe explicitar cuáles son las estrategias aplicadas en cada ocasión. Los ejercicios son revisados entre pares y corregidos en forma colectiva.

6- La sexta fase “*Producción de textos escritos*” enfrenta a los estudiantes al desafío de escribir un texto adecuado a una situación comunicativa concreta, poniendo en juego las estrategias adquiridas y desarrolladas en este periodo de instrucción. Las tareas de revisión y reflexión sobre la aplicación de estrategias son apoyadas por el docente y, en forma colaborativa, por otros alumnos.

7- La séptima fase "*Producción final o postest e Informe metacognitivo de los estudiantes*" propone que los alumnos realicen en forma individual un último escrito, el postest y luego, escriban una explicación detallada de cómo procedieron para producir su texto desde el momento en que se seleccionó el tema hasta que finalizaron su trabajo.

8- En la octava fase "*Reflexión y análisis de resultados*", profesor y alumnos cotejan los resultados del pretest y postest y los informes metacognitivos escritos por los alumnos en ambas oportunidades. Ello da pie a una sesión colectiva de discusión, análisis y formulación de conclusiones

Conclusiones

Luego del análisis y valoración de los procesos puestos en acto por los jóvenes escribientes en sus producciones finales y de las estrategias aplicadas en los distintos niveles de las producciones del postest, consideramos como logros los resultados obtenidos.

En nuestro procedimiento de enseñanza hemos aunado modelos de producción escrita flexibles y funcionales que consideramos se complementan, apoyándonos también, en teorías metacognitivas. Esta conjunción, cuya eficacia hemos podido comprobar en nuestra experiencia aplicada a la elaboración de textos expositivos *descriptivos*, podría ser tenida en cuenta en el diseño de procedimientos sistemáticos de enseñanza de la producción escrita a nivel escolar, de distintos tipos de textos.

Al respecto, de más está decir, que según el tipo de texto que se encare para la elaboración escrita, habrá que atender a las características propias de los mismos, en la planificación de tareas específicas.

Ahora bien, nuestro modelo de intervención contempla la necesidad de que la práctica de las estrategias tenga un carácter gradual. En otras palabras, creemos conveniente disponer la situación de instrucción de manera que la estrategia se practique en primer lugar sobre tareas más sencillas, para posteriormente evolucionar hacia tareas más complejas, de manera de proporcionar al alumno una serie de experiencias de éxito en la aplicación de la estrategia que pueden suponer un factor crucial en el entrenamiento.

Asimismo consideramos importante realizar el entrenamiento en contextos naturales, es decir, integrar el entrenamiento dentro del currículo. Estimamos que las probabilidades de éxito de determinada metodología mejoran cuanto más se acercan al terreno ecológico.

Pero el éxito de la adopción de estas nuevas perspectivas dependerá, también, de la naturaleza de las intervenciones didácticas. Y fundamentalmente, del logro de un entendimiento interpersonal profesor/ alumno, en la relación dialógica.

BIBLIOGRAFÍA

- Adam, J.M.(1992). *Les textes: types et prototypes*, Paris, Nathan.
- Álvarez Angulo, T. (1996). "El texto expositivo –explicativo: su superestructura y características textuales", *Didáctica* 8, 29/44.
- Álvarez, G. (1996) *Textos y discursos. Introducción a una lingüística del texto*, Universidad de Concepción, Chile
- Álvarez, M (1995). *Tipos de escrito II :exposición y argumentación*, Madrid, Arco/Libros.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian,H. (1991). *Psicología educativa*, 5a.reimpresión, México, Trillas.
- Baker, L. y Brown, A. (1984) "Metacognitive skill and reading", en R. Barr, M. Kamil y P. Mosenthal (comps), *Handbook of reading research*, Nueva York, Longmann.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997) *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W (1997) *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel, ed.
- Belinchón, M., Riviére A e Igoa J.M. (1996) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid, Trotta. 3ª. ed.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M.(1987) *The Psychology of Written Composition*, Hillsdale. N.J, Erlbaum.
- Bernárdez, E. (1987) *Lingüística del texto*, Madrid. Arco/Libros.
- Bernárdez, E.(1995) *Teoría y epistemología del texto*, Madrid, Cátedra.
- Bóscolo, P. (1990) "The construction of expository text", *First Language*, 10, 217/ 230.
- Bruer, J.(1995). *Escuelas para pensar. Una ciencia del Aprendizaje en el aula*, Madrid: Paidós.
- Busquet, D. y otros(1996). *Los temas transversales*, Madrid, Santillana.
- Calfee, R. and Curley, R. (1984) Citado por Slater, W. y Graves, M.(1990) "Investigaciones sobre el texto expositivo:aportes para los docentes", en *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- Camps, A (1990) "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza", *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps, A.(1992) "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Cassany, D.(1987) *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Bs. As, Paidós.
- Cassany, D., M. Luna y G. Sanz(1998) *Enseñar lengua*, Barcelona: Grao.
- Ciapuscio, G.(1994) *Tipos textuales*, *Enciclopedia Semiológica*, Universidad de Buenos Aires.
- Constantino, G. D. (1995) *Didáctica Cognitiva*, Buenos Aires, CIAFIC.
- Cubo de Severino, L.(1999). "¿Cómo comprendemos un texto escrito?"en Cubo de Severino, L., *Leo pero no comprendo*, Mendoza, Argentina, Fac. de Filosofía y Letras, U.N.C., 13-38.
- Charolles, M.(1986). "L'analyse des processus rédactionnels : aspect linguistiques, psychologiques et didactiques", *Pratiques* N° 49 Metz, 3-21
- Charolles, M.(1988). "Les etudes sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelles ", *Modèles linguistiques*, XI 2.
- Dansereau, D. F.(1988). "Cooperative learning strategies". En Goetz, E.,Alexander, P. y Weinstein, L.(Eds.) *Learning and study strategies*, San Diego, Academic Press
- De Vega, M.(1984) *Introducción a la psicología cognitiva*, Madrid: Alianza
- De Vega, M. y Cuetos, F. (1999) *Psicolingüística del español*, Madrid, Trotta.
- Dijk, T. A. van (1978) *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós,(1989, 1a reimpr. en castellano).
- Dijk T. A. van y Kintsch, W.(1983) *Strategies for discourse comprehension*, New York: Academic Press.
- Flavell, J.(1996). *El desarrollo cognitivo*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). "A Cognitive Process. Theory of Writing", *College Composition and Communication*, 32,4, 365-387.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). "La teoría de la redacción como proceso cognitivo" en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de lectura, 73-110.
- Gagné, E.D.(1991) *La psicología cognitiva del aprendizaje escolar*, Madrid: Aprendizaje Visor.
- García Madruga, J.A. y otros (1995) *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*, Madrid, Siglo XXI.
- Gardner, H. (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Madrid: Paidós.
- Gili y Gaya, S. (1964) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: 11ª ed.
- Halliday, M.y Hasan, R. (1976) *Cohesion in English*, Londres, Longman.
- Heinemann, W y Viehweger, D. (1991) *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Niemeyer. Cap. III. (Trad. de G. Ciapuscio)
- Irwin, J. y Doyle, M.(1992) Conexiones entre lectura y escritura, Bs.As., Aique.
- Kintsch, W. (1996) "El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: Un modelo de construcción –integración", en *Textos en contexto*, Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura, 69-138.
- Lacon de De Lucia, G.N. (2001) *Estrategias de producción escrita*, Tesis de Maestría, Fac. de Filosofía y Letras, UNC , Mendoza. Sin publicar.
- Lamíquiz, Vidal (1994) *El enunciado textual*, Barcelona, Ariel Lingüística
- Leahey, T. y Harris, R. (1998) *Aprendizaje y cognición*, Madrid, Prentice Hall.
- Marincovich, J., Morán, P.(1995) "El procesamiento cognitivo en la producción escrita", *Signos* n° 37, 95-105.

- Marincovich, J., Morán, P y Vergara, M. (1996) "Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula", *Signos* n° 40, 107-116.
- Marro, M. y Dellamea, A.(1994) *Producción de Textos. Estrategias del escritor y recursos del idioma*, Bs.As., Docencia.
- Martí, E. (1995) "Metacognición: Entre la fascinación y el desencanto", en *Infancia y Aprendizaje*, 9-32.
- Mas, M. y Turco, G.(1991) "De typologies de textes à l'élaboration pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe", *Etudes des Linguistique Appliquée*, 83, 89-99.
- Meyer, B. (1985) "Prose analysis: purposes, procedures and problems", en H. Mandl, N. Stein y T. Trabasso (Eds). *Learning and comprehension of text*, Hillsdale, N: Lawrence Erlbaum.
- Monereo, C.(1991) *Enseñar a pensar a través del curriculum escolar*, Barcelona, Casals.
- Montolio, E. (2000)(Coord.) *Manual práctico de escritura académica*, Barcelona, Ariel Practicum.
- Muth, D. (1991) *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, Buenos Aires, Aique.
- Newmeyer, F. (1992) (Comp.) *Panorama de la Lingüística Moderna De la Universidad de Cambridge*, Madrid, Visor
- Nickerson, R., Perkins, D. y Smith, E. (1987) *Enseñar a pensar*, Buenos Aires: Paidós.
- Nisbet, J y J. Shucksmith (1987) *Estrategias de aprendizaje*, Madrid: Santillana.
- Noël- Gaudreault, M.(1991) "Bilan de recherches didactique de la production écrite", *Etudes des Linguistique Appliquée*, 84, 37-45.
- Novak, J., Gowin, D. (1984) *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Martínez Roca.
- Padilla de Zerdán, C.(1999) "El status de lo expositivo en tipologías textuales representativas", *Rill* N° 14, 49-79.
- Palau de Carranza, E. (1992) "Proyección de la investigación cognitiva del proceso de escritura", *Anales de Instituto de lingüística* tomo XV, Universidad Nacional de Cuyo, Fac. de Filosofía y Letras.
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L (1989) *Classroom dialogues to promote self-regulated comprehension*, Cit. por Constantino (1995).
- Parodi, G.(1999) *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*, Valparaíso, Chile, Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Peronard, M.(1995/6) "Experiencia y conocimiento metacognitivo", *Signos* N° 38/ 39, 121-131.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*, Madrid, Siglo XXI.
- Pozo, J. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1997.
- Rigchgels, D. Mc Gee, L. y Slaton, E.(1990) "Cómo enseñar la estructura del texto expositivo en la lectura y escritura", en *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, K.Muth (comp.), Buenos Aires, Aique.
- Roulet, E. (1991) "Une approche discursive de l' hétérogénéité discursive", *Etudes des Linguistique Appliquée*, 83, 117-130.
- Salvador Mata, F.(1997) *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*, Málaga. Aljibe.
- Sánchez, M. (1993) *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*, Madrid, Aula XXI, Santillana.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992) "Dos modelos explicativos de los procesos de producción escrita", *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Slater, W y Graves, M.(1990) "Investigaciones sobre el texto expositivo: aportes para los docentes". En *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*, K.D.Muth(Ed.), Buenos Aires, Aique.
- Vygotsky, L. S. (1977) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, La Pléyade.