

# NUEVAS METODOLOGÍAS PARA UNA DIDÁCTICA DE LA ESCRITURA COMO PROCESO FUNCIONAL-COMUNICATIVO: LOS PROYECTOS, EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS Y EL PORTFOLIO

*The new technologies used for teaching compositions as a functional-communicative process: the projects, the Common European Framework of Reference for Languages and the Portfolio*

LUIS FERNANDO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ  
IES Fray Andrés de Puertollano (Ciudad Real)

---

Este artículo tiene como principal objetivo mostrar cómo puede incorporarse la enseñanza de la escritura en los currículos de lengua castellana sin modificarlos sustancialmente, valiéndose de una herramienta empleada en la enseñanza de lenguas extranjeras: el llamado «Portfolio».

En primer lugar, se traerán a colación las más modernas concepciones acerca del proceso de la escritura para definir qué es lo que tenemos que enseñar. Al final de las mismas, se verá cómo escribir es un proceso esencialmente sociocultural, que hay que abordar desde una perspectiva funcional, comunicativa y constructiva.

En segundo lugar, se verán las consecuencias que estas ideas tienen en nuestras didácticas: planteamiento de unidades didácticas extensas que tengan en cuenta aspectos como la intención, el uso real de los textos y la secuenciación en tareas de un proyecto.

Para terminar, se ofrecerá un ejemplo que pueda servir de modelo a nuestras programaciones.

---

**Palabras clave:** *Expresión escrita, Elaboración de medios de enseñanza.*

---

## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo mostrar la necesidad de aplicar una nueva didáctica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura. Podemos adelantar que esta metodología deberá tener en cuenta la escritura como un proceso o actividad que aúna conocimientos pragmáticos, textuales y gramaticales.

Primeramente, expondremos los conceptos teóricos en los que se basa esta concepción de la enseñanza de la composición escrita. A la exposición teórica le seguirán las consecuencias en un tipo de didáctica diferente que es necesario utilizar con nuestros alumnos. Finalmente, presentaremos un ejemplo de unidad didáctica muy esquemático, para ilustrar cómo se podría trabajar, aunque sin concretar demasiado por cuestiones de espacio.

## Estado de la cuestión

Desde las últimas décadas del siglo XX se vienen celebrando en EE UU congresos cuyo tema es la didáctica de la escritura, ya que fueron sensibles a las carencias de su alumnado en la composición de textos. Así, se crearon equipos de redacción, incluso en las universidades, y promocionaron seminarios de formación para el profesorado, llegando a establecerse un órgano colegiado de profesores a nivel nacional, así como departamentos universitarios dedicados en exclusiva a estos temas.

¿Y en Europa? Lo más aproximado a esto es el conocido como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, donde aparecen aspectos didácticos muy interesantes, como el enfoque comunicativo, el uso de textos reales, de proyectos... (véase el epígrafe «Actividades de comunicación escrita»).

Pero podríamos preguntarnos si nosotros les ayudamos a mejorar pues, según investigaciones del profesor Cassany, de entre los textos que pedimos a nuestros alumnos, la mayoría son acerca de temas «preparados» (las clásicas redacciones). Por otro lado, prevalecen los escritos de tipo académico (comentarios, esquemas, resúmenes), frente a otros más cercanos a los alumnos: sociales (cartas o instancias) y creativos (literarios o periodísticos). Estas prácticas tienen varios puntos débiles: son textos muy cortos, demasiado artificiales y que no motivan en absoluto a nuestro alumnado. Mientras que la motivación debe ser el primer paso: conseguir una actitud positiva que propicie una escritura lo más autónoma posible. Además, hay que proponer actividades que tengan en cuenta el proceso de la escritura y, por tanto, se ajusten a un proyecto secuenciado. Por último, se debe enseñar a escribir textos reales en situaciones reales<sup>1</sup>. Como se puede apreciar, nuestras didácticas no favorecen la atención en el proceso de escritura (ni atienden a la planificación, ni a la revisión); se centran en los objetivos finales y no potencian los procedimientos ni aspectos cognitivos tan

importantes como la generación de ideas, organización y corrección; se limita la posibilidad de que los alumnos se ayuden recíprocamente y las tareas están muy alejadas de las situaciones reales que ellos conocen.

Sin embargo, también la lectura tiene algo que decir en todo esto. En efecto, las relaciones recíprocas entre lectura y escritura han sido constatadas desde antiguo: se leen textos, se manipulan por medio de escritos relativos a ellos (notas, resúmenes), escritos que dan lugar a otros que se convierten en documentos que son objeto de posteriores lecturas y análisis<sup>2</sup>. Pero no se trata de un enfoque tan simple como parece: la lectura y la escritura no sólo servirán para acceder o reproducir el conocimiento, sino que deben organizarlo y elaborar nuevos significados: deberán tener naturaleza constructiva (Solé, 2004). Para esta profesora, entre ambas destrezas se establece un *continuum* que conduce a reorganizar lo que se sabe y a generar nuevos conocimientos.

En consecuencia, las unidades didácticas que debemos proponer deben basarse en la escritura de textos extensos que necesiten varias sesiones de trabajo y atender a las habilidades y destrezas cognitivas de nuestros alumnos (búsqueda de información, selección de los datos, ordenación de los mismos, presencia de objetivos comunicativos y corrección según dichos criterios...): «Resulta más rentable que el aprendiz escriba un solo texto de tres o cuatro páginas en dos o más semanas, realizando varias tareas para conseguirlo, que no que produzca tres o cuatro redacciones de una página durante el mismo periodo» (Cassany, 2004b: 139).

## Algunos aspectos teóricos

Puede hablarse de una evolución en la teoría sobre la escritura, hasta llegar a los últimos planteamientos, donde es vista como un proceso o actividad. El primer concepto que merece atenderse es el de *discurso*. Desde siempre, se

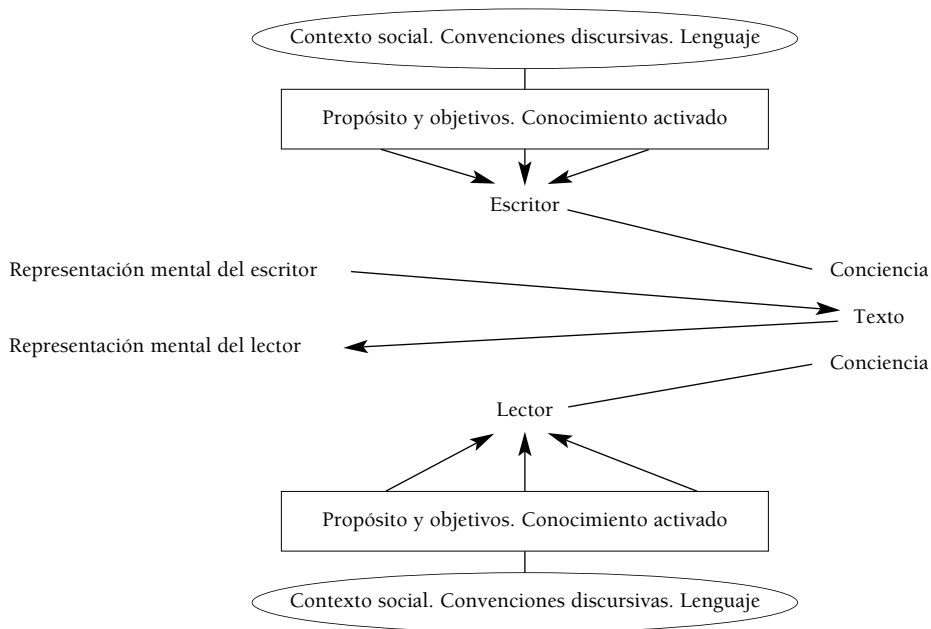
ha descrito el escribir como un acto de comunicación que reunía las consabidas características de ser intencionado o dirigido por unos objetivos; de ser esencialmente contextual (de ahí la importancia del tema, destinatarios, tono y modo del escrito) y de ser un proceso en el que el receptor construye también el significado final. Así pues, se habla de un discurso construido a partir de unos conocimientos sociales y lingüístico-textuales compartidos por emisor y receptor. A estos conocimientos generales se unen otros más coyunturales, como los propósitos y la situación concreta. Esta unión hace que los textos se construyan a partir de «representaciones mentales» y carezcan de propiedades inmanentes, sino cambiantes según los contextos y objetivos, receptores, temas... (gráfico 1).

En consecuencia, más que hablar de textos, se hace referencia a «géneros» y «registros». Autores como Vygotsky y Bajtin pondrán el foco de

atención en el contexto y las situaciones reales, auténticas, de uso. El segundo hablará de los géneros como realizaciones verbales de operaciones sociales dirigidas a la consecución de fines determinados. Se hace hincapié, entonces, en el carácter social del lenguaje, en la enunciación (véase «Research»). En opinión de la doctora Reyes (Reyes, 2001), nos comunicamos mediante géneros, que incluyen la intención, el papel de autor y lector, conocimientos implicados... Formamos una «comunidad discursiva», pues compartimos actividades sociales y discursos comunes. Los géneros difieren de los tipos textuales en que éstos carecen de finalidad comunicativa<sup>3</sup>.

Un tercer concepto es el de escritura orientada al lector (Björk, 2005). Este autor distingue entre una escritura basada en el yo y otra orientada hacia el lector, que es la que se prefiere, pues tiene en cuenta el propósito del texto y se

**GRÁFICO 1. Operaciones mentales implicadas en los procesos de escritura. Modelo de construcción del discurso (Flower, 1994)**



Fuente: Cassany (2004b).

ve obligada a emplear tipos textuales y géneros discursivos. Cassany matiza algo estos conceptos y habla de usos «intrapersonales» (guardar información, elaborarla o generar opiniones) y usos «interpersonales» (actuar socialmente informando, ordenando, influyendo...).

Para terminar, nos interesa destacar la *complejidad cognitiva* que acarrea la escritura. Escribir pone en marcha un conjunto de operaciones intelectuales de gran dificultad (de ahí que haya que crear secuencias didácticas que las atiendan). La complejidad del proceso de escritura (MEC, 1998) proviene de tres factores: los conocimientos necesarios para saber escribir (declarativos), los de tipo procedimental y los de gestión y control. No existe una única manera de resolverlos, sino que se van adoptando estrategias conforme se avanza en la escritura.

Según el equipo del MEC que trabajó en esta investigación, la actividad de componer (general para todo individuo) se articula en cinco etapas de menor a mayor dominio: *asociativa* (fase de planificación en que se seleccionan los contenidos), *ejecutiva* (en la que intervienen reglas gramaticales), *comunicativa* (se da desde el principio y tiene en cuenta al receptor), *unificadora* (el escritor se convierte en lector crítico de su texto) y *epistémica* (la escritura mejora el conocimiento). Son los dos modelos diferentes de composición: «decir el conocimiento» y «transformar el conocimiento». El primero sería la reproducción de los datos de la memoria del escritor. Sin embargo, el segundo es más complejo: el autor tiene en cuenta las diferencias que pueda haber entre sus ideas, «espacio conceptual» (creencias y grado de coherencia) y las del destinatario, «espacio retórico». Entre ambos se produce un movimiento dialéctico y el autor se ve obligado a reelaborar sus ideas.

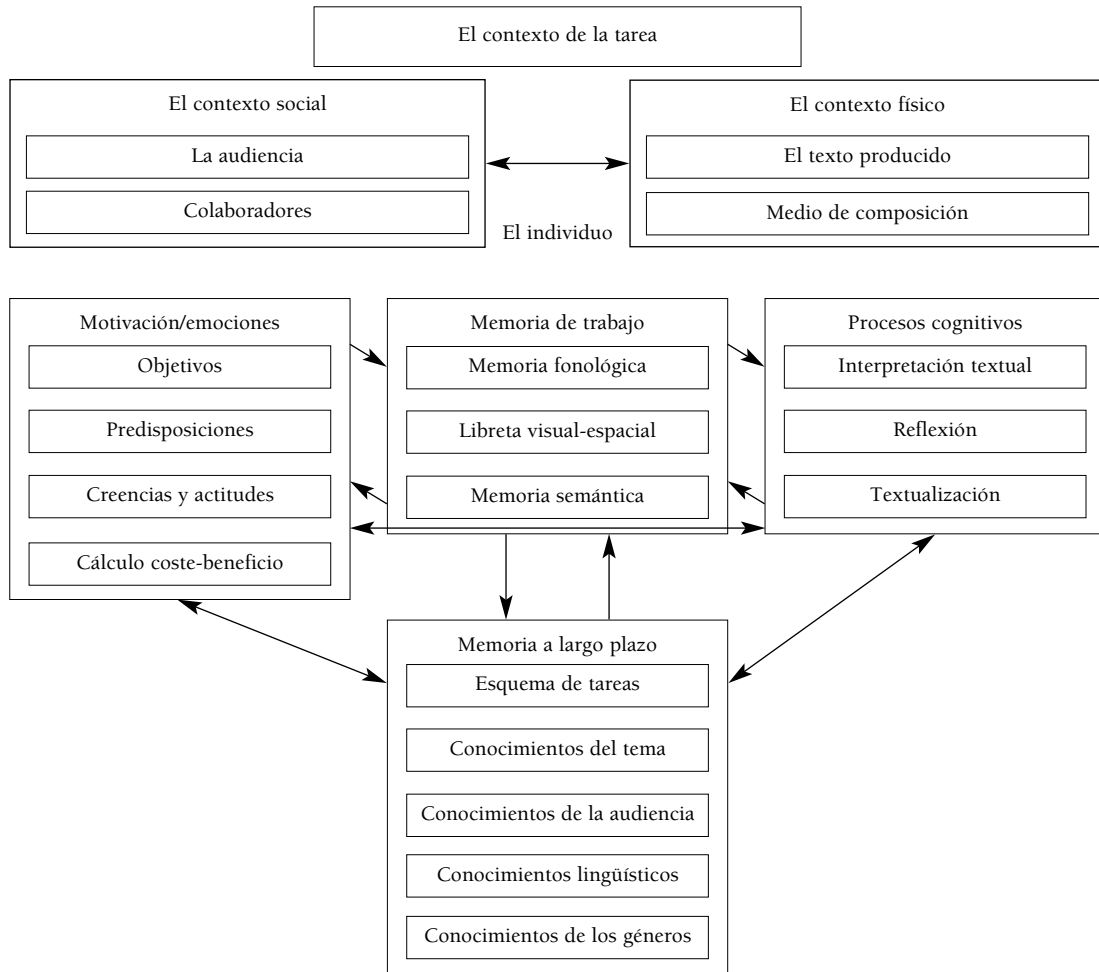
De los enfoques más actuales de la didáctica de la escritura se desprende que ésta supone un proceso en el que intervienen varias operaciones mentales: activación de la memoria a largo plazo del escritor, conocimiento de la materia

y del lector, conocimiento de fuentes y documentación, de estrategias de escritura y de tipos y géneros textuales<sup>4</sup>. También se mencionan aspectos propios del «entorno de la tarea», tales como el problema retórico ya mencionado (que atañe al tema, audiencia y género discursivo más adecuado); o el llamado «texto provisional», que influirá en los posteriores. Por último, aparecen las cuestiones propias de la redacción: planificación, verbalización de las ideas recuperadas y los objetivos establecidos, revisión y «monitor», concepto equivalente al de «control», que se refiere a la capacidad del escritor de dirigir todo el proceso y determinar cuándo se avanza, cuándo no y por qué (gráfico 2).

Este modelo distingue entre el componente social, en el que se incluyen los coautores y la audiencia, así como los medios técnicos al alcance del escritor, del componente individual. En este último se hace especial hincapié en los elementos afectivos, cognitivos y conceptuales (memoria a largo plazo). Todos ellos confluyen en la «memoria de trabajo», que es donde se vierten los datos recuperados por la memoria a largo plazo y se procesan temporalmente de forma cognitiva (razonamientos) o de control (recuperación de datos). La memoria de trabajo —que es descrita como una especie de mesa de trabajo— consta de memorias más específicas: fonológica, semántica y «visoespacial». Por su parte, la memoria a largo plazo es como un almacén ilimitado en el que se conservan datos lingüísticos y extralingüísticos (la llamada «enciclopedia»). Se dan cita aquí conocimientos relativos a la audiencia, a aspectos procedimentales, conocimiento de los géneros... Un concepto interesante es el de «esquemas de tareas», instrucciones para realizar todo tipo de actividades: revisiones, lectura de gráficos... Según la investigación del equipo del MEC, la experiencia previa del individuo resulta determinante para la habilidad escritora.

Un componente que llama la atención de Cassany es el «emocional y motivador». En él, se ponen de relieve los valores y creencias que se tienen

GRÁFICO 2. Modelo cognitivo de la escritura. Modelo cognitivo de la composición escrita (Hayes, 1996)



Fuente: Cassany (2004b).

sobre la escritura. Se sabe que inciden directamente en el propio acto de composición. Se distingue entre *predisposiciones* y *creencias* o *actitudes*. Los *objetivos*, que tradicionalmente han estado en el apartado de la planificación, también son incluidos aquí, junto con la *estimación coste-beneficio*.

Junto a todas estas operaciones, tienen su lugar los «procesos cognitivos» propiamente dichos:

- *Interpretación textual.* Se encarga de elaborar representaciones de entradas verbales o no verbales. Incluye algunas tareas como la lectura, la comprensión oral y muchos procesos de la revisión.
- *La reflexión.* Se ocupa de construir representaciones internas nuevas. Crea nuevas versiones de representaciones anteriores para generar proyectos de textos. Se dan cita en este apartado todo tipo de tareas de solución de problemas y toma de decisiones.

También se añaden las inferencias y la planificación.

- La *textualización*. Crea productos escritos.

Así pues, la interpretación textual se produce cuando el escritor crea representaciones de *inputs* tan diversos como las instrucciones del profesor, los consejos de los compañeros, las fuentes de información, la lectura de gráficos... Se puede ver, por tanto, que leer se convierte en un proceso básico de la composición (véase Spearling y Warshauer, 2001). A este respecto, se dice que se lee para comprender textos, bien como fuente informativa, bien como modelos discursivos. De ahí surgen actividades como el resumen o la toma de notas o la reorganización de datos. También se lee para comprender la tarea. Y, por último, se lee para evaluar el texto. Esta lectura de revisión no sólo sirve para construir el significado del texto, sino también para compararlo con la intención previa del autor y detectar desajustes. Es una lectura que se fija en aspectos gramaticales, semántico-inferenciales, relativos al género, al destinatario...

Por su parte, la reflexión se diferencia de la anterior en que no atañe a elementos externos al autor, sino que trabaja con representaciones internas desarrollando otras nuevas a partir de las existentes. Incluye principalmente la planificación, como ya hemos dicho. Ésta sería un tipo de operación de solución de problemas. Según Cassany, la planificación afecta al proceso y al texto (la forma, el contenido y el lenguaje de éste). La planificación del proceso hace referencia a la forma de trabajar del autor. La del texto se basa en una diferencia entre operaciones más abstractas y generales, las de la forma y el contenido, y otras más detalladas, la elaboración del discurso.

Tanto este autor como los investigadores del MEC (1998) coinciden en señalar las siguientes operaciones de la planificación: a) formular objetivos: consiste en definir los propósitos y formarse imágenes de lo que se pretende; b) generación de ideas: la recuperación de la memoria a largo

plazo de todo tipo de datos útiles, relevantes. Cuando un elemento es recuperado, se produce una «anotación»; y c) organizar ideas: selección de lo más útil que sirve a un plan de escritura.

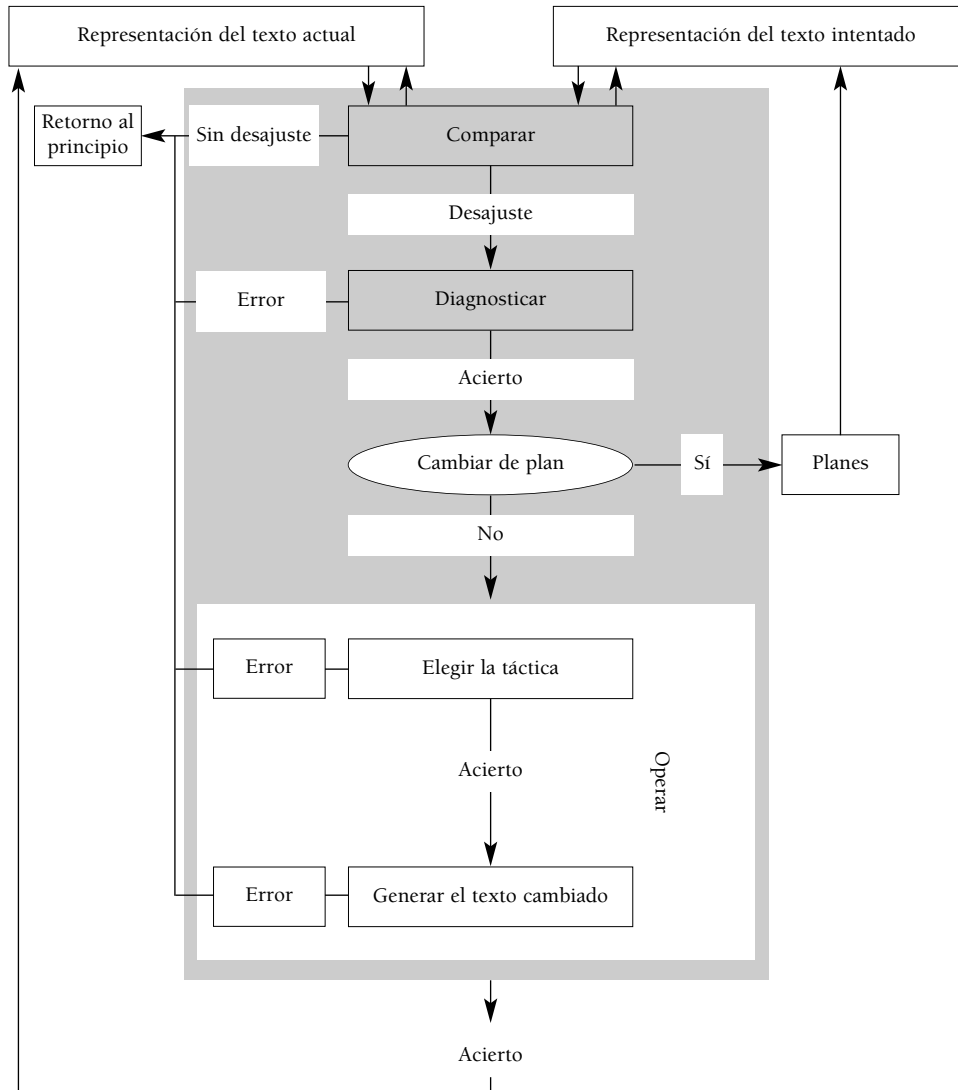
Cassany aporta el dato de que hay tres tipos de planificación: la dirigida por el contenido, por el tema y por el esquema. La diferencia estriba en que el autor siga literalmente lo almacenado en la memoria o, por el contrario, lo reelabore usando sus conocimientos de la situación y cree un contenido nuevo.

Por fin, la textualización se basa en un plan del escritor que traslada contenidos semánticos a la memoria de trabajo y crea una posible forma verbal para expresarlos. Esta forma verbal se almacena en una «memoria articulatoria temporal», hasta que se articula efectivamente. Por último, evalúa dicha forma y la redacta si supera la evaluación.

Hasta ahora no hemos hablado de la revisión, que es para muchos autores el proceso más importante de la composición. Este proceso ha sido bien descrito mediante el modelo CDO —comparar-diagnosticar-operar—<sup>5</sup> (véase gráfico 3). Este modelo trabaja con la representación mental del texto intentado o planificado y la del texto realizado. Así, en una primera fase, se comparan y buscan desajustes. A ello le sigue el diagnóstico del autor: si acierta con la causa del desajuste, puede cambiar de plan o cambiar el texto escrito. Si no da con el desajuste, puede volver a comparar o salir del modelo global. La última fase consta de dos pasos: elegir qué hacer (reescribir, eliminar o cambiar expresiones) y realizar el cambio efectivamente. Para otros autores, la revisión se compone de una actividad de control.

No obstante, el modelo más claro es el presentado en MEC (1998), según el cual la revisión consta de lectura y redacción. Pero lo que más nos interesa de dicho modelo es que conecta estas operaciones con las de planificación. Principalmente, en las estrategias que llevó a cabo el autor con respecto a la finalidad del escrito,

**GRÁFICO 3. La revisión en el proceso de escritura. Modelo comparar-diagnosticar-operar (Bereiter y Scardamalia)**



Fuente: Cassany (2004b).

su audiencia y el estilo del texto. Estas estrategias son representadas en forma de preguntas que debe responder<sup>6</sup>.

En cualquier caso, la escritura puede enseñarse si se tiene claro que es un proceso y que se

trata de técnicas, no de misticismos o de capacidades innatas. Así pues, cuando diseñemos una unidad didáctica de composición de un texto escrito, deberemos tener en cuenta que hay que elaborar actividades que conduzcan al alumno a:

1. Aumentar y activar los conocimientos de su memoria a largo plazo:
    - 1.1. Hacerse una idea de a quién va dirigido el texto, o a quién tendría que ir dirigido.
    - 1.2. Con qué objetivos.
    - 1.3.Cuál es el tema y qué es lo más relevante del mismo. Cómo buscar información pertinente. La generación de ideas.
    - 1.4. Qué estrategias va a emplear. La organización de las ideas recuperadas.
    - 1.5. Qué género será el apropiado.
  2. Desarrollar capacidades propias del entorno de la tarea:
    - 2.1. El llamado «problema retórico», que alude al tema, a la audiencia y al tipo de género.
    - 2.2. La composición del texto provisional o borrador que influirá en los siguientes.
  3. Aumentar sus habilidades de redacción:
    - 3.1. Escribir textos coherentes cuyo tema sea claro, bien ordenado y que progrese correctamente.
    - 3.2. Redactar textos bien cohesionados: uso correcto de los elementos fóricos (anáforas y catáforas), de la cohesión semántica y de los conectores y marcadores.
    - 3.3. Textos adecuados a la situación: buena elección del registro, del estilo, del tono, de la modalización (presencia del emisor en el texto).
  4. Convertirse en revisores de sus propias producciones:
    - 4.1. Realizar diagnósticos eficaces de sus textos comparando lo que planificaron con el producto real.
- 

Un buen ejemplo de la aplicación de este modelo lo encontramos en el manual de Björk (2005), que establece una secuencia de actividades de preescritura, redacción de un primer borrador, que es sometido a crítica y revisión por grupos de alumnos, comentarios del profesor, escritura de un segundo borrador, evaluación y edición. Finalmente, todas las unidades finalizan con la anotación de las impresiones personales en un diario.

En definitiva, nuestro objetivo será conseguir que los alumnos interioricen las operaciones mencionadas más arriba y se conviertan en escritores expertos (según la terminología de los autores americanos).

### **Una metodología diferente<sup>7</sup>**

A la luz de lo señalado más arriba, se desprenden una serie de implicaciones didácticas que hay que tener en cuenta a la hora de diseñar unidades didácticas. Así, es necesario cambiar la organización de las mismas: distintos agrupamientos según la fase de la secuenciación en

que estemos; el planteamiento de las tareas, cuyo objetivo final debe acordarse con los alumnos; el papel del profesor, basado en tutorías o guías concretas de aspectos del proceso; el papel de los alumnos más autónomos y responsables del producto final; las actividades de investigación y descubrimiento; la evaluación no sólo correctiva, sino principalmente de diagnóstico de los errores.

Todo parte de la concepción sociocultural del lenguaje ya vista hace que tengamos que diseñar unidades interactivas, cooperativas. Por un lado, la interacción permite desarrollar los «procesos cognitivos superiores» que exige la escritura. En cuanto a la cooperación, ésta implica cambios en la actitud de docentes y alumnos: los primeros se convierten en colaboradores, deberán llevar sus propios escritos (especialmente los borradores), mostrar cómo los elaboran (listas de ideas, mapas conceptuales) y, sobre todo, guiarán a los aprendices. Por su parte, los alumnos deberán aprender a elaborar textos comunes, buscar ideas en grupo, revisar los textos de otros y asumir las correcciones, aconsejar sobre



distintas cuestiones... La profesora McCormick señala la importancia de que los alumnos trabajen colectivamente, pues forman lo que ella llama una «comunidad de aprendizaje» (Cassany propone estas actividades en la fase de planificación —buscar temas— y revisión de escritos). La misma profesora dedica todo un capítulo, también, al papel del profesor en lo que denomina «miniclasas»: entrevistas con los alumnos en las que se tratan temas correspondientes a cada fase de la escritura (contenido, diseño del texto, género más adecuado, evolución del proceso).

En lo que respecta al proceso, también existe acuerdo entre todos los investigadores: hay que diseñar unidades acordes con una clara «progresión comunicativa». En este sentido, adquiere importancia la *secuenciación* de tareas tendientes a un fin comunicativo. De ahí que haya que descomponer el proceso de escritura en actividades más elementales (el «método operativo» de Serafini). Ello nos lleva al modelo de unidades que recomienda el profesor Cassany y que hoy en día está cobrando auge para todo tipo de unidades, los proyectos. Las ventajas de los proyectos secuenciados en tareas son muy numerosas: se pone el énfasis en la actividad comunicativa, se fijan objetivos próximos al alumnado y lo más reales posible; se relacionan las formas lingüísticas y el contexto, el propósito y el significado; son interdisciplinarios y globales; se basan en una secuenciación progresiva. Como se puede apreciar, las unidades didácticas que resultan de estos modelos son complejas y exigen una larga duración. Éste es, precisamente, el cambio de mayor calado, a nuestro juicio, el de la llamada «escritura extensiva» (Cassany: *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*). Este modelo de unidad satisface los requerimientos cognitivos que hemos resumido en el apartado anterior: los alumnos se acostumbran a escribir en todo tipo de contextos y se escribe para aprender en todas las materias (función heurística, la escritura «transforma el conocimiento»). Se basan en subprocesos relacionados con las distintas operaciones mentales que exige la escritura. Ésta se ve como un acto

social que tiene en cuenta el contexto y la audiencia, así como los objetivos finales establecidos. Además, constituyen un molde adecuado para planificar actividades interdisciplinarias; dependen de los alumnos en gran medida (ya que deciden sobre qué escribir, cómo, cuándo revisar y entregar...); ponen el énfasis en la actividad-proceso de escribir y, finalmente, exigen emplear la lengua escrita de forma competente y eficaz.

En lo que respecta a la evaluación, su objetivo último es fomentar la autorregulación de los alumnos para que sean capaces de corregir sus propios escritos. Así, el profesor tendrá en cuenta la evolución del proceso (que al principio es lo más importante) y tomará notas de sus entrevistas con los alumnos para ver cómo trabajan las distintas tareas concretas de composición. En este sentido, se nos recomienda crear unas listas con criterios de evaluación relativos a cada aspecto de la actividad de escritura<sup>8</sup>. Estas listas se harán a modo de preguntas e instrucciones. Pese a todo, también hay que establecer una evaluación final de toda la unidad<sup>9</sup>. Para ello, el profesor deberá emplear dos herramientas básicas: las pruebas y la carpeta (Cassany: *Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas [PEL] en el aula*). De este modo, tendrá en cuenta elementos como la adecuación a la situación, al propósito comunicativo, la elección de género y tipo de texto, la selección de información y la ejecución del proyecto. Hay que usar, entonces, criterios de evaluación «analíticos», que tengan en cuenta los distintos procesos de la composición.

### Un ejemplo de unidad didáctica

En este apartado me propongo dar un ejemplo de cómo podríamos concretar todo esto en una unidad didáctica. Así pues, trataré de mostrar una propuesta general de los textos que podemos trabajar y su secuenciación basándome en las magníficas ideas de la profesora Serafini. En segundo lugar, trataré de mostrar cómo usar el mencionado Portfolio.

Efectivamente, ya puestos a programar actividades de este tipo, la primera pregunta es qué textos enseñar y en qué progresión hacerlo. La profesora M<sup>a</sup> Teresa Serafini nos da la respuesta, pues proporciona una programación secuenciada de géneros discursivos. En primer lugar, la autora hace una clasificación de los textos según varios criterios: los tipos textuales básicos («prosas de base»)<sup>10</sup> en los géneros más usuales: la narración en el diario y la carta; la descripción y la narración en el informe; la exposición en las notas y resúmenes y todos los tipos, sobre todo la argumentación, en ensayos y comentarios, según la función comunicativa, expresiva, informativa, poética o argumentativa; según el destinatario, uno mismo, compañeros, profesor...

A continuación, se mencionan algunos géneros discursivos: carta, diario, autobiografía, información, crónica, cuento, chiste, decálogo, notas, telegrama, poesía, proverbio, resumen, definición, ley, ensayo, editorial, comentario. A mi juicio, deberíamos matizarlos un poco: algunos no son necesarios (autobiografía, chiste, decálogo, proverbio o ley), mientras que faltan otros más usuales (la noticia).

En cuanto a la progresión de los mismos, se empezaría por simples diarios con anotaciones de sus impresiones sobre cualquier tema de clase<sup>11</sup>. Se seguiría por la descripción. Una vez adquiridas estas destrezas, continuaríamos con el resumen, que exige comprensión textual y reelaboración en un nuevo texto. A continuación, programaríamos actividades cuyo objetivo fuera tomar notas, para enlazar con los textos informativos, reseñas o reseñas, hasta llegar a la «investigación», que exige buscar información, estructurarla y presentarla adecuadamente. El siguiente paso lo constituyen los textos creativos, en donde nos centraríamos en entrevistas a escritores o personajes famosos, poemas... El último eslabón de la cadena lo forman los textos argumentativos: opiniones, comentarios o ensayos.

Como se puede apreciar, esto es muy amplio para un solo curso. En mi opinión, deberemos escoger entre secuenciarlos en bloque (expresivos, notas, investigaciones y argumentaciones) en cada uno de los cuatro cursos de ESO, o bien tratar uno o dos géneros de cada en los distintos cursos. A este respecto, en *Pensar para escribir* se recomienda la «progresión en espiral» (acercamientos y alejamientos en todos los géneros en todos los cursos).

Lo ideal sería encontrar un modelo que nos permitiera integrar estas unidades o proyectos en nuestra programación de aula. Mi propuesta consiste en usar un modelo de enseñanza ya probado en el llamado «Portfolio Europeo de las Lenguas», cuya base didáctica podemos encontrar en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La razón de aconsejar estas prácticas estriba en que se basan en una perspectiva comunicativa de la enseñanza de las lenguas, perspectiva que yo considero la más adecuada a la enseñanza de la escritura. El hecho de que sean más próximos a la enseñanza de lenguas extranjeras no es un obstáculo, pues varios autores defienden las metodologías de este campo como las más válidas para la composición de textos (Cassany: *Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas [PEL] en el aula*, así como las investigaciones citadas en «Research»). Concretamente, en el Marco encontramos los objetivos y procedimientos de evaluación descritos en niveles de competencia (siempre desde la base de ajustarlos a las necesidades comunicativas de los alumnos). Nos serviremos de los «descriptores» para concretar las destrezas, objetivos y criterios de evaluación que deben adquirir nuestros alumnos<sup>12</sup>, así como de las «acciones» —valen también tareas— que hay que diseñar. El objetivo final es que alcancen una buena competencia comunicativa, el llamado «Dominio operativo eficaz», segundo nivel más alto que plantea el Marco (el superior es el de «Maestría»). Piénsese que estamos hablando del nivel que hay que tener en cuarto.

Para diseñar actividades, podemos fijarnos en el apartado de «Propósitos comunicativos», donde aparecen los escritos clasificados en ámbitos: personal, público, profesional, educativo, así como los temas: personales, cotidianos, tiempo libre y ocio...<sup>13</sup>. En el siguiente apartado aparece un caso práctico.

## Unidad didáctica 'El diario'

### A. Objetivos

#### ESO (correspondientes a 1º y 2º)

---

- Identificar al narrador de un relato.
- Identificar los elementos de la narración.
- Ordenar las acciones de un relato.
- Reconocer textos descriptivos.
- Reconocer y clasificar los sustantivos y los adjetivos de un texto.

#### Marco Común Europeo (correspondientes a B1)

---

- Escribir textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés, enlazando elementos breves en una secuencia lineal.
- Escribir experiencias describiendo sentimientos y reacciones en textos sencillos y estructurados.

### B. Contenidos

- Escritura de textos expresivos.
- Adquisición de vocabulario referido al sentimiento y emociones.
- Conocimiento de los elementos pragmáticos y textuales de los diarios y lectura comprensiva de los mismos.
- El narrador y los elementos narrativos.
- La descripción.
- El sustantivo y el adjetivo: clases y usos en el enunciado.
- El diario en internet: el *blog*.

### C. Criterios de evaluación

Es necesario fomentar la autoevaluación de los alumnos para que sean capaces de realizar buenas revisiones de sus escritos. Para ello, al principio nos podemos servir del Portfolio en sus secciones de «Pasaporte de lenguas», «Mis lenguas, ¿qué sé hacer con mis lenguas?», «¿Cómo se pueden utilizar las tablas?». Por ejemplo, en la página 30 hay una plantilla que el alumno puede pasar una vez haya hecho la actividad final y las producciones intermedias. En el Portfolio se recomienda un «análisis de las producciones intermedias» y de «documentos guardados en el *dossier*».

En un primer momento, sin embargo, se puede concretar aún más este tipo de plantillas con preguntas referidas a tareas específicas, con el fin de que el alumno aprenda a observar todas las operaciones que realiza. Podemos crear plantillas como la siguiente:

Por su parte, el profesor se fijará en que se hayan adquirido los objetivos marcados y se haya cumplido el proyecto diseñado.

### D. Temporalización

Esta unidad se llevaría a cabo en los primeros cursos de ESO, en el segundo trimestre, pues ya se habrían explicado los conceptos teóricos necesarios dentro de la programación de aula. En cuanto a la temporalización interna, constaría de tres fases:

- *Fase de adquisición de conocimientos y procedimientos necesarios.* El profesor deberá explicar el proyecto a los alumnos —objetivo final, metodología, fases, tareas específicas y conocimientos necesarios, uso del material—. Ésta es una fase de preparación en la que predomina la lectura comprensiva de diarios con el objetivo de que los alumnos desentrañen sus elementos básicos (pragmáticos, textuales y gramaticales) y puedan

	Sí	No	Otros comentarios (cómo lo hago, cuándo, de qué forma me ayuda...)
¿Selecciono lo más importante del día?			
¿Cómo organizo las ideas y los hechos?			
¿Busco en el diccionario adjetivos más adecuados para mis sentimientos y emociones?			
¿Escribo en primera persona toda la página del diario?			
¿Reviso la presentación y la ortografía?			
¿Reviso los tiempos verbales?			
¿Queda claro lo que quise expresar?			

imitarlos. En otras palabras, se trata de adquirir modelos de escritura.

Para ello, es necesario crear cuestionarios ad hoc con cuestiones referidas a los elementos que queramos hacer objeto de nuestra atención. Así pues, en lo concerniente a la lectura comprensiva usaríamos los tipos de pregunta que recomienda PISA (especialmente de reflexión e interpretación): ¿quién cuenta los hechos?, ¿en qué persona están los verbos?, ¿qué tipo de hechos cuenta, externos o internos al narrador?, ¿qué es lo principal de lo que cuenta?, ¿contarías tú algo tan personal?, ¿por qué?, ¿para qué crees que puede servir?

Igualmente, diseñaríamos actividades gramaticales, de vocabulario y textuales ya clásicas en nuestras programaciones:

- *Fase de realización.* En esta fase, el alumno llevaría a cabo las etapas cognoscitivas de la composición (planificación, textualización y revisión). Así, en la carpeta o *dossier* guardarán todas las producciones intermedias y las actividades que les sirvan para otras composiciones (especialmente las de vocabulario y cohesión). Al igual que antes, diseñaremos plantillas, a modo de tarjetas, en las que ayudemos a los alumnos a tomar consciencia de cada proceso:
- *Fase de revisión final y autoevaluación.* Ahora se escribirá la versión definitiva y se aplicarán las plantillas de autoevaluación a modo de las que aparecen en el Portfolio. La duración total de este proyecto de escritura de diarios podría ceñirse a dos

• Extrae cinco nombres del texto y clasifícalos en concretos y abstractos.	• Escribe las palabras que no conozcas y búscalas en el diccionario.	• Separa los fragmentos narrativos de los descriptivos y señala su tema principal.
• Extrae cinco adjetivos referidos a los sentimientos y emociones y a la valoración del narrador.	• Elabora un campo semántico y una familia léxica con los adjetivos que encuentres en el texto. Ayúdate del diccionario.	• Analiza cómo se intercalan unos y otros en los relatos.
• Analiza las marcas temporales (desinencias verbales y elementos oracionales de enlace).	• Escribe una lista de los marcadores temporales y de orden que encuentres en los textos.	

Planificación (véanse «Estrategias» en Cassany, 2004 a)	Textualización	Revisión
¿Qué voy a contar?, ¿a quién?, ¿qué selecciono de cada parte del día?, ¿qué es lo más especial?	Redacción de oraciones simples que, después, se enlazarán mediante los marcadores necesarios (tiempo, orden, causa-consecuencia).	Primera revisión de la coherencia y vocabulario. Segunda revisión de los elementos de cohesión.
¿Usaré verbos en 1ª persona?, ¿ocupará un párrafo cada hecho o cada parte del día?, ¿usaré la ordenación temporal o la causal?	Distribución en párrafos y redacción de cada párrafo (Cassany, 2004a).	Revisión de la ortografía y de la presentación.

semanas de clase o ir alternándose con el desarrollo de las clases y abarcar una evaluación.

## Conclusión

Espero haber mostrado los conceptos teóricos que deben apoyar un nuevo tipo de enseñanza de la escritura acorde con los nuevos tiempos y proporcionar un caso práctico que es fácilmente aplicable a nuestro actual sistema de programaciones y clases. La enseñanza de la escritura

debe recuperar la importancia que tenía antiguamente, si bien con modelos didácticos más actuales. El objetivo es simple (y quizá por ello tan difícil): que nuestros alumnos, tras cursar ESO, sean capaces de escribir competentemente los textos más usuales de nuestra sociedad y cultura.

Valga esta cita para terminar: «Escribir es quizá la habilidad lingüística más compleja, porque exige el uso instrumental del resto de destrezas durante el proceso de composición» (Cassany: *Construir el escribir*).

## Notas

<sup>1</sup> Véase en el apartado de Referencias bibliográficas la referida a autores como Solé, McCormick, Casaseca, Camps y Cassany.

<sup>2</sup> «Reading as part of the writing process» es una sección del documento «Research on writing» de la obra *Handbook of Research on Teaching* (véase la bibliografía), donde se especifican las relaciones entre el proceso de lectura y el de escritura. Así, se plantea que los escritores competentes, expertos, son capaces de convertirse en eficaces lectores de sus producciones. Ello les permite tomar decisiones relativas a la sintaxis y a la retórica de sus textos, formarse una idea de los lectores que tendrán, de sus expectativas y conocimientos.

Lo mismo se dice en «La calidad de la producción escrita se halla vinculada a la capacidad de comprensión lectora», en MEC (1998), *Pensar para escribir*. Madrid: MEC, CIDE.

<sup>3</sup> En general, existe un acuerdo de todos los investigadores a este respecto. Véase el trabajo de esta profesora y de otros como Björk y Núñez del Teso para distinguir ambos conceptos tan importantes. Cassany, por su parte, afirma que «aprender a escribir significa aprender a dominar cada uno de los géneros verbales para conseguir los objetivos deseados. Parece más sensato enseñar a escribir como verbo transitivo (o sea, enseñar a escribir narraciones, descripciones, cartas)».

<sup>4</sup> Véase cómo todos estos conceptos tomados de Björk aluden a los rasgos característicos de los enfoques constructivistas y de *active-based*, o al que Cassany denomina basado en el contenido. La información detallada de estos conceptos puede verse en Cassany, 2004 y MEC, 1998.

<sup>5</sup> Cassany lo toma de sus creadores, Bereiter y Scardamalia, que ya habían acuñado los términos de «decir el conocimiento», frente a «transformar el conocimiento».

<sup>6</sup> En muchos de los libros que hemos analizado para ver propuestas de trabajo de didáctica de la escritura se dan al alumno plantillas con preguntas que tienen que ir respondiendo para realizar una composición determinada.

<sup>7</sup> Las ideas para una metodología ajustada a los conceptos teóricos han sido tomadas de Cassany, 2003; Serafini, 1989; MEC, 1998; McCormick, 2001; Camps, 2003 y Björk, 2005.

<sup>8</sup> Esto es lo que hoy se conoce como «descriptores», tan de moda en las programaciones de las llamadas *competencias*. Más adelante veremos cómo nos valemos de estos descriptores adaptándolos de una herramienta muy conocida para el aprendizaje de lenguas extranjeras, pero que nosotros vamos a aplicar a la didáctica de la escritura, el llamado «Portfolio». No obstante, recomendamos ver los modelos propuestos por Cassany (2003: 242 y ss.).

<sup>9</sup> La coexistencia de ambas evaluaciones ha sido puesta de relieve además de por Cassany, por el equipo del MEC y Björk. Hay que trabajar sobre todos los textos escritos (incluidos borradores) y el producto final. Se podrán usar herramientas como el diario o la carpeta de textos para evaluar todo el proceso. Esta herramienta también es parte esencial del trabajo con el «Portfolio».

<sup>10</sup> También distingue entre tipos de texto, estructuras y géneros en los que aparecen, como hiciera la profesora Reyes.

<sup>11</sup> Sorprende cómo esta profesora comienza con textos personales, de acuerdo con las investigaciones hechas en EE UU (McCormick), en las que se revela que son los más idóneos para motivar a los alumnos y romper el hielo.

<sup>12</sup> Ver apartados del documento: «Expresión escrita en general» o «Escritura creativa», «Informes y redacciones». Ahí aparecen los descriptores con un formato similar a los niveles del carné de conducir (yo creo que, para nosotros, los válidos son los más altos).

<sup>13</sup> Un pequeño ejemplo: imaginemos que, en segundo, queremos que los alumnos aprendan a escribir cartas. A partir de este género, estableceríamos secuencias para que adquirieran consciencia de los usos, funciones, situaciones, elementos estructurales, tipo textual narrativo básico y elementos formales típicos (saludo, etc.). Una vez secuenciados los contenidos, crearíamos plantillas ad hoc donde valoraríamos la adquisición de las destrezas necesarias: ¿aparecen bien estructuradas las partes de la carta?, ¿se hacen presentes emisor y receptor adecuadamente?, ¿se ajusta al objetivo comunicativo (formal o personal)?... Para finalizar, el proyecto podría ser que los alumnos se cartearan entre ellos (podría haber otros que escribieran a sus autores favoritos o a sus personajes de cómic). De esta manera, habría un contexto real y ellos decidirían cuántas cartas, cuándo entregarlas y, sobre todo, tomarían decisiones de planificación, textualización y revisión.

## Referencias bibliográficas

---

- BASSOLS y TORRENT, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- BEAUGRANDE, A. y DRESSLER, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- BERICAT, M. et. al (2001). *Comunicaciones escritas*, Barcelona, Teide.
- BJÖRK, L. (2005). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, edición al cuidado de Carlos Lomas y Amparo Tusón, Barcelona, Graó.
- CALERO HERAS, J. (2000). *De la letra al texto. Taller de escritura*. Barcelona, Octaedro.
- CAMPS, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- CAMPS, A. (2004). *Motivos para escribir, La composición escrita*, Barcelona, Graó.
- CASSANY, D. (2004a). *La cocina de la escritura*, Barcelona, Anagrama, 12ª ed.
- CASSANY, D. (2004b). *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- DÍAZ, L y AYMERICH, M. (2003). *La destreza escrita*, Madrid, Edelsa.
- ESTÉVEZ, C. (1986). *Cómo mejorar mi redacción*, Bilbao, Fher.
- LO CASCIO, V. (1998). *Gramática de la argumentación*, Madrid, Alianza.
- LOMAS, C y TUSÓN, A. (eds.) (1996). *¿Textos? ¿Qué textos?*, Barcelona, Graó.
- MCCORMICK, L. (2001). *Didáctica de la escritura*, Buenos Aires, Aique.
- MEC (1998). *Pensar para escribir*, Madrid, MEC, CIDE.

- NÚÑEZ y DEL TESO, E. (1996). *Semántica y pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra.
- PIÑÁN, B. (2004). El taller de escritura creativa en secundaria. Una propuesta práctica, *La composición escrita*, Barcelona, Graó.
- PROYECTO JERIGONZA (1997). *Jerigonza 1: El texto descriptivo. El texto expositivo. Jerigonza 2: El texto narrativo. Jerigonza 3: El texto argumentativo*, Barcelona, Octaedro.
- REYES, G. (2001). *Cómo escribir bien en español. Manual de redacción*, Arco Libros, 3ª ed.
- SERAFINI, Mª T. (1989). *Cómo redactar un tema. Didáctica de la escritura*, Barcelona, Paidós.
- SOLÉ, I. (2004). Leer, escribir y aprender, *La composición escrita*, Barcelona, Graó.
- SPERLING, M y WARSHAUER, S. (2001). Research on writing, en RICHARDSON, V., *Handbok of Research on Teaching*, Washington DC, American Educational Research Association.
- TIERZ, C. (2002). *Redacción*, Barcelona, Teide.
- VALDÉS, G. et. al (1989). *Composición. Proceso y síntesis*, Albuquerque, McGraw Hill.
- ZAYAS, F. et. al. (1993). *Proyecto de materiales curriculares para el área de Lengua* (elaborado por el equipo de asesores técnicos del Programa de Reforma de la Comunidad Valenciana).

## Fuentes electrónicas

---

- CASSANY, D. *Usando el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en el aula* <[http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/articulos/Mosaico09\\_2.pdf](http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/articulos/Mosaico09_2.pdf)> [Fecha de consulta: 8/enero/2009].
- CASSANY, D. *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita* <[http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel\\_cassany/enfoques.htm](http://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/enfoques.htm)> [Fecha de consulta: 10/enero/2009].
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>> [Fecha de consulta: 25/enero/2009].
- PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS <[www.aulaintercultural.org/article.php3?id\\_article=872](http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=872)> [Fecha de consulta: 3/enero/2009].

## Abstract

---

*The new technologies used for teaching compositions as a functional-communicative process: the projects, the Common European Framework of Reference for Languages and the Portfolio*

This article's principal aim is to show how to incorporate the education of writing in the curricula of Castilian Language without modifying it substantially, by means of a tool used in the education of foreign languages: the so called «Portfolio».

First, it will be brought to collate the most modern conceptions about the process of the writing in order to define what is what we have to teach.

At the end of this explanation, it will be possible to check how writing is essentially a sociocultural process that it is necessary to approach from a functional, communicative and constructive perspective.

Secondly, we will expose the consequences that these ideas have in our didactics: exposition of didactic extensive units that bear aspects of the intention, the real use of the texts and the sequence in tasks of a project.

Finally, there will be an example that could be used as a model for our programmes.

**Key words:** *Composition, Didactics.*

## Perfil profesional del autor

---

### **Luis Fernando Rodríguez Martínez**

Licenciado en Filología Hispánica, Sección de Lingüística, por la Universidad Complutense de Madrid. Profesor de Educación Secundaria en el IES Fray Andrés de Puertollano (Ciudad Real), donde desempeña la labor de jefe del Departamento de Lengua y Literatura Castellana y coordinador del Plan de Lectura del centro. Este artículo nace de investigaciones realizadas dentro del curso «Postgrado en humanidades. Saberes para la crítica», celebrado en la Universidad de Castilla-La Mancha. Ha publicado diversos artículos, como «Las modalidades textuales en Don Quijote», en *Don Quijote en el aula. La aventura pedagógica*, y «Los textos cortos de ficción y el Plan de Lectura de Castilla-La Mancha», en *Lectura y escritura de textos académicos*.

Correo electrónico de contacto: [luisfernandorodr@gmail.com](mailto:luisfernandorodr@gmail.com)