

Hacia un modelo de enseñanza de la composición escrita en la escuela*

Anna Camps

Departament sw Didáctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona

El modelo de enseñanza de la composición escrita que se propone en el artículo parte de la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura que tienen lugar en la escuela, para lo cual se toma como punto de referencia el trabajo por proyectos. Al mismo tiempo subraya la necesidad de establecer secuencias didácticas que se fundamenten en la producción escrita y en el establecimiento de objetivos claros y específicos que darán sentido a las actividades orientadas a su consecución. Las secuencias didácticas que se proponen se caracterizan por la interrelación entre el proceso de producción textual y las actividades y ejercicios específicos que tienen como finalidad enfocar el trabajo a los objetivos propuestos y proporcionar a los aprendices instrumentos para llevar a cabo la tarea de redacción. Finalmente se considera la evaluación como un proceso interactivo que se desarrolla a lo largo de toda la secuencia de enseñanza y aprendizaje.

EL TRABAJO POR PROYECTOS

El marco pedagógico en el que se inscribe la propuesta de enseñanza de la composición escrita que se formula en este trabajo está constituido por lo que hemos convenido en llamar trabajo por proyectos, que tiene sus orígenes en el pensamiento de Dewey y que Kilpatrick formuló en su obra *Método de los proyectos*.

Según este autor, un proyecto es un plan de trabajo libremente escogido con el objetivo de llevar a cabo alguna cosa que interesa. El trabajo se organiza a partir de un problema que se quiere aclarar, de una tarea que se quiere llevar a cabo. Kilpatrick¹ (citado en Abbagnano y Visalberghi, 1957 p.646) distingue cuatro tipos de proyectos: el «proyecto productor», orientado a realizar algo práctico, el «proyecto consumidor», que se refiere siempre al goce estético, el «proyecto problema», que se propone satisfacer una curiosidad intelectual y que nace en general de proyectos de los dos tipos anteriores porque «cualquier propósito de producir, sobre todo si tiene un carácter educativo, implicará ciertas dificultades que a su vez estimularán el pensamiento» y, por último «el proyecto de adiestramiento» o «de aprendizaje específico» que se propone conseguir un cierto grado de pericia o habilidad.

Entre los autores que han adoptado y adaptado la orientación del trabajo por proyectos en la enseñanza de la composición escrita, destacan Halté y Petitjean, que en varios artículos formulan las características y las aportaciones de este método de trabajo para la enseñanza de la composición escrita (Halté 1982; Petitjean, 1981, 1985, 1986).

Un proyecto de composición escrita se formula como una propuesta de producción global que tiene una finalidad comunicativa, por lo cual deberán tenerse en cuenta los parámetros de la situación discursiva en que se inserta y que también tiene unos objetivos de aprendizaje; se formula pues como un «proyecto de producción» y a la vez como un «proyecto problema». Según Petitjean (1985, pp 89-92), son dos las razones a favor de la adopción de esta orientación en la didáctica de la composición escrita: 1) «El trabajo por proyectos pone a los aprendices en situaciones de comunicación que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los escritos» y 2) les «pone en situaciones de aprendizaje que aceleran la toma de conciencia y facilitan el dominio de las capacidades necesarias para llevar a cabo en las actividades de escritura».

El primer aspecto convierte el trabajo de producción escrita en una tarea real, con sentido, y constituye, por tanto, la motivación esencial: se escribe un texto con una intención y para unos posibles destinatarios. Paralelamente, el proyecto formula también unos objetivos de aprendizaje a los que se conseguirá llegar, según Petitjean, mediante la realización del trabajo. «Podemos aprender -dice- haciendo realmente alguna cosa». Y hace énfasis en el hecho de que las situaciones de producción escrita propician por sí mismas el desarrollo de la «conciencia metalingüística», a pesar de no descartar la necesidad de lo que denomina «momentos de explicitación», en los que los contenidos de enseñanza se pueden hacer explícitos, ni tampoco la ejercitación de aspectos concretos mediante lo que conviene en llamar actividades «intermediarias». El proyecto puede incluir, pues, subproyectos «de adiestramiento».

En general, un proyecto de producción escrita es un trabajo complejo que requiere la participación del grupo y una elaboración progresiva del texto, que favorece la revisión y la reescritura. Petitjean y Halté no formulan el proyecto como una elección individual, sino como una empresa que se decide llevar a cabo colectivamente o en grupo y en la que los alumnos participan con tareas distintas a la realización del proyecto común.

El trabajo por proyectos comparte algunas características de la modalidad del proceso natural de producción: la escritura para audiencias diversas, la atención al proceso, la participación activa de los alumnos tanto en la formulación del proyecto como en su desarrollo y la interacción oral con el profesor y los compañeros durante la realización del trabajo. Por otro lado, sin embargo, se propone conseguir unos objetivos de aprendizaje específicos. Los conceptos que se han de aprender se utilizan en general como criterios de producción y de evaluación del trabajo. Así pues, comparte una de las características básicas de la modalidad llamada constructiva.

Es evidente el interés que este trabajo tiene para la motivación de la escritura y para la movilización de conocimientos y habilidades diversas. Petitjean destaca las siguientes ventajas:

- a. Desde el punto de vista del texto que se producirá:
 - Se inserta en una situación real de comunicación.
 - Favorece la utilización de estructuras lingüísticas complejas.

- b. Desde el punto de vista de las situaciones de enseñanza/aprendizaje:
 - Los alumnos deben resolver un problema real.
 - La enseñanza es activa.
 - Favorece la interacción entre alumnos y profesor y de los alumnos entre sí.
 - Los ejercicios específicos contribuyen a facilitar la resolución de una tarea global,

- c. Desde el punto de vista del desarrollo cognitivo:
 - Exige la verbalización y, por lo tanto, la utilización de un metalenguaje y favorece el conocimiento consciente del proceso de escritura.
 - Permite diversificar las tareas para focalizar el trabajo en el subproceso o en la operación más necesaria en un momento determinado.

No obstante, uno de los problemas que tiene este planteamiento para una programación sistemática de la enseñanza de la composición escrita es el de la complejidad misma de las tareas que lo fundamentan. Algunos de los problemas que se podrían plantear son de tipos diversos: ¿cómo y en función de qué eligen el proyecto los alumnos?, ¿quién lo propone?, ¿cómo se combina una progresión de los objetivos con la libertad de decidir el proyecto y con la duración de su realización?

La articulación de unas tareas de escritura globales, insertas en situaciones reales que les den sentido y que posibiliten la integración de conocimientos y de habilidades diversas, con una programación sistemática de la enseñanza de la composición escrita es un problema no resuelto y representa una cierta contradicción difícil de resolver. De los dos ejes, actividad comunicativa y objetivos de aprendizaje secuenciados, el trabajo por proyectos toma como punto de partida el primero y los objetivos de aprendizaje se derivan de lo que es posible realizar a partir de las tareas que implica el proyecto. En cambio, la propuesta que se formula a continuación, quiere tomar como punto de partida unos objetivos de aprendizaje, que sólo se conseguirán si las actividades de escritura cumplen sus funciones reales.

De acuerdo con este punto de vista, la programación partiría de la especificación de los objetivos articulados en torno a tipos de discurso, que podrían dar lugar a proyectos de trabajo diversos que deberían fundamentarse en la realidad de la escuela, de la clase, de los alumnos. La formulación del proyecto debería pertenecer a lo que en los diseños curriculares se denomina «tercer nivel de concreción». El proyecto, orientado a conseguir unos objetivos específicos, se configura como *secuencia didáctica* en la que se articulan tanto las actividades de producción global, como las de enseñanza/aprendizaje de contenidos específicos.

LA «SECUENCIA DIDÁCTICA» COMO UNIDAD DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA EN LA ESCUELA

La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición que definimos por las características siguientes:

1. Se formula como un **proyecto de trabajo** que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga.
2. La **producción del texto**, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.
3. Se plantea unos **objetivos** de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de «foco» de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje.
4. El **esquema general** de desarrollo de la secuencia tiene tres fases: preparación, producción, evaluación.
 - La **preparación** es el momento en que se formula el proyecto y se explicitan los nuevos conocimientos que se han de adquirir, formulados como criterios que guíen la producción; es también la fase de la primera elaboración de los conocimientos necesarios para llevar a cabo la tarea: contenidos, situación discursiva, tipo de texto, etc. Tiene lugar actividades muy variadas como lecturas, búsqueda de información, ejercicios, etc. El objetivo de estas actividades es ofrecer modelos de estrategias de planificación para que más adelante los alumnos sean capaces de realizarlas de forma autónoma
 - La fase de **producción** es aquella en que los alumnos escriben el texto. Puede tener características muy diferentes, según el tipo de secuencia, de texto, de objetivos, etc.: se puede llevar a término individualmente, colectivamente o en grupo; puede ser de larga o de corta duración, etc. Durante la tarea, los escritores pueden utilizar el material elaborado durante la fase de preparación. La interacción oral con los compañeros y sobre todo con el maestro es el instrumento imprescindible para aprender a seguir procesos adecuados de producción escrita.
 - La **evaluación** debe basarse en primer lugar en la adquisición de los objetivos planteados, que son los criterios que habrán guiado la producción. Es por lo tanto una evaluación formativa.

Las tres fases pueden interrelacionarse. Se pueden dar fases de evaluación, por ejemplo, que lleven a la necesidad de intensificar la preparación en algunos aspectos no previstos, con una nueva elaboración de la información, aportaciones nuevas, etc.

5. En el desarrollo de la secuencia hay una continua **interacción** entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases. La lectura y el análisis de textos juegan distintas funciones, una de las cuales es ofrecer «modelos» textuales que sirvan de punto de referencia.

ARTICULACIÓN DEL TRABAJO DE PRODUCCIÓN GLOBAL Y DE LOS OBJETIVOS PUNTUALES DE APRENDIZAJE

El trabajo de producción escrita se presenta como una tarea global. El alumno deberá enfrentarse a la producción de un texto en toda su complejidad. La producción del texto no se presenta como una tarea para demostrar qué se ha aprendido, sino que tiene un objetivo por sí misma. Ello no significa que el objetivo no pueda ser interno, de la escuela, incluso de la clase. Escribir un cuento para los compañeros, o la descripción de un experimento que se ha hecho, o incluso elaborar resúmenes de las lecciones que hay que estudiar son tareas que se desarrollan en el marco escolar, pero que sobrepasan la de «hacer una

redacción». Naturalmente la vida de la escuela puede propiciar situaciones en las que lo que se escribe salga del aula y sea leído por lectores lejanos, lo cual dará mayor sentido a la producción del texto. En algunas ocasiones se puede pensar en simular situaciones reales inventando unos posibles destinatarios, una posible intención, etc. Es un juego en el que los alumnos pueden entrar, pero teniendo presente que no pueden sustituir siempre las situaciones «reales». En cualquier caso la inserción de la producción en un contexto es imprescindible para una enseñanza de la escritura que tenga en cuenta la diversidad de textos y de situaciones discursivas que constituyen su base.

La insistencia en la necesidad de dar sentido a los textos que producen los alumnos no debe hacernos perder de vista que el contexto escolar condiciona la manera en que los alumnos conceptualizan la tarea, y también la manera de llevarla a cabo. En este aspecto hay que dar la máxima importancia a la doble representación que los alumnos elaborarán de ella: como tarea escolar que les ha de llevar a aprender algo y como texto que tiene un objetivo. Las interrelaciones entre ambas representaciones son, seguramente, complejas. Una pregunta todavía pendiente de respuesta se refiere a cuáles son y cómo son estas interrelaciones y de qué manera condicionan las tareas de composición que se llevan a cabo en la escuela.

Para establecer una posible progresión en la enseñanza de la redacción hace falta que los objetivos puedan ser analizables. Esta necesidad parece opuesta al planteamiento global de los proyectos de trabajo. La propuesta que se hace quiere superar esta, posiblemente aparente, contradicción articulando la formulación de unos objetivos de enseñanza/aprendizaje con el desarrollo de actividades globales. Así, cada secuencia se plantea como actividad en la que se ha de aprender algo sobre el lenguaje escrito. Por ejemplo, al describir el funcionamiento de un aparato, el objetivo de aprendizaje puede ser la utilización precisa del lenguaje técnico; al escribir una receta de cocina, la estructura del texto prescriptivo; al escribir un cuento, la utilización de las formas verbales propias de la narración, o los conectores y adverbios temporales, etc.

Los objetivos de aprendizaje pueden ser de tipo lingüístico, como en los ejemplos anteriores, pero pueden referirse también a aspectos discursivos, como por ejemplo comprobar la incidencia que el cambio de destinatario tiene en el texto; o a aspectos del proceso mismo de composición: aprender técnicas para revisar, para planificar, etc.

RELACIÓN ENTRE LAS FASES DE LA SECUENCIA Y EL PROCESO DE COMPOSICIÓN QUE SIGUEN LOS ALUMNOS

La hipótesis de la que partimos es que el proceso de enseñanza, tal como se puede llevar a término en secuencias didácticas como las propuestas, no se puede confundir con el proceso de producción textual, ni se pueden superponer completamente las fases que hemos descrito con las «fases» del proceso de composición. En primer lugar porque el proceso de composición es altamente recursivo; en el transcurso de la tarea las diversas operaciones se interrelacionan de maneras bastante complejas. Por otro lado, se ha visto también que los procesos de composición pueden ser muy distintos dependiendo de factores de desarrollo como la edad, el nivel de aprendizaje, pero también de factores individuales. Identificar las fases de la secuencia didáctica con las de producción del texto equivaldría a concebir el proceso de composición como lo hacen los modelos de etapas: como un conjunto de fases sucesivas y discretas de desarrollo del texto, sin tener en cuenta los procesos internos que sigue el escritor.

A pesar de que ambos procesos no son coincidentes, se supone que la relación entre uno y otro es muy estrecha y que interactúan de maneras bastante complejas. Justamente será la posibilidad de relación entre ambos procesos lo que hará posible el aprendizaje de la composición. La investigación sobre la enseñanza del lenguaje escrito debería orientarse a analizar en qué aspectos y en qué momentos la enseñanza incide en la mejora de los procesos redaccionales de los alumnos y, como consecuencia, de sus producciones escritas. De manera provisional se puede hacer referencia, como ejemplo, a algunas de las interrelaciones que se pueden dar entre el proceso de enseñanza y el de producción de manera que ambos coadyuven al aprendizaje de la composición:

1. La **preparación** es uno de los momentos fundamentales para la representación de la tarea. Las discusiones sobre el proyecto, las lecturas, los contenidos que se explicitan, etc. contribuyen a la elaboración de la representación que tendrá el alumno del trabajo que debe llevar a cabo. Se ha insistido en el hecho de que la representación es doble: la del texto que se ha de producir y la de los conocimientos que se han de adquirir. La relación entre una representación y otra es otro de los

aspectos desconocidos en los que debería incidir la investigación. Cuando los alumnos inician la producción del texto elaboran sus propios planes, a partir de la representación que tienen de lo que han de hacer y en la que no incide sólo lo que se ha explicitado sino también la complejidad de las representaciones sociales y específicamente escolares que sobre qué es escribir y las funciones de la escritura han ido elaborando a partir de los usos sociales y escolares y de lo que se ha denominado «currículum oculto» escolar. En la fase de preparación se pueden abordar directamente tareas de planificación: elaboración de esquemas, toma de notas, etc. En este sentido, contribuye a la modelización de conductas de planificación adecuadas a la producción escrita.

Diversas investigaciones han mostrado las divergencias que puede haber entre la representación que el profesor cree fomentar y la que el alumno se hace realmente. La observación de los procesos de producción «en tiempo real» de los alumnos mediante el análisis de las interacciones en grupo durante la producción de un texto, en el marco de secuencias didácticas controladas, podría contribuir a arrojar alguna luz sobre la manera en que los conocimientos que se dan en la fase de preparación inciden en el proceso de planificación específicamente y en todo el proceso de composición.

2. En la fase de **realización** del texto por parte de los alumnos la interacción oral con el profesor es fundamental para mantener la posibilidad de incidencia de los conocimientos previos en la producción textual y para la elaboración de los mismos. De acuerdo con Ausubel los conocimientos introducidos inicialmente pueden ser considerados organizadores previos que se profundizarán y elaborarán en el transcurso de la tarea. La interacción con el profesor parece que es decisiva en esta fase (Pía, 1989) para evitar que la complejidad de la tarea lleve a los alumnos a no tenerlos en cuenta o a estereotipar el trabajo. El interrogante planteado es de qué manera puede incidir el adulto en el proceso de composición para ser realmente eficaz y provocar el aprendizaje. Las investigaciones citadas sobre esta intervención con la técnica llamada *conferencing* plantean de momento más preguntas que respuestas. La hipótesis en este punto es que la intervención del adulto puede propiciar que los alumnos sigan un proceso adecuado y que los conocimientos que son objetivo de aprendizaje se hagan operativos en la elaboración del texto.

Conviene insistir en el hecho de que en la fase de producción los alumnos llevan a cabo operaciones de planificación, de textualización y de revisión y que, muy probablemente, la intervención del profesor se convierte principalmente en una herramienta de ayuda, de facilitación de la revisión y de la replanificación, teniendo en cuenta que esta intervención puede adoptar formas diversas entre las cuales se pueden incluir lo que Bereiter y Scardamalia denominaron instrumentos de «facilitación de los procedimientos», como cuestionarios, sugerencias para la revisión, etc, y la utilización de todo lo que se ha elaborado en la fase de preparación.

3. La fase de **evaluación** se relaciona de manera privilegiada con la de revisión, pero sin confundirse con ella. De la misma forma que la preparación puede incidir en la planificación, la evaluación puede ofrecer a los alumnos modelos de revisión de los propios textos y es la fase privilegiada de utilización de los conocimientos «meta» (metalingüísticos, metadiscursivos, meta textuales, etc). Puede convertirse en una fase fundamental del aprendizaje si se orienta como evaluación formativa. En la enseñanza de la composición eso significaría que no se puede situar en el momento final de la producción textual, es decir, después de las tareas de puesta a punto del texto final, sino que debería permitir reelaboraciones posteriores que llevasen a mejorar los textos.

Sin entrar ahora en la complejidad del concepto de evaluación, conviene destacar que, a pesar de ser una fase que se sitúa preferentemente en los momentos finales del proceso de producción, la evaluación está inserta en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje. Cuando el profesor habla con los alumnos de los textos que están produciendo, está realizando una tarea de evaluación que incidirá probablemente en la continuación de la producción del texto por parte de los alumnos.

El hecho de que la secuencia didáctica se plantee con unos objetivos específicos tiene como consecuencia que estos objetivos podrán convertirse en criterios de evaluación de los textos. Los textos producidos se comentarán y evaluarán en función de la manera en que el alumno haya integrado en ellos los nuevos conocimientos. Sólo así se hace posible una evaluación formativa de la redacción. Explicitar los criterios de evaluación permite superar la concepción de la habilidad de escribir como un don que unos alumnos tienen y otros no.

En el marco de trabajo dibujado se pueden insertar ejercicios sobre aspectos determinados en relación con los objetivos planteados. Se entenderán como actividades de ejercitación, de automatización, de análisis para una mejor comprensión. Para poner un ejemplo típico de la enseñanza más tradicional de la lengua se puede hablar de la necesidad de saber las formas verbales para poderlas usar concientemente en el escrito. O se puede profundizar en los mecanismos de creación del léxico científico cuando se ha de escribir un texto de este tipo; o se pueden hacer ejercicios sobre enlaces argumentativos, etc.

A pesar de haber sido presentadas como fases no significa que la preparación, la realización y la evaluación deban desarrollarse de manera consecutiva y discreta. Es cierto que de manera global la preparación previa, por breve que sea, precede a la realización y que la evaluación se sitúa en momentos posteriores a alguna producción, sin embargo también es cierto que se pueden dar fases de preparación de aspectos parciales cuando ya se ha iniciado la producción, como pasa por ejemplo en la realización de proyectos complejos; o que se pueden realizar evaluaciones parciales para después continuar escribiendo. De esta manera, la interrelación entre proceso de producción del texto y proceso de enseñanza/aprendizaje se interrelacionan durante toda la secuencia, sin que por ello deban considerarse coincidentes. Los alumnos siguen sus propios procesos redaccionales y construyen de maneras diferentes los conocimientos objeto de enseñanza y, por tanto, los hacen operativos de formas diversas.

Nota de la editorial

Fragmento reproducido con la autorización expresa de la autora y del editor de la siguiente obra: CAMPS, A (1994): *Models d'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova, Barcelona, pp. 152-160 Traducción: Carola Bedós

Nota

I. ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A (1957): *Linee di storia della pedagogia*. Paravia, Torino. (Traduc casi: *Historia de la pedagogia*. FCE, México, 1994).

Referencias bibliográficas

HALTÉ, J. F. (1932): «Travailler en project», en *Practiques*, n^o 32, pp. 38-77.

PETITJEAN, A (1981): «Clase, project, equipe. Enseigner autrement", en *Practiques*, n^o 31, pp. 33-68.

- (1995): «Apprentissage de l'écriture et travail en project», en *Études de Linguistique Appliquée*, n^o 59, pp. 88-101.

- (1986): «Apprendre á escriure un texte de fiction», en *Practiques*, n^s 5 1, pp. 59.

PLA, L (1989): *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. ICE de la UB/Horsori, Barcelona.

TEXTOS DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA, número 5. Julio de 1995. Ed. Graó: *La lengua escrita en el aula*