
TRATAMIENTO EDUCATIVO DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

- [1. El recreo literario](#)
- [2. Planificación](#)
- [3. Producción](#)
- [4. Revisión](#)
- [5. Un enfoque creativo](#)

La composición escrita podríamos definirla como la capacidad de un sujeto para expresarse por escrito. Desde los niveles iniciales de la Educación Primaria, el alumno, progresiva y paulatinamente, comienza a descubrir y adentrarse en este fascinante, pero complicado, mundo de la redacción. Inicialmente, esta capacidad está restringida a la escritura de letras, sílabas y palabras. Poco a poco, el niño va aprendiendo a ensamblar las palabras entre sí hasta formar pequeñas frases con sentido, para, finalmente, unir frases y oraciones en torno a un mismo eje temático.

Las orientaciones iniciales aportadas por los profesores suelen ser cuantiosas, precisas y certeras: “esta palabra está mal escrita...”, “barco no se escribe con v” o “te has comido la s del plural”. Orientaciones pertinentes, pero limitadas exclusivamente a los aspectos más superficiales de la frase o el texto. El alumno, por el contrario, necesita que conforme aumenta su capacidad para expresarse por escrito, aumente también el número de orientaciones, didácticas y correctivas, para implementar la calidad de sus composiciones. Es necesario, pues, que las orientaciones ortográficas y sintácticas iniciales vayan acompañadas de otras recomendaciones que afecten al contenido de los textos (relevancia y claridad de ideas, ordenación de la información, estructuración de las partes, etc.).

Al mismo tiempo, se hace necesario que el profesor comprenda los determinantes generales del proceso de composición

escrita, con objeto de poder prestarles la atención adecuada. ¿No es un error que durante años, nuestros alumnos hayan escrito sobre las vacaciones de verano en los días iniciales del curso?, ¿y después de Navidad, sobre qué han escrito?... Estas prácticas reflejan, sin duda, no sólo una falta de creatividad en la selección de los temas, sino, además, la escasa funcionalidad de los mismos, hecho motivado por la coincidencia sistemática del profesor como audiencia exclusiva de los textos que escriben sus alumnos.

No es nuestra intención transmitir la idea errónea de que no se debe escribir sobre estos temas, ¡pues claro que se puede!, pero es necesaria la alternancia, riqueza y pluralidad de contenidos, audiencias e, incluso, modalidades de textos (redacción, carta, informe, instancia, etc). Aspectos diferenciales que contribuirán a hacer de la actividad de composición una tarea atractiva, funcional y creativa.

Partiendo de todas estas consideraciones, nos gustaría poder proporcionar al profesorado herramientas útiles que hagan de la didáctica de la composición un período lectivo añorado y deseado, tanto por el alumno como por el profesor. La primera de nuestras sugerencias apunta hacia la profunda necesidad de otorgar un tiempo expreso, considerado y sistemático a la redacción en el aula. No existen estudios rigurosos en castellano sobre el tiempo que se dedica a estos menesteres en nuestras aulas, pero son muy significativas las conclusiones obtenidas por Cassany, autor que ha aportado mucho a la mejora de este ámbito, en una reciente investigación realizada en tres centros de secundaria de la provincia de Barcelona para explorar las prácticas escritoras de los alumnos de 14-17 años. Entrevistados unos 930 escolares procedentes de 67 grupos diferentes, sobre la cantidad de actividades de composición de un texto completo que habían realizado durante un trimestre. Se obtuvieron los siguientes resultados:

- | 22 grupos (32,8%) no escriben ningún texto completo.
- | 18 grupos escriben sólo entre 1 y 3 textos (26,8%).
- | 14 entre 4 y 6 textos (20,8%).
- | 13 grupos (19,4%), tan sólo, componen 7 o más textos a lo largo del trimestre.

La tendencia general es, como puede apreciarse, la de realizar escasas actividades de composición, aspecto que, aunque no podemos generalizar a todos los estudiantes de secundaria de la

geografía española, por las características del estudio, nos parece, por nuestra experiencia educativa, una constante en muchísimos centros.

1. EL RECREO LITERARIO.

Si existe alguna franja del horario lectivo con la que nuestros alumnos se sienten plenamente identificados, esa no es otra que el período de recreo. Durante este tiempo, el alumno corre, juega, en una palabra, disfruta con ansias hasta la última milésima de segundo. Es frecuente observarles preguntando el tiempo que queda para la llegada de este ansiado momento, de la misma manera que observamos la nostalgia en sus rostros cuando el toque de algún timbre o sirena les anuncia que, este bien tan preciado, ha terminado.

Construyamos un período lectivo dedicado a la didáctica de la composición escrita, período en el que el alumno se encuentre tan a gusto como en el patio del centro. Somos conscientes de que no es una tarea sencilla, pero, al menos, encontraremos un espacio en el que poder ir desarrollando todas las estrategias que iremos exponiendo a continuación. Espacio que podremos ir aderezando, poco a poco, con minuciosos condimentos creativos y atractivos para nuestros alumnos.

La escasez de tiempo dedicada a las labores de composición, así como la interactividad de los procesos que intervienen en la redacción de un texto nos hacen apuntar hacia esta concepción. No es posible conseguir que un grupo-clase, en tan sólo una hora de tiempo, realice un acto creativo de tales características. Por ello, es necesaria la delimitación de un tiempo semanal para esta tarea. Para que el alumno no se vea constreñido por las limitaciones de tiempo.

Apostar por un *“recreo literario”* o *“taller de escritura”* supone, concebir al alumno como una individualidad dentro del grupo. Nos permitirá adaptarnos a las necesidades de cada uno, implementando sus capacidades en función del momento creativo en el que se encuentre (planificación, redacción, revisión). Unos habrán logrado mayor número de composiciones que otros, al final, pero todos habrán podido ser orientados durante el desarrollo de su propio proceso de escritura.

Si somos capaces de articular estas ideas en torno a un proyecto

global de trabajo, podremos mejorar, secuencial o interactivamente, los distintos determinantes generales del proceso de composición (situación de comunicación, conocimiento del que escribe y procesos de escritura). Todo ello auxiliado por una estrategia correctiva al servicio del aprendizaje, es decir, una corrección que se adapte a las características intrínsecas del proceso en el que se encuentre inmerso el sujeto que escribe. El alumno que presenta a su profesor un esquema de la planificación de su próximo trabajo de composición, no debe recibir las mismas orientaciones que el que presente un trabajo ya terminado. Tradicionalmente nos hemos centrado en corregir un producto ya elaborado, sin prestar atención a los espacios intermedios.

2. LA PLANIFICACIÓN DE LA ESCRITURA.

La planificación consiste básicamente en la elaboración de un plan que oriente y guíe al sujeto durante la escritura. Si queremos realizar un viaje, solemos documentarnos para conocer las rutas más atractivas; indagamos sobre posibles rutas alternativas y determinamos una distribución lo más adecuada entre el tiempo del que disponemos y los lugares más hermosos que queremos visitar.

Si la redacción, por tanto, no se planificase caeríamos en lo que Scardamalia y Bereiter, dos de los autores que más han profundizado en el conocimiento de la composición escrita, denominan la estrategia de contar lo que uno sabe (*Knowledge-telling strategy*), es decir, iríamos contando por escrito todo lo que aflora a nuestra mente sobre un determinado tema y en el mismo orden en el que se nos va ocurriendo. Obviamente, esta estrategia no sólo revela dificultades en cuanto a la planificación se refiere, también está señalando dificultades para relacionar las ideas o para la imposición de un esquema global al texto, de la misma manera que está mostrando que los procesos de revisión no están detectando tales anomalías.

Los estudios más relevantes realizados sobre el tiempo que un escritor experto dedica a la planificación de su redacción revelan que los dos tercios del tiempo total de escritura son ocupados en esta actividad. Por tanto, no es razonable pretender que un alumno, en una hora de clase, elija un tema, lo planifique, lo escriba y lo revise... para que el profesor pueda llevárselo a casa y traerlo corregido en la siguiente sesión.

La planificación, pues, debe ser cuidadosamente estructurada por el responsable del *taller de escritura*. Uno de los subprocesos comúnmente englobados dentro de la planificación es el establecimiento de objetivos generales. El sujeto que escribe, una vez elegido el tema, tendrá que saber el porqué y el para quién está escribiendo. Se nos antoja necesario, que inicialmente estos aspectos sean sugeridos por el que dirige la composición, destacando la importancia de elegir temas y audiencias sobre las que el sujeto tenga abundante información y conocimiento, con objeto de reducir la abstracción.

Esta familiaridad facilitará la generación de ideas y contenidos, segundo subproceso de la planificación. Progresivamente, podremos ir incrementando el grado de dificultad, seleccionando temas más alejados del mundo vivencial del alumno y aportando fuentes externas para que extraiga la información.

La estructuración y organización de la información generada, tercer subproceso de la planificación, es uno de los aspectos en los que los alumnos demandan más orientaciones. Bien es cierto, que la corrección, centrada en el producto acabado del sujeto, ha prestado, y aún sigue prestando, escasa atención a estos menesteres. El conocimiento de las diferentes estructuras textuales (textos narrativos y textos expositivos) puede favorecer bastante la citada organización.

Una posible estrategia para materializar todo el proceso de planificación en torno a un sencillo documento podría ser la utilización de las denominadas "*fichas para pensar*", que no son otra cosa que tarjetas de ayuda para facilitar a los alumnos la generación de ideas. Estas fichas representan las preguntas que el alumno debe plantearse sobre las diferentes partes del texto. La capacidad cognitiva del sujeto se libera al no tener que recordarlas. Veamos una de estas fichas, elaborada por [Sylvia Defior](#).

Nos podría servir de utilidad, a su vez, para el desarrollo de la planificación, la utilización de lo que Bereiter y Scardamalia denominan los facilitadores procedimentales, un sistema de tarjetas que tienen como finalidad apoyar la ejecución de los diversos procesos de los alumnos principiantes o con dificultades.

Específicamente, para la etapa de planificación establecen [cinco tipos de ayudas](#), destinadas a promover el desarrollo del

sistema cognitivo del sujeto, especialmente de las estrategias y de los mecanismos de autorregulación. Justifican la utilización de estas técnicas por la disminución de las demandas ejecutivas de la tarea que reportan, permitiendo así al alumno hacer mayor uso de los conocimientos que ya posee. El objetivo último de estas estrategias es que el apoyo externo que se proporciona llegue a ser aplicado autónomamente por el alumno.

A menudo, los maestros pasamos mucho de nuestro tiempo escolar dedicados a la ardua y pesada tarea de corregir los escritos de nuestros alumnos. Al mismo tiempo, asistimos impasibles a una situación en la que los mismos errores que estamos hartos de corregir, se repiten una y otra vez, al parecer de manera irresoluble.

Esta situación debería, al menos, hacernos reflexionar sobre la efectividad y conveniencia de mantener tal práctica educativa. No vamos a cuestionar ahora la importancia que tiene la actividad correctiva; pero, sí las estrategias comúnmente utilizadas para ejercitar esta actividad tan cotidiana.

Consideramos que la corrección adquiere vigencia cuando se constituye como una herramienta adecuada al servicio del aprendizaje, bajo esta concepción, el objetivo fundamental de la corrección apunta hacia la comprensión de las imperfecciones cometidas para que sean reformuladas, de manera que no se repitan en el futuro.

Uno de los errores en los que caemos fácilmente los maestros es el de no contar con un plan previo relativo a la corrección. Esto nos lleva a pasar muchos años de nuestra vida profesional corrigiendo errores a ciegas, sin saber exactamente contra qué estamos luchando. Uno de los aspectos básicos, por tanto, a considerar, para dotar de utilidad a nuestra actividad correctiva, será el determinar qué objetivos didácticos tiene para nosotros la corrección.

Partiendo de estos planteamientos, consideramos que la actividad correctiva debería estar supeditada a las características del proceso de composición en el que se encuentre inmerso el alumno.

Durante el proceso de planificación, por tanto, las orientaciones correctivas deberían enfocarse fundamentalmente hacia aquellos aspectos que traducirán la *coherencia* del texto. Nos estamos

refiriendo, concretamente, a la relevancia de la información con respecto al tema elegido:

- | ¿La selección de la información se ha realizado de manera efectiva?
- | ¿Las ideas son claras?
- | ¿Las ideas son confusas?
- | ¿Las ideas son relevantes?
- | ¿Se podría incluir alguna otra idea de importancia?
- | ¿Podríamos eliminar alguna idea poco determinante?

Conviene recordar, que no es necesario discutir con el alumno todas estas cuestiones, éste es el esquema mental que debería guiar los propósitos correctivos del profesor, para discutir con el alumno el que estime más oportuno en función del boceto de planificación presentado.

Cuando hablamos de *coherencia* de un texto, nos estamos refiriendo, también, a la progresión de la información, es decir, el orden lógico de los diferentes sucesos que constituyen el tema. La alteración u omisión de alguno de los acontecimientos podría repercutir notablemente sobre esta coherencia.

La estructuración de los párrafos, en cuanto a longitud y unidad, así como la estructuración del texto (partes, introducción, desarrollo, conclusión, desenlace), son aspectos, relacionados con la coherencia, a examinar y sobre los que el alumno debe recibir información.

Si nuestros alumnos y alumnas se habitúan a utilizar la ficha de planificación, consideramos que la discusión de estos aspectos, entre maestro y alumno, como paso previo al comienzo de la escritura del texto, no es una tarea compleja. Esto haría posible que el profesor, por su parte, pudiera acceder a los aspectos relacionados con el contenido del texto, sin prestar excesiva atención a los aspectos superficiales, pues no podemos olvidar que estamos frente a un borrador. Cuando corriamos el último escrito prestaremos mayor atención a los aspectos normativos (ortografía, morfología y sintaxis, léxico). El alumno, por la suya, infiriera todos los aspectos a considerar antes de comenzar la textualización o producción del texto.

3. LA PRODUCCIÓN DEL TEXTO.

Una vez que el alumno ha discutido de manera interactiva con el profesor el tema seleccionado; las distintas ideas extraídas sobre el tema; así como la estructuración de las mismas para conseguir las metas establecidas, llega uno de los momentos más complejos de la composición escrita, el denominado proceso de traducción, que no es otra cosa que el propio acto de producción del texto o textualización.

En este momento, el alumno tiene que producir un texto que sea consecuente con la planificación previamente establecida. Las ideas previas deben ser plenamente desarrolladas en párrafos. Una misma idea puede ser transportada por diferentes tipos de oraciones. El alumno tendrá que elegir entre estructuras sintácticas diversas las que mejor representen el significado que desea transmitir. Al mismo tiempo, los párrafos deben estar perfectamente interconectados para expresar idea de continuidad (progresión temática). La selección del vocabulario a utilizar, por otra parte, constituye una tarea compleja. Esta selección puede verse condicionada por el estilo más o menos formal que se adopte, por el grado de objetividad-subjetividad que se pretenda transmitir, por la propia complejidad sintáctica de las estructuras utilizadas, e, incluso, por la propia riqueza léxica del sujeto que escribe.

Es el instante, por tanto, en el que el sujeto que escribe se encuentra influenciado por todo el conocimiento léxico, sintáctico y semántico que posea. Es importante en esta fase que el alumno domine los procesos de bajo nivel, es decir, la producción ortográfica correcta de las palabras que quiere utilizar. De esta manera, los recursos cognitivos pueden ser utilizados en tareas de mayor complejidad: adecuación a lo planificado, formulación de ideas, progresión temática, etc.

Nuestro planteamiento didáctico de la composición escrita, inmerso en torno a un contexto productivo, *el taller de escritura o recreo literario*, donde la propia evaluación tiene un carácter formativo e integrado en la propia tarea, se caracteriza especialmente por un tratamiento individualizado, por un seguimiento estrecho de la recreación literaria que cada uno de los participantes pretende realizar. La discusión e intercambio de ideas entre el alumno y el profesor ayudan a la reconducción de este proceso. Sin embargo, este planteamiento didáctico no está reñido con el afianzamiento y

desarrollo de los distintos procesos específicos que configuran la ardua tarea de la redacción.

Es especialmente necesario, por ello, que el alumno sea capaz de desarrollar ideas, de construir párrafos, concebidos éstos como unidades gráficas y temáticas. Los párrafos para el texto son como las patas para una mesa, cada una vertebra y sostiene el armazón que da cobijo a la tapa; de la misma manera que los párrafos recogen las ideas o detalles que constituyen los aspectos básicos del contenido de un texto.

Nos parece especialmente adecuado para el desarrollo de esta habilidad ejercicios que conjuguen el análisis y la síntesis de párrafos e ideas, es decir, ejercicios en los que partiendo del análisis de un párrafo, y con el apoyo de algún esquema gráfico, al principio, el alumno tenga que extraer el tema y las ideas o detalles importantes que constituyen ese texto. Somos conscientes que es éste un ejercicio específico de comprensión, de recepción lectora, pero, al mismo tiempo, permite al alumno el análisis de los modelos expuestos. Paralelamente, se alternarán ejercicios de síntesis, ejercicios contrarios a los anteriormente descritos: partiendo de un esquema, el alumno tendrá que escribir un breve texto sobre el mismo.

En el reino animal se pueden hacer dos grandes grupos que incluyen la totalidad de los seres que pertenecen a dicho reino: los animales invertebrados y los animales vertebrados. Los animales invertebrados suelen ser animales de pequeño tamaño y carecen de esqueleto interno óseo o cartilaginoso. Los animales vertebrados tienen mayor tamaño que los invertebrados y se caracterizan por poseer un esqueleto interno óseo o cartilaginoso.

Del texto al esquema

REINO ANIMAL

INVERTEBRADOS

VERTEBRADOS

PEQUEÑOS

SIN

ESQUELETO

GRANDES

CON ESQUELETO

Del esquema al texto

Los alimentos

- | **Energéticos:** aportan energía para la actividad diaria.
- | **Plásticos:** reponen los materiales del cuerpo que se van desgastando.
- | **Reguladores:** regulan distintas actividades corporales.

| Escribe un breve texto a partir de esta ficha.

“Los alimentos que tomamos se pueden dividir en tres grandes grupos, según la función que cumplan en el cuerpo humano:

-Los **alimentos energéticos**, que aportan al organismo la energía necesaria para realizar las distintas funciones vitales. Son alimentos energéticos los que contienen muchos azúcares y muchas grasas.

-Los **alimentos plásticos**, que proporcionan al cuerpo los materiales necesarios para el crecimiento o para la sustitución de materiales perdidos.

-Los **alimentos reguladores**, que controlan la totalidad de las funciones vitales. Son alimentos reguladores los que contienen vitaminas, como las frutas y verduras.”

Cassany, recomienda ciertas orientaciones para trabajar con los párrafos que nos parecen de gran utilidad. Puede facilitar la construcción de párrafos la familiarización con los distintos componentes que los integran. Así, distingue entre la **OT** (oración temática), en referencia a la oración explícita que recoge el tema sobre el que trata el párrafo. Esta oración puede adoptar cualquier posición, aunque frecuentemente se suele situar al principio. Las **OD** (oraciones de desarrollo), oraciones cuya finalidad no es otra que la de expandir el tema. Las **OC** (oraciones de cierre), son oraciones que tratan de concluir, a modo de resumen, el tema mencionado. A veces, son utilizadas como elementos de enlace o unión con el tema del párrafo siguiente. Y, finalmente, los **MT** (marcadores textuales), palabras o locuciones, predominantemente de carácter funcional, que organizan las oraciones de desarrollo, inician y conectan diferentes oraciones y suelen llevar coma al final. Desde nuestro punto de vista tienen una gran importancia, pues suelen ser los elementos de unión (conectores) entre párrafos debidamente relacionados. Veamos los distintos constituyentes de un párrafo en un ejemplo elaborado por nosotros para tal fin. (El contenido del texto no coincide obligatoriamente con nuestra visión del tema).

“Los viajes de fin de curso deberían ser prohibidos en los centros educativos por los importantes perjuicios que ocasionan a toda la comunidad escolar. En primer lugar, los alumnos pierden cantidad de horas de clase distribuyendo productos y recaudando el importe de los mismos. En segundo lugar, la motivación del alumno se centra mayoritariamente en esta actividad comercial en detrimento de la actividad pedagógica. Finalmente, el profesorado que se presta a este tipo de actividad complementaria corre un riesgo excesivo, que en muchas ocasiones no está cubierto por nadie. Por consecuencia, la supresión de estas actividades tan sólo reportaría ventajas a los colegios e institutos de nuestra comunidad.”

La **OT** (oración temática) indica el tema de este párrafo: *Los viajes de fin de curso deberían ser prohibidos*. Aparecen posteriormente tres ideas que pretenden justificar la plausibilidad de la citada concepción, son las oraciones de desarrollo (**OD**), oraciones que, en definitiva, tienen como finalidad la expansión del tema suscitado. Éstas son:

- 1. Los alumnos pierden cantidad de horas de clase distribuyendo productos y recaudando el importe de los mismos.*
- 2. La motivación del alumno se centra en esta actividad comercial en detrimento de la actividad pedagógica.*
- 3. El profesorado que se presta a este tipo de actividad corre un riesgo excesivo, que en muchas ocasiones no está cubierto por nadie.*

Hemos incluido una oración de cierre (**OC**), que intenta enfatizar nuevamente la importancia del tema iniciado al comienzo del párrafo: *La supresión de estas actividades tan sólo reportaría ventajas a los colegios e institutos de nuestra comunidad*. Hemos utilizado tres conectores ordinales (**MT**, marcadores textuales) para la conexión de las tres oraciones de desarrollo: *en primer lugar, en segundo lugar, finalmente*. Además de un conector consecutivo, *por consiguiente*, para iniciar la oración de cierre.

Un tratamiento pormenorizado de los conectores contribuye notablemente a una mejora de la cohesión del texto, así, con un planteamiento específico, aglutinando los conectores más usuales en ámbitos conceptuales, el alumno se familiariza con un grupo de palabras, locuciones y conjunciones, que le son de gran utilidad para conectar oraciones simples entre sí, u oraciones principales con

sus respectivas oraciones subordinadas. Incluimos a continuación, sin ánimo de exhaustividad, un grupo importante de conectores, agrupados por semejanza semántica, con objeto de que sean utilizados en ejercicios-tipo que desarrollen el nivel oracional en la redacción de nuestros alumnos:

- | CONECTORES TEMPORALES: un día, al poco rato, por la tarde, al instante, una hora después, al día siguiente, etc.
- | CONECTORES ORDINALES: primero, entonces, después, a continuación, luego, por último, etc.
- | CONECTORES DE ADICIÓN: también, además, incluso, por otra parte, etc.
- | CONECTORES DE OPOSICIÓN: pero, sino que, no obstante, en cambio, sin embargo, por el contrario, etc.
- | CONECTORES DE CAUSA: porque, ya que, puesto que, pues, etc.
- | CONECTORES DE CONSECUENCIA: así que, por lo tanto, por consiguiente, así pues, etc.

Estos conectores podrían ser utilizados en ejercicios muy diversos. Veamos algunos ejemplos:

-Completa oraciones añadiendo ideas que se opongan a la dada.

“Esa ciudad es muy grande”...

-Completa oraciones justificando la causa de la acción dada.

“He llegado tarde al colegio”...

-Elabora un breve texto que conjugue las siguientes ideas y los conectores más adecuados.

- | *Bill se acuesta a las once de la noche.*
- | *Bill se levanta siempre a las seis de la mañana.*
- | *Se dispone a tomar una ducha.*
- | *Se prepara un delicioso desayuno.*
- | *Toma su coche para llegar a su lugar de trabajo.*

1 *Regresa a casa muy cansado de la dura jornada.*

CONECTORES: *a continuación, tras ocho horas, luego, después, por último.*

Un día en la vida de Bill

“Bill se levanta siempre muy temprano. A continuación, se dispone a tomar una ducha. Luego, se prepara un delicioso desayuno. Después, toma su coche para llegar a su lugar de trabajo. Tras ocho horas, regresa a casa muy cansado de la dura jornada. Por último, Bill se acuesta a las once de la noche.”

Continuando con uno de los aspectos básicos, dotar de utilidad a nuestra actividad correctiva, convendría determinar qué objetivos didácticos tiene para nosotros la corrección cuando el alumno se encuentra desarrollando este proceso de composición.

Durante la traducción del texto, nos deberíamos de ocupar fundamentalmente de aquellos errores que afectan a la *cohesión*, con objeto de que el texto presente una estructura compacta en el que sus distintas partes estén perfectamente delimitadas e interconectadas. Conviene, por tanto, prestar una especial atención a los signos de puntuación. Comprobaremos si los párrafos están claramente diferenciados (utilización del punto y aparte), analizaremos si cumplen el objetivo para el que han sido redactados (transmisión de una idea específica de manera clara) y verificaremos si los marcadores textuales están debidamente utilizados, pues son éstos, en definitiva, los que van a contribuir a que el texto tenga una estructura unitaria. De lo contrario, las ideas inconexas pueden ir sucediéndose, una tras otra, con el único afán aditivo de completar un folio o la cantidad requerida por el profesor.

El conocimiento de las características de los diferentes tipos de textos (narrativos y expositivos) puede facilitar enormemente, no sólo la tarea de corrección, sino también las estrategias didácticas para la elaboración de textos con adecuadas estructuras textuales. Queremos decir, por tanto, que el conocimiento de las estructuras textuales es un recurso comprensivo que puede utilizarse eficazmente también para la mejora de la composición. Véase, por ejemplo, estos esquemas para la facilitación de la composición de textos [descriptivos](#) y [comparativos](#).

Si el alumno conoce la estructura de un texto narrativo, está familiarizado con la organización de las ideas de ese tipo de textos y con la naturaleza de las relaciones que conectan dichas ideas. Cuando tenga que componer un texto de esas características prestará atención a los distintos elementos que constituyen esa estructura, por lo que tendrá más facilidad para elaborar un texto perfectamente cohesionado, al menos en cuanto al número de elementos a considerar. Así, el alumno se ocupará de la *ambientación*, descripción de una serie de personajes localizados en un espacio y en un tiempo concreto; del *tema*, acontecimientos que ocurren con unos determinados propósitos; de la *trama*, episodios que ocurren sucesiva o simultáneamente y de la *resolución* de los episodios planteados.

El tratamiento individualizado de la corrección al que hemos aludido anteriormente no es óbice para que se organicen actividades correctivas dirigidas al grupo. Nos parece especialmente interesante este planteamiento para reformular errores de manera colectiva. El profesor podría seleccionar algún trabajo que realmente sea representativo del tipo de errores relacionados con la *cohesión*. El profesor reescribe el texto, respetando las opiniones e intenciones de su autor. Finalmente, todos los alumnos reciben copia del original y de la versión corregida, subrayan en el texto los cambios producidos, justifican los errores del original y comentan los pasos que se han seguido para subsanarlos. Veamos un ejemplo:

La recogida de la aceituna (párrafo de un alumno)

Se vanean las ramas de olivo para que caigan los frutos se han extendido grandes mantos de plástico bajo los árboles previamente y se limpian las aceitunas para quitarles las impurezas: hojas, tierra. Al final se ponen las aceitunas en sacos para llevarlas a limpiar.

La recogida de la aceituna (reformulación del profesor)

En primer lugar, se extienden grandes mantos de plástico bajo los árboles. Luego, se vanean las ramas de olivo para que caigan los frutos. Después, se ponen las aceitunas en sacos para llevarlas a limpiar. Por último, se limpian las aceitunas para quitarles las impurezas: hojas, tierra...

Es necesario justificar los cambios que se han realizado:

1. Se ha cambiado el orden de las dos primeras oraciones de desarrollo (**OD**). Aunque están formuladas de manera que no constituyen un error, el hecho de respetar el orden lógico de su desarrollo cronológico, facilita la comprensión y nos permite la utilización de conectores textuales de tipo ordinal. Primero se extienden los mantos y luego se vanean las ramas. Marcadores textuales (**MT**): en primer lugar, luego.
2. La inversión de estas dos oraciones, junto con la inclusión de los marcadores textuales nos han permitido la separación formal de éstas. El alumno no había utilizado una coma para separarlas.
3. Las dos últimas oraciones de desarrollo (**OD**) sí aparecen alteradas en el párrafo del alumno. Primero, es necesario poner las aceitunas en sacos para llevarlas a limpiar y posteriormente quitarles las impurezas.
4. El hecho de que el alumno utilice un sólo marcador textual (*al final*), evidencia la carencia de los marcadores textuales previos a éste (en primer lugar, luego, después).
5. La inversión de las dos últimas oraciones de desarrollo nos permite plantear la enumeración con un carácter mucho más abierto, pues los puntos suspensivos expresan que el pensamiento del que escribe no está acabado.
6. Se sustituye el marcador textual *al final* por un marcador textual ordinal (*por último*). Se justifica por el hecho de que el primero tiene un sentido más temporal que ordinal y se hace notar el que el alumno no había utilizado la coma para separar el marcador de la oración.

4. EL PROCESO DE REVISIÓN.

Finalmente, la revisión se refiere a la evaluación final del texto y a los procesos de corrección que se derivarían de la evaluación. Aunque hemos realizado una propuesta didáctica en la que hemos desarrollado de manera lineal los distintos procesos implicados en la composición, la redacción de un texto es un proceso interactivo, en el que los distintos componentes se influyen mutuamente.

Cuando alguien está escribiendo un texto, tiende a leer y releer los párrafos previos antes de formular uno nuevo, en ese momento, el que escribe se encuentra inmerso en el arduo y difícil proceso de traducción, pero al mismo tiempo está revisando lo escrito antes de continuar, y esta revisión periódica le puede llevar incluso a la

planificación de algún nuevo aspecto que no había incluido en la planificación inicial. Estos hechos evidencian el que el modelo se presente como un modelo recursivo y no lineal, de manera que el orden de los procesos y su interacción es rico, variado e indeterminado.

No obstante, dada la complejidad del acto de composición, muchos alumnos pueden ver con facilidad saturada su memoria de trabajo, no es sencillo regular la influencia e interrelación de tantos procesos y subprocesos, de ahí que nuestra propuesta didáctica, un conocimiento por partes de un acto tan complejo, pueda facilitar la comprensión y la enseñanza del mismo.

El objetivo de la revisión dentro de nuestro *taller de escritura* persigue fundamentalmente la idea de que el alumno asuma esta sesión como una parte más del proceso. No es una labor sencilla, pues muchos alumnos piensan que la composición escrita es una tarea que se realiza del tirón. Cuando se les pide que vuelvan a escribir un trabajo asumen que el primero estaba francamente mal y que el esfuerzo empleado ha sido una pérdida de tiempo, pues deben repetirlo.

Para evitar estos posibles problemas motivacionales, se recomienda la utilización de diversas analogías para que el alumno otorgue un sentido práctico a la tarea de revisión. Así, se podría hacer ver al alumno la revisión como si se tratase del rodaje de una película, donde las tomas falsas son como los borradores de nuestras redacciones; o comparar la revisión con la práctica de un deporte, o, incluso, con la decisión de qué ponerse para vestir, donde cada combinación de prendas constituye un tipo de revisión.

Cuando el sujeto haya asumido la importancia de la revisión, se encontrará preparado para realizarla como un reto emocional para él, reto necesario, pero no suficiente para que se lleve a efecto con garantías de éxito. Nos parecería muy acertado llegado este momento (el alumno ha terminado un escrito, habiendo tenido en cuenta las orientaciones que el profesor le indicó tras la planificación y la textualización), que contara con algún material de apoyo que le hiciera reflexionar sobre los propósitos iniciales, propósitos que deberían ser contrapuestos con el trabajo realizado para determinar si la tarea ha sido ejecutada tal cual había sido diseñada, o, por el contrario, se han quedado algunos objetivos sin cubrir. Veamos en el gráfico 13 una ficha de apoyo que hemos elaborado para tal

menester:

Una vez que el alumno haya cumplimentado la *ficha de revisión* y haya implementado todos aquellos aspectos en los que hubiese detectado alguna anomalía, podríamos dar por finalizado el acto de redacción, al menos una primera fase en la que el alumno ha contado con sus ideas y con las aportaciones del profesor. Aportaciones que han girado mayoritariamente en torno a la *coherencia* y la *cohesión* del texto, aspectos éstos que han sido tradicionalmente descuidados en las actividades correctivas.

Es el momento en el que el profesor se enfrentará a la revisión final del texto, ahora es cuando realmente se debe uno fijar especialmente en los aspectos más superficiales y locales del texto (ortografía, léxico), pues se supone que los errores de fondo, los errores que afectan al contenido, ya han sido tratados en las fases anteriores.

Antes de abordar cómo llevar a cabo esta actividad correctiva, nos parece importante aclarar la diferencia entre un error y una falta. El error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, se comete por desconocimiento. En cambio, la falta es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, se comete cuando el que escribe está distraído o mal acostumbrado a escribir de una determinada manera.

Esta distinción puede servir para establecer líneas de intervención muy diferentes. Los alumnos que sistemáticamente cometen faltas, no necesitan saber más sobre el tema lingüístico correspondiente para corregirlas, les bastará poner más atención, más conciencia. Por el contrario, difícilmente se corregirán los errores sólo con más atención o conciencia.

Por lo general, nos parece acertada la propuesta de advertir las faltas y proporcionar la oportunidad suficiente para que éstas sean subsanadas. En cambio, consideramos que ante los errores, debemos aportar el conocimiento suficiente necesario para que los alumnos no vuelvan a cometerlos.

Sería interesante, también, especialmente con aquellos alumnos que cometen numerosos errores, buscar los más significativos y agruparlos por categorías (grupos de errores que obedecen al desconocimiento de un mismo aspecto, por ejemplo

tilde en las palabras compuestas), proporcionar el conocimiento necesario para que el alumno pueda superar el error y, a partir de ahí, pedirle que revise el texto completo subsanando todos los errores que respondan a esa tipología. No es necesario, al descubrir una categoría de errores, terminar de leer el texto. La idea es que una vez que le hemos proporcionado el conocimiento necesario para que no vuelva a cometer ese error, lo aplique inmediatamente en el resto del texto. Obviamente, esta metodología implica una corrección "in situ", modalidad de corrección más ventajosa que la corrección diferida pues aporta las indicaciones durante el desarrollo del proceso y no después de que éste haya finalizado.

Al igual que en las etapas anteriores (planificación, traducción) recomendamos la realización de actividades específicas dirigidas al grupo-clase y que tengan como objetivo prioritario los aspectos correctivos relacionados con el proceso en el que estamos inmersos. Así, es aconsejable, para la mejora de la ortografía, en esta fase, la realización de los ejercicios que se estimen pertinentes, en función de los errores más relevantes detectados, expuestos anteriormente para el tratamiento (re)educativo de la escritura por vía directa e indirecta.

5. DE LA REALIDAD A LA FICCIÓN. UNA APUESTA CREATIVA.

Para escribir un texto partimos de una serie de conocimientos relevantes que tenemos almacenados en nuestra memoria y que constituyen nuestro propósito inicial. Si obligamos a nuestros alumnos a escribir sobre un tema determinado, conviene que nos aseguremos de que es un tema del que tienen el suficiente conocimiento como para poder expresarse, de lo contrario, es preferible dejar la elección del tema al alumno.

De la misma manera que utilizamos la activación del conocimiento previo, antes de una lectura, para contribuir a la mejora de la comprensión de un texto. Es éste un recurso válido para enriquecer la memoria de nuestros alumnos antes de establecer un tópico común de escritura para un grupo-clase. La facilitación de materiales y fuentes de documentación son otro accesorio aconsejable cuando deseemos que los alumnos escriban sobre un tema del que no poseen grandes conocimientos.

El contexto concreto de producción del texto viene determinado

por los objetivos de la escritura, e incluye: los aspectos motivacionales del que escribe, las características de la audiencia y la interpretación que de la tarea hace el que escribe.

Tradicionalmente hemos utilizado la redacción como ejercicio básico para el desarrollo de la composición escrita, cayendo en tópicos tan manidos como el de empezar cada trimestre con la realización de una redacción sobre las vacaciones previas. Así, hemos estado años, escribiendo sobre el verano a principio de curso; sobre las navidades a principio de año y sobre la Semana Santa a principio del último trimestre.

Una alternativa plausible apostaría por una alternancia didáctica que conjugue las redacciones con los textos comunicativos. La función comunicativa y la consecución de propósitos reales de estos últimos facilitan la intervención y motivación de nuestros alumnos; tienen, a su vez, una estructura más versátil, junto a un destinatario concreto. En cambio, las redacciones son un vehículo de reflexión que encuentran siempre al maestro como único destinatario, requieren, además, un mayor nivel de abstracción de nuestros alumnos.

Los textos comunicativos podrían tener la mayor funcionalidad posible en función del contexto en el que se encuentre ubicado el Centro Educativo. ¿No vendría bien para cualquier centro una dotación extraordinaria de libros de lectura?, ¿Cuántas veces tenemos que solicitar a un Patronato de Deportes que nos pinte las pistas o nos cambie un tablero de baloncesto?... ¿Cuántos temas podríamos sugerir?.

Las redacciones, a su vez, las podríamos dotar de una mayor fantasía, intentando, simplemente, salirnos de la cruel monotonía. Gianni Rodari, un famoso autor italiano, de profesión inventor de historias, en su famoso libro gramática de la fantasía nos aporta numerosas sugerencias para facilitar el arte de contar historias. Citaremos algunas que nos parecen especialmente atractivas:

¡ **Qué pasaría si...** Esta técnica conocida como la hipótesis fantástica es muy sencilla, para formular la pregunta se escogen al azar un sujeto y un predicado. La unión de ambos nos proporcionará la hipótesis con la que trabajaremos. ¿Qué pasaría si un hombre se despertara transformado en un inmundito escarabajo?. No es que Frank Kafka haya dado respuesta a esta pregunta con su maravilloso libro *Metamorfosis*, pero su forma podría haber seguido perfectamente esta secuencia: desarrollar una hipótesis

completamente fantástica hasta sus consecuencias más trágicas.

| **El binomio fantástico.** Técnica que pretende provocar una chispa al unir dos palabras que no suelen tener relación. Es necesario que la aproximación de las dos palabras seleccionadas resulte insólita para que la imaginación se vea obligada a establecer un parentesco fantástico en que puedan convivir los dos elementos extraños. El procedimiento más simple para establecer una relación entre ellas es unir las mediante una preposición. Así podemos obtener diversas imágenes de un mismo par de palabras (perro-armario):

- | El perro con el armario.
- | El armario del perro.
- | El perro sobre el armario.
- | El perro en el armario.

| **La piedra en el estanque.** Esta técnica compara el efecto que provoca una piedra arrojada a un estanque con el efecto que puede provocar una palabra lanzada al azar en la mente, buscando una serie infinita de reacciones en cadena, implicando en su caída sonidos e imágenes, analogías y recuerdos, significados y sueños, en un movimiento que afecta a la experiencia y a la memoria, a la fantasía y al inconsciente.

PLANIFICACIÓN

Nombre _____ Fecha _____

TEMA: _____

¿QUIÉN?: ¿A quién estoy escribiendo?

¿POR QUÉ?: ¿Por qué estoy escribiendo?

CÓMO: ¿Cómo puedo agrupar mis ideas

QUÉ: ¿Qué conozco sobre el tema?

1.	_____
2.	_____
3.	_____
4.	_____
5.	_____

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

FACILITACIÓN PROCEDIMENTAL PARA LA PLANIFICACIÓN

Generación de una nueva idea

Una idea mucho mejor es...
Un aspecto importante que no he considerado todavía es...
Un argumento mejor sería...
Un aspecto diferente sería...
Una forma totalmente nueva de considerar este tema sería...
Nadie habrá pensado en...

Mejorar una idea

No he expresado claramente lo que acabo de poner así que...
Podría exponer mi argumento principal de forma más clara...
Una crítica que debería incorporar en mi trabajo es que...

Elaborar una idea

Un ejemplo de esto sería...
La razón por la que pienso así es...
Otra forma de ponerlo sería...

Identificar metas

Mi objetivo es...
Un aspecto sobre el que debo escribir es...

Poner las ideas en un todo coherente

Mi argumento principal es...
El orden de las ideas es...
Puedo unir esto con...