

# La competencia escrita de textos académicos en Educación Primaria<sup>1</sup>

## Competence in Academic Text Writing at Primary Levels

*Las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía a la escritura y se transmite mediante símbolos escritos.*  
(John Dewey. Democracia y educación, 1916).

Teodoro Álvarez Angulo

*Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Madrid, España.*

### Resumen

Este trabajo estudia la escritura académica de alumnos de sexto de educación primaria (12 años) y la dificultad que suelen tener cuando se expresan por escrito; parte de la hipótesis de que escribir es una habilidad compleja y de que los alumnos mejoran su competencia escrita en la medida en que se explicita el proceso de producción o composición textual, con el propósito de hacer consciente al alumno de las fases y estrategias que se ponen en juego cuando se escribe textos expositivos o académicos: planificación, redacción propiamente dicha, revisión, edición, exposición en público y, en su caso, defensa. Esto es lo que se denomina escritura reflexiva.

En consecuencia, este artículo aborda los siguientes aspectos en la investigación del problema: i) el análisis de los textos escritos por los alumnos que componen la muestra, antes de la intervención didáctica del grupo de investigación en las aulas; ii) el diseño y la aplicación de un modelo de secuencia didáctica que propicie la explicitación del proceso de producción de textos; y iii) el análisis de las producciones escritas de estos mismos alumnos, tras la intervención en las aulas del grupo de investigación.

Este análisis tiene en cuenta los principales subtipos o moldes del esquema básico de organización textual, el uso de elementos paratextuales y las regularidades lingüísticas y textuales de estos textos.

---

<sup>(1)</sup> Los datos que se presentan en este trabajo forman parte de la investigación realizada por el Grupo Didactext ([www.didactext.net](http://www.didactext.net)) de la Universidad Complutense de Madrid, titulada: *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*. La investigación fue financiada por la Universidad Complutense.

El estudio llega a las siguientes conclusiones: primero, la intervención didáctica es efectiva, ya que los alumnos adquieren mayor conciencia de las particularidades de la escritura académica; segundo, la explicitación y la instrucción sistemática en el proceso de producción escrita favorecen la capacidad de escritura escolar por excelencia; y tercero, es necesario diseñar y llevar a cabo guías de ayuda o listas de control que monitoricen la práctica de la escritura de los textos más frecuentes en los ámbitos académicos.

*Palabras clave:* Escritura académica. Escribir para aprender. Proceso de producción escrita. Didáctica de la escritura, formación del profesorado, Educación Primaria.

#### **Abstract**

This paper studies the academic writing of sixth-year primary education students (age 12) and the difficulty such students usually have in expressing themselves in writing. The paper begins with the hypothesis that writing is a complex ability and that students improve their competence in writing in step with the degree to which the process of text production is rendered explicit to them, with the purpose of creating awareness in the student of the stages and strategies that are put into action when expository or academic texts are being written. This process is known as reflexive writing.

The following aspects of the problem are addressed in this paper: i) the analysis of texts written by students before the research group's educational intervention; ii) the design and application of a model of a didactic sequence for making the process of text production explicit to students; and iii) the analysis of the written production of the same students after classroom intervention by the research group.

The analysis takes into account the main subtypes of the basic scheme of text organization, the use of paratextual features and the linguistic and textual regularities of texts.

The following conclusions are reached: firstly, that the didactic intervention was effective, since the students acquired greater awareness of the features unique to academic writing; secondly, that explicitation and systematic instruction in the process of written production enhance abilities for optimising scholastic writing; and thirdly, that it is necessary to design guidebooks or checklists to monitor practice in writing the kinds of texts found most frequently in academic settings.

*Key Words:* Academic writing, writing for learning, process of written production, teaching writing, teacher training, primary education.

## **Tema objeto de estudio**

El interés científico, académico y profesional de esta investigación se justifica por las siguientes razones:

Primero, porque las evaluaciones internacionales llevadas a cabo por OCDE (*Programme for International Student Assessment*, PISA, 2001, 2003 y 2006), PIRLS 2001 y 2006 (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora), perteneciente a la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo) y las nacionales realizadas por el Instituto de Evaluación de España (IE del MEC, 1995, 1999, 2003, y 2007, esta última en proceso de análisis de datos, interpretación y elaboración del informe) insisten reiteradamente en que la escritura es la habilidad comunicativa en la que menos competentes se muestran los escolares de Educación Obligatoria, lo que representa un problema social con una importante repercusión en todo el sistema educativo y en el mundo socioprofesional.

Segundo, porque la escritura es una habilidad comunicativa y lingüística compleja de la que nos servimos para comunicar informaciones, para aprender nuevos conceptos e informaciones y para clarificar el pensamiento.

Tercero, la investigación se centra en los textos expositivos porque son los más abundantes en los contextos escolares, académicos y profesionales; son aquellos con los que más se trabaja en los aprendizajes y en las enseñanzas, en todas las materias del currículo, y,

paradójicamente, suelen ser los textos que menos se enseñan de manera explícita (reflexiva) en las aulas.

Cuarto, enseñar a escribir requiere favorecer los aprendizajes que hace el individuo mediante tareas de escritura reales, con sentido. Aprender a escribir es aprender a pensar (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Quinto, abordar las competencias escritas básicas en el currículo de formación del profesorado, en línea con las recomendaciones del Parlamento Europeo y del Consejo de Europa, supone concebir el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

El trabajo por competencias se inserta en el modelo socioconstructivista de enseñanza y aprendizaje, en la teoría de la acción, en cuanto que se antepone la funcionalidad del aprendizaje, la actividad del sujeto (Vygotsky, Bajtín, Halliday y Bruner, entre otros). Ello hace que las competencias en educación tengan un carácter funcional, en cuanto que buscan la aplicación del conocimiento adquirido y de los esquemas de actuación a otras situaciones y problemas reales. (Zabala y Arnau; Dolz y Ollagnier; Perrenaud; Monereo; y las directrices sobre competencias que figuran en el currículo oficial de Educación Primaria, RD 1513/2006, BOE de 8 de diciembre de 2006).

Esto implica reconocer que se habla y se escucha, se escribe y se lee en todas las áreas del currículo. En tal sentido, la escritura es un componente de la alfabetización (*literacy*, según Barton y la Escuela de Lancaster). El Consejo de Europa, en su Programa *Langue d'enseignement dans l'Éducation primaire* y *Les langues d'enseignement des autres disciplines dans le contexte des langues d'Éducation*, propugna un «marco» que distinga la lengua de comunicación («lengua como disciplina») y la lengua de adquisición de conocimiento («lengua de enseñanza»).

De este modo, se puede considerar competencias escritas básicas tanto las relacionadas específicamente con la lectura, como las concernientes a la composición escrita, y estas últimas, tanto en el nivel del proceso de producción de textos, como en el nivel de escritura de géneros.

## Fundamentación teórica

La investigación educativa que se ha ocupado de la escritura y su enseñanza defiende los siguientes postulados:

- Escribir coherentemente, de forma correcta y de manera adecuada es una habilidad lingüística compleja debido a los conocimientos sociales, cognitivos y retóricos que requiere (Teorías y modelos de escritura: Hayes & Flower; Hayes; Nystrand; De Beaugrande & Dressler; Bereiter & Scardamalia; Candlin & Hyland; Grabe & Kaplan; Didactext...). Las evaluaciones internacionales, nacionales, regionales, y de centro, cuando se hacen, confirman esta dificultad.
- En los debates públicos sobre crisis en educación siempre aparecen la lectura y la escritura en el centro de las discusiones (Barton, 1994), probablemente porque, como postula Goody (1968/1996), la escritura pone de manifiesto el papel histórico de la alfabetización (*literacy*) en la formación de la civilización, la cultura de las ciudades, y la formación de las instituciones. Para el hombre urbano moderno, en la era de la técnica, fijar informaciones es equivalente a poner algo por escrito, y esto a su vez equivale a escribir palabras de una lengua determinada en una escritura alfabética porque «en la conciencia del hombre moderno, el uso práctico de la escritura se asocia con los valores de prestigio inherentes al concepto de civilización, y la persona que sabe leer y escribir mira al analfabeto con compasión o con desprecio» (Haarman, 1991/2001:21).

- Explicitar el proceso de escritura (planificación, redacción, revisión y edición) favorece la adquisición y el dominio de esta habilidad. Los estudios que se ocupan de la escritura buscan explicitar los procesos de estos fenómenos complejos, para lo que establecen fases y estrategias que faciliten la adquisición y el desarrollo de dicha habilidad mediante el diseño de modelos o teorías sobre la lectoescritura.
- En el proceso de escritura, adquirimos a la vez información del tema sobre el que queremos escribir y también sobre el género discursivo (Bajtin, Adam, Wray & Lewis) que vehiculará dicha información (función epistémica de la escritura). Se insiste en el texto expositivo (Kintsch, Meyer, Boscolo) por la importancia de la exposición y la explicación en los contextos académicos.
- En los contextos académicos, escribimos (y leemos) en todas las materias del currículo (*Writing Across the Curriculum*, WAC y *Writing in the Disciplines*, WID, Bazerman *et al.*, 2005), lo que, entre otras cosas, implica diferenciar la escritura de ficción o creativa de la escritura académica o expositiva. Los alumnos de primaria, como afirman Wray & Medwell (1991), pasan gran parte del día escribiendo. Escriben sobre lo que han hecho, escriben sobre lo que han hablado, y escriben para practicar la escritura.

Si se les pregunta a los maestros por qué escribir es una actividad escolar tan importante, suelen responder que es uno de los saberes instrumentales o básicos, una habilidad o destreza que todos necesitamos para un funcionamiento social eficaz como adultos. Y, sin embargo, no es frecuente que el profesorado enseñe a leer y a escribir textos de especialidad, en las clases de historia, de geografía, de ciencias, de matemáticas, etc. Los profesores se sienten mucho más seguros de sus conocimientos sobre cómo desarrollar en los niños y adolescentes la lectura y la escritura de textos de ficción, que de cómo abordar otro tipo de textos (Wray y Lewis, 1997/2000).

A este respecto, es necesario intercambiar y conocer las concepciones y las prácticas de escritura de los profesores en sus respectivas materias del currículo, ya que cada disciplina utiliza un lenguaje propio. Los talleres interdisciplinarios sobre didáctica de la escritura favorecen la posibilidad de trabajar esta destreza de manera común y diversificada, según los géneros discursivos con sus respectivas regularidades lingüísticas y textuales que requiere el desarrollo de las diferentes materias del currículo.

- El trabajo con problemas auténticos (aprendizaje activo y en colaboración) hace que el conocimiento sea situado, facilita que los alumnos tengan la oportunidad de trabajar sus problemas reales de escritura (Vygotsky, 1979) y se propicie la transformación del conocimiento (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ello implica la necesidad de intervenir en las aulas (mediación, andamiaje) para ayudar a los alumnos (a todos los alumnos) a resolver problemas relacionados con la lectura y la escritura, enseñando estrategias para la comprensión y producción de los diferentes textos mediante la realización de proyectos de escritura. Dichos proyectos integran las distintas habilidades lingüísticas (habla, escucha, escritura y lectura) en torno a un propósito central.
- La instrucción en la habilidad de escribir supone también dar voz a los ciudadanos en una sociedad que se expresa oficialmente por escrito (Hamilton y Barton, 1985) y en la que se nos exige estar inscritos como condición de socialización, incluso desde antes de nacer y después de haber fallecido (Dardy, 2006). En tal sentido se puede afirmar que la escritura es poder. Véase, por ejemplo, las adhesiones, manifiestos, convocatorias e informaciones que se producen en Internet, aprovechando la instrucción «pásalo», «corre la voz», «que circule», «que rule», y otras, a propósito de fenómenos sociales y políticos, tales como la guerra de Irak, las lapidaciones, los problemas de la Amazonía, la jornada de móviles caídos, etc. O también la fórmula de «mándemelo por escrito» para cerrar la conversación ante la abundante venta telefónica a domicilio.

Estos supuestos ponen de manifiesto la complejidad que encierra la habilidad lingüística y comunicativa de escribir; en consecuencia, no es extraño que la escritura sea la habilidad lingüística que menos usan y menos dominan los escolares. Y, además, si la escritura exige una

gran carga de actividad reflexiva, ¿por qué no intervenir en las aulas, y en todas las materias del currículo, de forma explícita y sistemática para conseguirlo?

Por otra parte, es paradójico que la exposición de información, oral y escrita, sea el género discursivo más frecuente en los contextos escolares, y, sin embargo, no se enseñe explícitamente.

En consecuencia, la hipótesis de partida es la siguiente: cuando se realiza una intervención didáctica adecuada en las fases de la producción textual (planificación, redacción o producción del texto, revisión, edición y, en su caso, exposición o defensa), los resultados relativos a la competencia discursiva en su conjunto (escritura y lectura) mejoran, además de contribuir al tránsito del «decir el conocimiento» al «transformar el conocimiento» (Bereiter y Scardamalia, 1987).

## Diseño y metodología de la investigación

Para comprobar la hipótesis anterior, el Grupo Didactext realiza durante todo un curso académico un estudio descriptivo, en una primera fase, y experimental, en una segunda, entre alumnos de sexto curso de Educación Primaria (doce años) de tres centros de la Comunidad de Madrid. El estudio combina metodologías cualitativas (diferentes procedimientos de observación y entrevistas) y cuantitativas (encuestas y análisis estadístico de datos lingüísticos y textuales, antes y después de la intervención didáctica). Con la fase experimental de la investigación se pretende: a) analizar las características de la competencia escrita de los alumnos en lo que a textos expositivos se refiere; b) diseñar un modelo de secuencia didáctica para escribir textos expositivos (ver anexo 1) destinado a la mejora de la producción escrita de textos expositivos. Se entiende por secuencia didáctica un conjunto de actividades escolares organizadas de manera sistemática en torno a un género discursivo. Pretende ayudar a los alumnos a dominar ese género mediante la explicitación del proceso y la redacción del producto: texto final; y c) analizar las características de las producciones escritas de estos mismos alumnos tras realizar dicha secuencia y compararlas con las características de las producciones del texto 1.

## Método

En el estudio participan un total de 79 alumnos de 6º curso de educación primaria de 2 colegios públicos de la zona norte de Madrid (colegios 1 y 2) y un colegio concertado de la zona sur (colegio 3):

- Colegio 1: San Sebastián, 25 alumnos (13 niños - 12 niñas)
- Colegio 2: Cantoblanco, 24 alumnos (10 niños - 14 niñas)
- Colegio 3: Alcorcón, 30 alumnos (11 niños - 19 niñas)

Con el fin de poder realizar el análisis de la competencia escrita de estos alumnos, antes y después de nuestra intervención didáctica, se recoge, en primer lugar, un texto escrito de cada uno de los alumnos (T1). Este texto 1 refleja, en parte, la concepción de escritura que tiene cada centro. Así, el texto producido en el centro 3, Alcorcón, resultó ser el relato de un campamento al que habían asistido los alumnos tiempo atrás, a pesar de que la única pauta dada en todos los centros a la hora de requerir este texto 1 es que debía ser un texto expositivo. En el centro 1 los estudiantes realizan un texto sobre sus animales favoritos, mientras que en el centro 2 se recogen unos exámenes realizados sobre el sistema nervioso.

El texto 2 fue elaborado por los alumnos tras la realización de una secuencia didáctica diseñada según un modelo de producción escrita que contempla cinco fases mediante las que se plantea el proceso de composición textual hasta llegar al texto definitivo. Asimismo se diseñan ayudas, en forma de carteles, para la producción de estos textos, tales como: guía para explicitar el contexto de la producción escrita; plantilla para ayudar a explicitar la intencionalidad del texto y el o los destinatarios; orientación para buscar información; representación de los subtipos o esquemas predominantes en estos textos; relación de las características o regularidades lingüísticas o textuales; guía para llevar a cabo la revisión y la edición del texto, etc. Por razones de espacio, no podemos mostrar todas estas guías; tan sólo incluiremos la correspondiente a las peculiaridades lingüísticas y textuales de estos textos (anexo 2) y a la revisión y edición (anexo 3).

Los segundos textos producidos versaron sobre temas diferentes, según la forma que tomó la secuencia didáctica en cada centro. En el centro 1 se recogieron textos expositivos sobre los animales, en el centro 2 sobre las energías renovables y en el centro 3 sobre los signos del zodiaco.

## Recogida de datos y resultados

La clasificación de los textos producidos por los alumnos deja de lado los problemas teóricos que plantean las principales tipologías textuales (Bajtín, van Dijk, Adam, entre otros). Se asume que dichas tipologías son importantes en el campo de la didáctica porque revelan una superestructura determinada (estructura secuencial, según Adam 1990), un contenido (van Dijk 1977) y unas particulares características textuales (Álvarez, 2001), además de poner en relación los hechos lingüísticos con las intenciones del emisor y con el destinatario designado, y no sólo con los contenidos del texto.

Para el análisis de textos expositivos, se diseña una plantilla que consta de 26 bloques de variables, mediante la que se pretende analizar los siguientes aspectos: a) la superestructura o esquema mental de este tipo de textos; b) los aspectos discursivo-textuales predominantes; c) los aspectos semánticos; y d) los aspectos sintácticos. Esas variables se desglosan, a su vez, en otro grupo de variables hasta completar un total de 118 ítems (Didactext, 2005). Así, por ejemplo, la variable 1, que se presenta en este trabajo, analiza el esquema mental (el subtipo o molde del esquema básico de organización del texto expositivo) que sigue el texto del alumno, conforme a la siguiente clasificación: a. Descripción-definición; b. Clasificación-tipología; c. Comparación y contraste; d. Problema-solución; e. Pregunta-respuesta; y f. Causa-consecuencia (Kintsch, 1982, Meyer, 1985 y Álvarez, 2001)<sup>2</sup>. Esto hace que la variable 1, «subtipo predominante», se subdivida en otras seis variables.

Las variables 7 y 8 estudian respectivamente el «uso de elementos paratextuales» y el «empleo de organizadores metatextuales»: recursos tipográficos que contribuyen a la organización global del texto. Estas marcas textuales aparecen regularmente en los textos expositivos. Para abarcar la descripción del mayor número posible de textos, desglosamos la variable 7 en: a. Títulos; b. Subtítulos y epígrafes; c. Dibujos e ilustraciones; d. Gráficas y e. Cuadros; y la variable 8, a su vez, en: a. Espacios y márgenes; b. Números, letras, viñetas; c. Tipos, tamaños y colores de letras; d. Subrayado; e. Comillas; f. Guiones, paréntesis y comillas simples<sup>3</sup>.

Para los propósitos de esta investigación, interesa asimismo el estudio de la variable 20, que analiza otro de los mecanismos textuales característicos de este tipo de textos: los organizadores textuales que sirven para establecer las relaciones de explicación (cf. Graesser y Goodman 1985). En esta variable se definen seis categorías: a. reformulaciones; b.

---

<sup>(2)</sup> Un ejemplo de cada subtipo puede verse en Álvarez (2001, pp. 18-22).

<sup>(3)</sup> El análisis de los resultados de estas variables puede verse en Didactext (2005).

ejemplificaciones; c. enumeraciones; d. comparaciones; e. dos puntos introductores de explicación; f. paréntesis aclaratorios; g. *que* explicativo; y h. aposiciones explicativas<sup>4</sup>.

Los datos obtenidos tras aplicar esta plantilla de revisión a los textos 1 y 2, se vuelcan en tablas diseñadas en una hoja de cálculo Excel para su procesamiento. Con esta información, se analiza la frecuencia de aparición de variables, con el fin de comprobar los cambios que se producen entre el texto 1 y el texto 2. Así, en el caso de las variables que nos ocupan, los subtipos de organización textual y los diferentes organizadores textuales, se recuentan como cantidad total y, después, se convierten en porcentajes. Al mismo tiempo, se realiza un test estadístico de significatividad que nos permita medir el grado real de las diferencias observadas a través de estos datos estadísticos.

### Análisis de datos

El análisis comparativo de los datos, realizado a través de recuento de frecuencias para cada tipo de variables seleccionadas, nos muestra, en términos generales, un aumento en la variedad del uso de estructuras textuales expositivas y en el uso de organizadores textuales explicativos. Sin embargo, este aumento no llega a ser significativo.

En la tabla I podemos comprobar los datos referidos a la variable que analiza la superestructura elegida por los alumnos para organizar sus textos.

**TABLA I.** Subtipo predominante

|                                    | T1    |    |    |      |    |    | T2    |    |    |      | Z    |                      |       |       |      |
|------------------------------------|-------|----|----|------|----|----|-------|----|----|------|------|----------------------|-------|-------|------|
|                                    | Núm.* |    |    | %    |    |    | Núm.* |    |    | %    |      | $\leq \alpha$ (0,05) |       |       |      |
|                                    | C1    | C2 | C3 | C1   | C2 | C3 | C1    | C2 | C3 | C1   | C2   | C3                   | C1    | C2    | C3   |
| <b>a.- Descripción-definición</b>  | 24    | 17 | 0  | 100  | 81 | 0  | 24    | 8  | 24 | 100  | 38,1 | 100                  | 1,000 | 0,007 | 0,00 |
| <b>b.- Clasificación-tipología</b> | 4     | 4  | 0  | 16,7 | 19 | 0  | 11    | 6  | 7  | 45,8 | 28,6 | 29,2                 | 0,020 | 0,317 | 0,04 |
| <b>c.- Comparación y contraste</b> | 0     | 0  | 0  | 0%   |    |    | 0     | 3  | 0  | 0    | 14,3 | 0                    | 1,00  | 0,083 | 1,00 |
| <b>d.- Problema-solución</b>       | 0     | 0  | 0  | 0%   |    |    | 0     | 0  | 0  | 0    | 0    | 0                    | 1,00  | 1,000 | 1,00 |
| <b>e.- Pregunta-respuesta</b>      | 0     | 0  | 0  | 0%   |    |    | 0     | 4  | 0  | 0    | 19   | 0                    | 1,00  | 0,046 | 1,00 |
| <b>f.- Causa-consecuencia</b>      | 0     | 0  | 0  | 0%   |    |    | 0     | 0  | 0  | 0    | 0    | 0                    | 1,00  | 1,000 | 1,00 |

\* C1 y C3: La muestra total asciende a 24 textos; C2: muestra total asciende a 21 textos.

Llama la atención el hecho de que, tanto en T1 como en T2, el subtipo predominante en todos los centros sea el de «Descripción-definición» (100% en los centros 1 y 3, pero 38% en el centro 2, para T2); incluso, en el centro 3, cuyos datos, en rigor, son valores perdidos, por no ajustarse al requerimiento de la investigación, ya que los alumnos producen como T1 un texto narrativo, en lugar de un texto expositivo, como se explica más arriba.

El bajo porcentaje en el centro 2 puede deberse a la característica de T1: se trata de un examen sobre el sistema nervioso, frente al texto 2, que trata sobre las energías renovables. Obsérvese asimismo que este subtipo aparece en los tres centros, junto con el de «clasificación-tipología», en T2, siendo especialmente significativa la diferencia entre T1 y T2 en el centro 1 (45,8% de los alumnos). Tras la intervención didáctica en el centro 2, aparecen otros subtipos, como «comparación y contraste» y «pregunta-respuesta», pero sólo esta última variable resulta ser significativa (19%,  $Z = 0,046$ )<sup>5</sup>.

<sup>(4)</sup> Por razones de espacio, no podemos detenernos en variables de tipo sintáctico o semántico como las variables 11 y 12 que analizan los tipos y el número total de oraciones y de verbos del texto, respectivamente. O la número 15, destinada a analizar la característica de las repeticiones que pudieran presentar los textos de los alumnos mediante: a. sinónimos, b. hiperónimos, c. palabras técnicas, d. pronominalizaciones, y e. términos correferenciales.

<sup>(5)</sup> El valor estadístico Z (valor que indica el grado de diferencia entre el T1 y el T2 para una variable dada) es en estos casos  $\leq \alpha$  (0,05), que es el umbral de confianza que nos permite determinar si un cambio es debido al azar

Estos resultados parecen apuntar hacia la idea de que, por una parte, dentro del constructo mental de los alumnos existe un esquema prototípico para los textos expositivos que se corresponde básicamente con el subtipo «descripción-definición», y al que suelen recurrir cuando se enfrentan a tareas de escritura que requieren la exposición de un tema. Sin embargo, este subtipo no se corresponde con la gran variedad de modelos que aparecen, por ejemplo, en el libro de texto de Lengua Castellana y Literatura utilizado en dos de los centros (C2 y C3), que sí hace un recorrido explícito por todos los subtipos de textos expositivos, si bien lo realiza en un apartado denominado «Técnicas de estudio».<sup>6</sup>

Por otra parte, los bajos resultados tras la intervención parecen apuntar hacia la explicación de que, a pesar de que los alumnos están en contacto con muchos modelos de textos, en la medida en que la unidad didáctica sólo tuvo tiempo de hacer explícitas algunas estructuras, se hace evidente que es necesario dedicar más tiempo para explicar y trabajar diferentes estructuras (subtipos) que faciliten la producción de estos textos.

En la tabla II aparecen los datos referidos a los fenómenos textuales que sirven para establecer las relaciones de explicación.

**TABLA II.** Fenómenos lingüísticos y textuales mediante los cuales se expresa la exposición de información.

|  | T1      |    |              |      | T2       |    |      |      |      | Z                    |       |       |
|--|---------|----|--------------|------|----------|----|------|------|------|----------------------|-------|-------|
|  | Núm.*   |    | %            |      | Núm.*    |    |      | %    |      | $\leq \alpha (0,05)$ |       |       |
|  | C1      | C2 | C1           | C2   | C1       | C2 | C1   | C2   | C3   | C1                   | C2    | C3    |
| <b>a. Reformulaciones</b>                        | 1<br>1  | 4  | 4,2<br>4,2   | 19   | 17<br>7  | 1  | 70,8 | 33,3 | 4,2  | 0,000                | 0,257 | 1,000 |
| <b>b. Ejemplificaciones</b>                      | 15<br>2 | 14 | 62,5<br>8,3  | 66,7 | 21<br>13 | 1  | 87,5 | 61,9 | 4,2  | 0,034                | 0,763 | 0,564 |
| <b>c. Enumeraciones</b>                          | 8<br>5  | 14 | 33,3<br>20,8 | 66,7 | 17<br>15 | 7  | 70,8 | 71,4 | 29,2 | 0,013                | 0,763 | 0,157 |
| <b>d. Comparaciones</b>                          | 7<br>2  | 10 | 29,2<br>8,3  | 47,6 | 12<br>1  | 2  | 50   | 4,8  | 8,3  | 0,132                | 0,007 | 1,000 |
| <b>e. Dos puntos introductorios explicativos</b> | 3<br>17 | 4  | 12,5<br>16,7 | 81   | 5<br>12  | 14 | 20,8 | 57,1 | 58,3 | 0,414                | 0,059 | 0,012 |
| <b>f. Paréntesis aclaratorios</b>                | 0<br>10 | 2  | 0<br>8,3     | 47,6 | 4<br>10  | 2  | 16,7 | 47,6 | 8,3  | 0,046                | 1,000 | 1,000 |
| <b>g. Que explicativo</b>                        | 0<br>6  | 14 | 0<br>58,3    | 28,6 | 1<br>2   | 6  | 4,2  | 9,5  | 25   | 0,317                | 0,564 | 0,021 |
| <b>h. Aposiciones explicativas</b>               | 2<br>2  | 4  | 8,3<br>16,7  | 9,5  | 3<br>1   | 5  | 12,5 | 4,8  | 20,8 | 0,564                | 0,102 | 0,739 |

\* C1 y C3: La muestra total asciende a 24 textos; C2: muestra total asciende a 21 textos

Como se puede observar, tanto en el centro 1 como en el centro 3, se produce una marcada progresión en el uso de diferentes organizadores explicativos, mientras que en el centro 2 se aprecia un equilibrio entre el aumento y la disminución de éstos, debido, una vez más, a que el texto 1 se corresponde con la redacción de un examen. Son especialmente significativas las variaciones del centro 1 en lo que se refiere al uso de reformulaciones (70,8%,  $Z=0,000$ ); ejemplificaciones (87,5%,  $Z=0,034$ ); enumeraciones (70,8%,  $Z=0,013$ ); y paréntesis aclaratorios (16,7%,  $Z=0,046$ ).

Estos datos confirman que los recursos explicativos mencionados están ya disponibles, en mayor o menor medida (cf. uso de paréntesis), en los alumnos de 6º de Primaria, pero aparecen también en textos de carácter narrativo, como era el caso de las producciones del centro 3. Sin embargo, la intervención didáctica consistente en explicitar los usos de estos

o no. En estos casos, podemos concluir que la diferencia es estadísticamente significativa. Es decir, el patrón de variación se observa en más del 95% de los casos para la muestra dada.

<sup>(6)</sup> El análisis de este libro de texto, *Lengua de 6º curso*, de la editorial SM (1998), puede verse en Didactext (2005). El centro 2 no usa libros de texto.



marcadores en distintas estructuras textuales, favorecen el incremento de ciertos organizadores, algunos tan complejos como los paréntesis, o los dos puntos.

**TABLA III.** Uso de elementos paratextuales

|                                   | T1       |    |              | T2    |      |    | Z                    |             |     |                |       |                |                |       |
|-----------------------------------|----------|----|--------------|-------|------|----|----------------------|-------------|-----|----------------|-------|----------------|----------------|-------|
|                                   | Núm.*    |    |              | Núm.* |      |    | $\leq \alpha (0,05)$ |             |     |                |       |                |                |       |
|                                   | C1       | C2 | C3           | C1    | C2   | C3 | C1                   | C2          | C3  |                |       |                |                |       |
| <b>a.- Títulos</b>                | 15<br>21 | 17 | 62,5<br>87,5 | 81    | 24   | 21 | 22                   | 100<br>91,7 | 100 | 0,003<br>0,564 | 0,046 |                |                |       |
| <b>b.- Subtítulos y epígrafes</b> | 1        | 9  | 0            | 4,2   | 42,9 | 0  | 23                   | 16          | 24  | 95,8<br>100    | 76,2  | 0,000<br>0,000 | 0,020          |       |
| <b>c.- Dibujos –ilustraciones</b> | 1        | 3  | 0            | 4,2   | 14,3 | 0  | 1                    | 1           | 2   | 4,2            | 4,8   | 8,3            | 1,000<br>1,000 | 0,317 |
| <b>d.- Gráficas</b>               | 0        | 2  | 0            | 0     | 9,5  | 0  | 0                    | 0           | 1   | 0              | 0     | 0              | 1,000<br>1,000 | 1,157 |
| <b>e.- Cuadros-esquemas</b>       | 0        | 0  | 0            | 0%    |      |    | 0                    | 1           | 1   | 0              | 4,8   | 4,2            | 1,000<br>1,000 | 0,317 |

\* C1 y C3: La muestra total asciende a 24 textos; C2: muestra total asciende a 21 textos.

A continuación se muestra el caso particular de uno de los tres centros (C1), de modo que se pueda ver la diferencia entre T1 y T2, y, en consecuencia, se justifique la intervención didáctica llevada a cabo en el aula de este colegio, respecto a las tres variables expuestas aquí, que tienen especial relevancia en la escritura académica, en cuanto que abordan procedimientos mentales, regularidades lingüísticas y textuales y marcas paratextuales, propios de la exposición escrita de información.

**TABLA IV.** Grupo de variables 1: Subtipo predominante

|                                     | T1    |       | T2    |       | Z     |
|-------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                                     | Núm.* | %     | Núm.* | %     |       |
| <b>1a.- Descripción-definición</b>  | 24    | 100%  | 24    | 100%  | 1,000 |
| <b>1b.- Clasificación-tipología</b> | 4     | 16,7% | 11    | 45,8% | 0,020 |
| <b>1c.- Comparación y contraste</b> | 0     | 0%    | 0     | 0%    | 1,00  |
| <b>1d.- Problema-solución</b>       | 0     | 0%    | 0     | 0%    | 1,00  |
| <b>1e.- Pregunta-respuesta</b>      | 0     | 0%    | 0     | 0%    | 1,00  |
| <b>1f.- Causa-consecuencia</b>      | 0     | 0%    | 0     | 0%    | 1,00  |

\*La muestra total asciende a 24 textos.

Todos los alumnos de la muestra utilizan el subtipo «descripción-definición», que se corresponde, tanto en T1 como en T2, con la variable 1a., lo cual significa que no hay diferencia estadísticamente significativa. Es reseñable que todos los textos se ajustan al tipo textual expositivo.

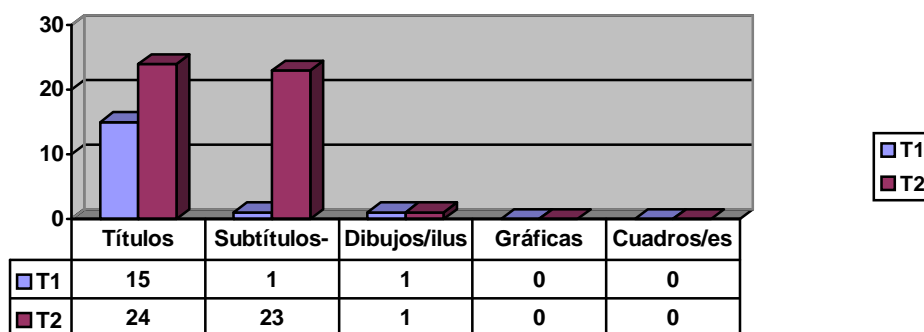
Realizado el análisis de la distribución de las frecuencias, en la variable 1b., «clasificación/tipología», se constata que en T1 hay 4 sujetos, el 16,7% de la muestra, que utiliza la clasificación/tipología, y que los 20 restantes, el 83,3%, no la utilizan. Por otra parte, en T2 hay 11 sujetos, el 45,8% de la muestra, que recurre a clasificación/tipología, y los 13 sujetos restantes, el 54,8%, no la utilizan. De estos datos se desprende que la probabilidad asociada al estadístico Z es de 0,020, por lo que, al ser menor que  $\alpha (0,05)$ , existe una diferencia estadísticamente significativa. Ningún alumno recurre a los otros cuatro subtipos correspondientes a este bloque de variables, por lo que se consideran datos perdidos.

**TABLA V.** Grupo de variables 6: Uso de elementos paratextuales.

|                                   | T1    |       | T2    |       | Z     |
|-----------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                                   | Núm.* | %     | Núm.* | %     |       |
| <b>6a.- Títulos</b>               | 15    | 62,5% | 24    | 100%  | 0,003 |
| <b>6b.- Subtítulos-epígrafes</b>  | 1     | 4,2%  | 23    | 95,8% | 0,000 |
| <b>6c.- Dibujos-ilustraciones</b> | 1     | 4,2%  | 1     | 4,2%  | 1,000 |
| <b>6d.- Gráficas</b>              | 0     | 0%    | 0     | 0%    | 1,000 |
| <b>6e.- Cuadros-esquemas</b>      | 0     | 0%    | 0     | 0%    | 1,000 |

\*La muestra asciende a 24 textos.

**GRÁFICO I.** Representación del uso de elementos paratextuales.

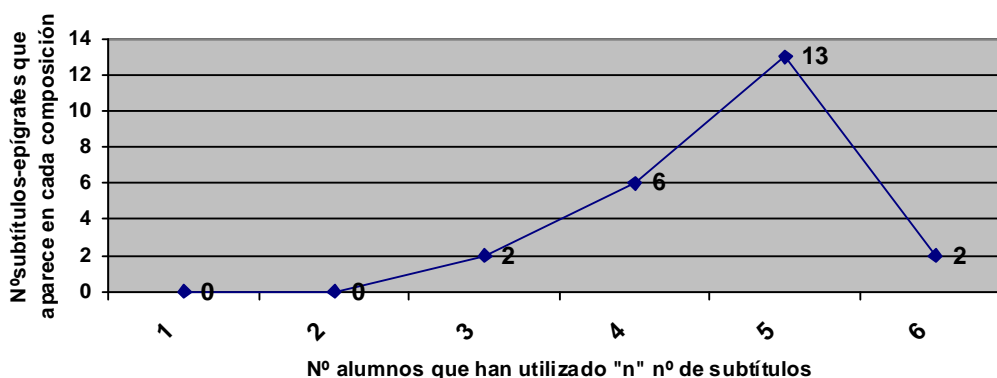


La tabla y el gráfico indican una diferencia significativa entre T1 y T2 para las variables 6a. y 6b.; se trata de un cambio favorable de acuerdo a los supuestos de la investigación, lo que implica una mejora considerable en T2. Las otras tres variables no reflejan ningún tipo de progreso.

Respecto a la variable 6b. de T2, el desglose de subtítulo-epígrafes es el siguiente:

| 6b. Subtítulos | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | Perdidos |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----------|
| T1             | 1  | -- | -- | -- | -- | -- | 0        |
| T2             | -- | -- | 2  | 6  | 13 | 2  | 1        |

**GRÁFICO II.** Relación del número de subtítulos-epígrafes con el número de alumnos



Como se puede apreciar en el gráfico anterior, la mayoría de los alumnos (alrededor del 80%) utiliza entre 4 y 5 subtítulos en cada una de sus producciones, lo que significa que la

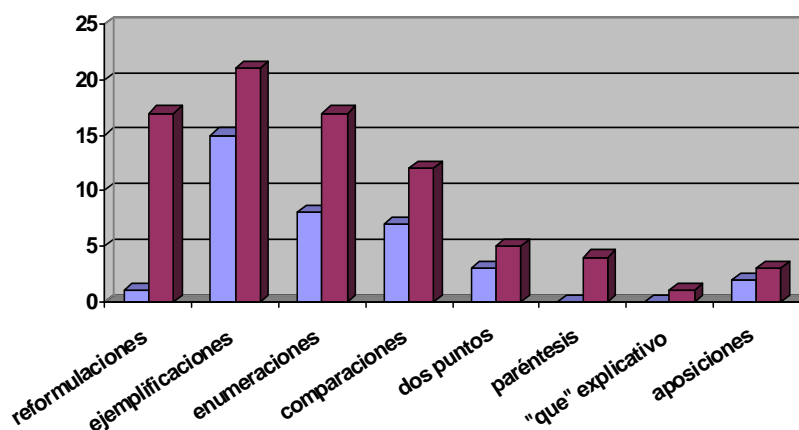
intervención representa un incremento de la competencia expositiva por el mayor uso de este recurso textual.

**TABLA VI.** Grupo de variables 17: Fenómenos lingüísticos y textuales mediante los cuales se expresa la exposición de información.

|  | T1    |       | T2    |       | Z     |
|--|-------|-------|-------|-------|-------|
|  | Núm.* | %     | Núm.* | %     |       |
| 17a. Reformulaciones intradiscursivas  | 1     | 4,2%  | 17    | 70,8% | 0,000 |
| 17b. Ejemplificaciones                 | 15    | 62,5% | 21    | 87,5% | 0,034 |
| 17c. Enumeraciones                     | 8     | 33,3% | 17    | 70,8% | 0,013 |
| 17d. Comparaciones                     | 7     | 29,2% | 12    | 50%   | 0,132 |
| 17e. Dos puntos introduc. explicativos | 3     | 12,5% | 5     | 20,8% | 0,414 |
| 17f. Paréntesis aclaratorios           | 0     | 0%    | 4     | 16,7% | 0,046 |
| 17g. <i>Que</i> explicativo            | 0     | 0%    | 1     | 4,2%  | 0,317 |
| 17h. Aposiciones explicativas          | 2     | 8,3%  | 3     | 12,5% | 0,564 |

\*La muestra total asciende a 24 textos.

**GRÁFICO III.** Uso de fenómenos lingüísticos y textuales de la exposición



El análisis de este bloque de variables, como reflejan la tabla y el gráfico anteriores, muestra unos resultados excelentes, puesto que las variables 17 a., 17b., 17c. y 17 f. presentan una variación estadísticamente significativa que es favorable a la intervención. Asimismo, las otras variables (17 d., 17 e., 17 g. y 17 h.) señalan una mejora en los resultados de T2.

Los resultados expuestos confirman que la intervención didáctica en el aula de este centro es efectiva, ya que los T2 producidos contienen una mayor presencia de propiedades, regularidades y marcas de la exposición escrita, lo que se corresponde con una mejor organización del texto.

## Discusión de resultados

Los resultados parciales de este estudio suponen una importante fuente de información para abordar la competencia escrita de textos expositivos de alumnos de sexto de Educación Primaria. Por un lado, los análisis de los textos de los alumnos (T1 y T2) arrojan resultados alentadores sobre la pertinencia del modelo aplicado a la práctica educativa, ya que, en los trabajos posteriores a la realización de la secuencia didáctica, se constata que los alumnos han adquirido una mayor conciencia de las particularidades de la escritura de los textos expositivos. Esto se traduce en la presencia de una mayor variedad de subtipos textuales en sus escritos y en

un uso más frecuente de organizadores explicativos. Sin embargo, este incremento no llega a ser significativo en todas las variables analizadas ni en todos los centros por igual.

El subtipo predominante en los textos analizados: «descripción-definición», tras la intervención, en la producción de los T2, comparte presencia con otros subtipos, tales como: «comparación y contraste» y «pregunta y respuesta», si bien ésta todavía es escasa. Probablemente sea debido a que en las aulas no se ejercita debidamente las diferencias entre «contar» (relato) y «exponer» (exposición y explicación de información).

Otro tanto sucede con elementos paratextuales, metatextuales y textuales: aparecen en los T2 en mayor medida, como consecuencia de la intervención didáctica en el aula. Lo que muestra la necesidad de ejercitar de manera reflexiva estos aspectos.

## Aplicaciones didácticas

Los desafíos de la didáctica de la escritura tienen que ver con:

- Observar en las aulas qué y cómo escriben los alumnos.
- Averiguar el concepto que tienen maestros y alumnos de la escritura, los motivos, los momentos, los destinatarios, los soportes de escritura, etc.
- Proponer proyectos motivadores e interesantes de escritura así como acoger los que surjan por iniciativa de los alumnos.
- Diseñar guías de ayuda que faciliten el proceso de escritura y mediar en el proceso, a través de plantillas, carteles, etc.
- Propiciar el hábito de explicitar los subtipos o esquemas mentales de organización de la información, considerar las regularidades lingüísticas, textuales y paratextuales de estos textos, hacer esquemas y resúmenes, elaborar borradores o textos intermedios.
- Inculcar la costumbre de revisar, de pensar en la edición y de evaluar los textos con el profesor y con sus compañeros (en pequeño grupo y en gran grupo), antes de hacerlos públicos.
- 

Es sabido que el gusto de escribir aumenta si las prácticas escritas tienen sentido más allá del aula, si los alumnos logran integrarlas en su vida cotidiana, como acto de comunicación y expresión de experiencias, sentimientos, sucesos, ideas, etc. En la medida en que se acepte esto, el discurso escolar cambiará, ya que los alumnos suelen asociar la escritura, casi exclusivamente, con aspectos formales y normativos y con la realización de los deberes.

Todo ello exige un profesorado formado en este aspecto específico, que motive, que oriente el trabajo personal y en grupo, que modere las puestas en común y las discusiones, que guíe los procesos de producción y que cree un clima que favorezca el aprendizaje.

## Conclusiones

Primera. La concepción de la escritura como una destreza compleja implica reconocer su dificultad, lo que lleva consigo trabajarla en todas las materias del currículo y en todos los tramos de la escolaridad (competencia en comunicación lingüística en las áreas, como la definen los nuevos currículos), y admitir que también se escribe fuera de las aulas. Esto supone que se ha de enseñar de manera sistemática y explícita, y que se tiene que aprender.

Segunda. La convicción de que se ha de enseñar y aprender a escribir textos de ficción y textos académicos de carácter social, histórico, filosófico y humanístico, así como textos

científicos y técnicos, dadas las peculiaridades que adopta la escritura en cada una de las modalidades del «contar» y del «exponer o mostrar».

Tercera. La explicitación de las particularidades de la escritura expositiva o académica favorece una mayor conciencia de la escritura, ya que se registran en menor medida marcas propias de la oralidad, menos imprecisiones o vaguedades en el uso de términos, y menos redundancias o repeticiones. La reflexión sobre el proceso de comprensión y producción de textos permite a los alumnos interiorizar la idea de que lo escrito no es simplemente una reproducción de lo oral.

Cuarta. El trabajo sistemático de la escritura académica en las áreas del currículo propicia el rigor y la concisión necesarios en la producción de textos, además de permitir adquirir al alumno los rasgos predominantes de esta modalidad de escritura: los elementos paratextuales, lingüísticos y textuales, y los subtipos, que aparecen regularmente en la exposición de información.

Quinta. La concepción de la escritura que tiene cada centro y cada docente así como las prácticas de aula que llevan a cabo condicionan las producciones de los alumnos. Así sucede que los alumnos suelen asociar la escritura, casi exclusivamente, con aspectos formales y normativos y con la realización de los deberes, lo que supone que, con frecuencia, estas prácticas escolares de escritura refuerzan actitudes desalfabetizadoras.

Sexta. La necesidad de formar al profesorado en procedimientos que reconozcan la complejidad de esta habilidad comunicativa y que expliciten el proceso, de modo que se favorezca la adquisición de la misma mediante prácticas reflexivas.

## Limitaciones del estudio

Además de las dificultades referidas a lo largo del trabajo, merecen destacarse algunas limitaciones, tales como que:

El número de variables contempladas en el estudio es reducido (26), respecto del número total descrito en el marco teórico (118). Queda, por tanto, para posteriores trabajos el estudio de variables de tipo sintáctico predominantes en estos textos (conectores oracionales y entre párrafos, tipos y número de oraciones, temporalidad, adjetivación, etc.), cuestiones léxico-semánticas, tales como: reformuladores, modalizadores, deícticos, repeticiones, etc.), aspectos ortográficos, como: concordancia, ortografía de la palabra y de la frase, etc.; el manejo de la documentación y la informatividad de los textos, la fórmula de cierre de estos textos, la explicitación del contexto, etc.

Un mayor detenimiento en la explicitación y la ejercitación de los diferentes subtipos o moldes mentales de la exposición de información podría haber supuesto una mayor influencia en el incremento de la competencia expositiva escrita. Otro tanto se puede decir de la contextualización del texto (intención, destinatario), de la búsqueda y el procesamiento de la información, y de la ejercitación de las regularidades lingüísticas y textuales de estos textos.

La revisión de los textos ha sido con mucho la etapa más difícil de llevar a cabo, por la poca costumbre que hay en las aulas de realizar actividades de reescritura. Sin embargo, es fundamental hacer hincapié en este aspecto, por la repercusión que tiene en quien escribe.

Finalmente, es necesario realizar más estudios empíricos que examinen la efectividad de estas propuestas sobre contextos y procesos de escritura en las aulas de la educación obligatoria, lo que contribuirá a desarrollar la didáctica de la escritura.

## Referencias bibliográficas

ADAM, J.M. (1990). *Eléments de linguistique textuelle*. Liège: Madaga.

ÁLVAREZ, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.

- (2005). *Didáctica del texto en la formación del profesorado*. Madrid: Síntesis.
- BAJTÍN, M. (1975). *Teoría y estética de la novela*, Madrid: Taurus.
- BARTON, D. (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell, 1999.
- BAZERMAN, C. (2006). Écriture, organization sociale et cognition. *Pratiques*. (Metz), 131-132, 95-115.
- BAZERMAN, C. & H. S. WIENER, H. S. (2003). *Writing Skills Handbook*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- BAZERMAN, C. et al. (2005). *Reference Guide to Writing across the Curriculum*. Indiana: Parlor Press.
- BEREITER, C. & SCARDAMALIA, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale: NJ, Erlbaum.
- BRONCKART, J. P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne/Paris: Delachaux y Niestlé.
- CAMPS, A. (Comp.) (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- DE BEAUGRANDE, R. (1984). *Text Production. Toward a Science of Composition*. NJ: Ablex.
- DIJK, T. A. VAN (Ed.) (1997a). *Discourse as Structure and Process*. London: Sage.
- (Ed.) (1997b). *Discourse as Social Interaction*. London: Sage.
- GRABE, W. & KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and Practice of Writing*. London: Longman.
- GRAVES, D. H. (1983). *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- GRAVES, D. H. & MURRIA, D. M. (1980). Revision: in the writer's workshop and in the classroom. *Journal of Education*. 162, 74-95.
- GRUPO DIDACTEXT (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*. (Madrid), 15, 75-102.
- (2005). *Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto de Educación Primaria*. Madrid: Editorial Complutense.
- (2006a). La escritura de textos expositivos en aulas de primaria. En A. CAMPS (Coord.). *Diálogo e investigación en las aulas. Diálogo e investigación en las aulas* (pp. 99-118). Barcelona: Graó.
- (2006b). Secuencia didáctica para la escritura de textos expositivos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. (Barcelona), 43, 97-106.
- HAARMAN, H. (1991). *Historia universal de la escritura*. Madrid: Gredos.
- HALLIDAY, M. A. K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- HAYES, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Effect in Writing. En C. M. LEVY Y S. RANDELL (Eds). *The Science of Writing. Theories, Methods, Individual Differences, and Applications* (pp. 1-27). NJ: LEA.
- KINTSCH, W. (1982). Text Representations. En W. OTTO Y S. WHITTE (Eds.), *Reading Expository Material* (pp. 87-101). London: Academic Press.
- MEYER, B.J.F. (1985). *Prose Analysis: Purposes, Procedures and Problems*. En BRITTON & BLACK (Eds.), *Understanding Expository Text* (pp. 11-74). Hillsdale, New Jersey: LEA.
- PÉTILLON, S. Y GANIER, F. (2006). La révision de texte: méthodes, outils et processus. *Langages*, 164. (Monográfico).
- SIMONE, R. (1983). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir maistock?* Barcelona: Gedisa.
- VYGOTSKY, L. S. (1932). *Pensamiento y lenguaje*. La Plèyade: Buenos Aires.
- WERTSCH, J. (1991). *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- WRAY, D. & LEWIS, M. (1997). *Aprender a leer y escribir textos de información*. Madrid: Morata, 2000.

## Fuentes electrónicas

- CONSEJO DE EUROPA (2007). Programa *Langue d'enseignement dans l'Éducation primaire*. Recuperado en marzo de 2008, de: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07\\_LAC\\_Primary\\_FR.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LAC_Primary_FR.doc)
- CONSEJO DE EUROPA (2007). Les langues d'enseignement des autres disciplines Dans le contexte des langues d'Éducation. Recuperado de: <http://www.coe.int/>
- THE WAC CLEARINGHOUSE. *Writing Across the Currículum, WAC*. Recuperado el 12 de febrero de 2008, de: <http://wac.colostate.edu/intro/>
- THE WAC CLEARINGHOUSE. *Writing in the Disciplines, WID*. Recuperado el 12 de febrero de 2008, de: <http://wac.colostate.edu/intro/pop2e.cfm>
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR THE TEACHING OF ACADEMIC WRITING, EATAW. Recuperado el 17 de marzo de 2008, de: <http://www.eataw.eu/>
- EUROPEAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN LEARNING AND INSTRUCTION, EARLI. *Special Interest Group on Writing*. Recuperado el 19 de marzo de 2008, de: <http://www.sig-writing.org/>
- RECOMENDACION DEL PARLAMENTO EUROPEO Y DEL CONSEJO DE 18 DE DICIEMBRE DE 2006 SOBRE LAS COMPETENCIAS CLAVE PARA EL APRENDIZAJE PERMANENTE PUBLICADA EN EL DIARIO OFICIAL DE LA UNION EUROPEA L 394 DE 30 DE DICIEMBRE DE 2006. *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo* Recuperado de: [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp\\_es.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_es.pdf)
- Dirección de contacto:** Teodoro Álvarez Angulo. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid, España. E-mail: [talang@edu.ucm.es](mailto:talang@edu.ucm.es)

**ANEXO I.** Secuencia didáctica (Adaptada de Grupo Didactext, 2006b). Los procesos de escritura y el texto expositivo en la mejora de la competencia escrita de los escolares de sexto curso de Educación Primaria

**Primera fase**

**Qué sabemos sobre el contexto, la intención, el destinatario, el tema y el tipo de texto**

*Contextualizar el proyecto de escritura*

*(Leer el mundo)*

| Actividades de los alumnos   | Actividades del maestro  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Intercambio sobre los conocimientos previos del contexto de escritura del texto expositivo.</li> <li>- Proponer temas mediante lluvia de ideas y elegir uno por consenso.</li> <li>- Precisar la intención del texto que se va a escribir.</li> <li>- Pensar en el o en los destinatarios del texto que se va a escribir.</li> <li>- Pensar y anotar conocimientos sobre el tema. Elaborar una ficha.</li> <li>- Pensar en cómo difundir la información. Hacer un listado de formas de difusión.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestionar el intercambio.</li> <li>- Seleccionar el tema a partir de haber descubierto y anotado los intereses de los alumnos.</li> <li>- Concretar la intención: saber pensar, poder conocer, saber explicar a otros, transmitir, dar cuenta de lo que se sabe.</li> <li>- Hacer un cartel sobre las intenciones.</li> <li>- Identificar a los destinatarios: uno mismo, compañeros de la clase o de otras clases, intercambio con otros centros de la localidad o de fuera, comunidad escolar, difusión entre colectivos interesados por el tema, profesor/a.</li> <li>- Recuperar conocimientos de la memoria y de la experiencia.</li> <li>- Canal de difusión: periódico escolar, radio escolar o local, dossier de documentación, mural...</li> </ul> |

Producto de la fase: Ficha de registro en la que se haga constar el tema elegido por consenso; el destinatario y la intención particulares; lo que se sabe sobre el tema y lo que se quiere saber; y cómo difundirlo.

**Segunda fase**

**Qué queremos saber sobre el tema y sobre cómo lo vamos a transmitir**

*(Leer para saber)*

| Actividades de los alumnos  | Actividades del maestro   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar aspectos parciales que se quieran incorporar al tema global, mediante una lluvia de ideas. Recogerlo en la pizarra.</li> <li>- Mencionar y seleccionar fuentes de información.</li> <li>- Leer o escuchar la información, seleccionarla y anotarla. En casa, en bibliotecas, etc.</li> <li>- Registrar mediante esquemas, resúmenes o fichas pautadas la información obtenida.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Guiar y anotar las propuestas.</li> <li>- Asesorar sobre el manejo de fuentes de información.</li> <li>- Guiar el manejo de fuentes documentales y la selección de información.</li> <li>- Ayudar a seleccionar la información y a registrarla.</li> </ul> |

Producto de la fase: Fichas cumplimentadas con la información seleccionada.



### Tercera fase

#### Cómo pasamos del caos de la información al orden del texto

#### Cómo se organiza un texto expositivo

(Leer para escribir)

| Actividades de los alumnos   | Actividades del maestro  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacionar la información seleccionada con los «moldes» o subtipos de representación de la exposición.</li> <li>- Optar por el más conveniente, en cada caso.</li> <li>- Organizar la información en subtemas o epígrafes.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar los diferentes subtipos de representación de la exposición de información.</li> <li>- Diseñar un cartel con los diferentes subtipos para exponerlo en la clase.</li> <li>- Guiar la decisión de cada alumno.</li> <li>- Acompañar a los alumnos en la organización de los subtemas o epígrafes.</li> </ul> |

Producto de la fase: Mapas conceptuales, esquemas, resúmenes... con la información manejada, plasmada en el subtipo correspondiente.

### Cuarta fase

#### Qué debemos tener en cuenta para producir el texto. Hacia el primer borrador

(Leer para escribir)

| Actividades de los alumnos  | Actividades del maestro  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plasmar correctamente las características lingüísticas y textuales del texto expositivo.</li> <li>- Escribir borrador(es) o texto(s) intermedio(s).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar las principales regularidades de los textos expositivos.</li> <li>- Diseñar un cartel con las principales regularidades lingüísticas y textuales de estos textos.</li> <li>- Favorecer la idea de reescritura dentro del proceso.</li> </ul> |

Producto de la fase: Borradores o textos intermedios

### Quinta fase

#### Cómo revisar el texto: identificar logros y problemas textuales y resolverlos

(Leer para evaluar y mejorar)

| Actividades de los alumnos   | Actividades del maestro   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar guías de ayuda o listas de control para monitorizar el proceso de producción y el producto final.</li> <li>- Analizar borrador(es) o texto(s) intermedio(s).</li> <li>- Producir el texto definitivo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar la necesidad de revisión, control e inspección como mecanismos sociales y relacionarlas con la revisión de textos.</li> <li>- Producir un documento y un cartel sobre los supuestos de la revisión.</li> <li>- Guiar el proceso de revisión (antes, durante y después) hasta llegar al texto final (producto).</li> <li>- Guiar la producción del texto definitivo</li> <li>- Proporcionar una guía de revisión de textos.</li> </ul> |

Producto de la fase: Texto definitivo.

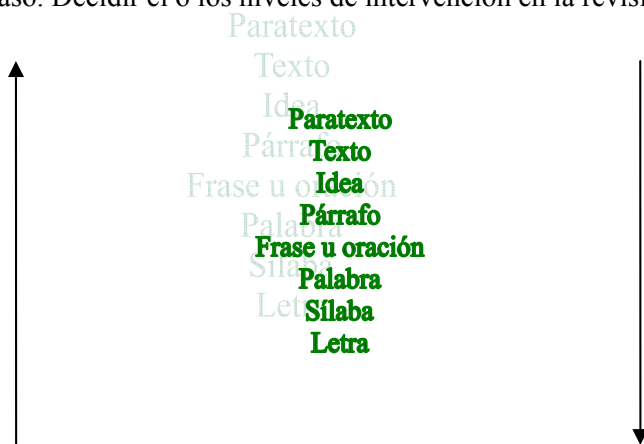
**ANEXO II.** El texto expositivo y su escritura. Principales características lingüísticas y textuales.

- Organizadores del texto.
- Frecuente utilización de títulos y subtítulos, mapas, planos, gráficos, esquemas, mapas conceptuales, etc.
- Reformulaciones y ejemplificaciones.
- Aposiciones explicativas.
- Predominio del presente y del futuro de indicativo, así como las formas no personales o impersonales.
- Abundancia de conectores lógicos y organizadores textuales.
- Adjetivación específica, pospuesta y valorativa.
- Uso de elementos deícticos.
- Orden de palabras estable.
- Tendencia a la precisión léxica y al rigor.
- Frecuente recurso a definiciones, descripciones, formulación de hipótesis, justificaciones causales, citas y referencias.
- Fórmula de cierre (resumen o conclusión).
- Escaso empleo de valores estilísticos y ausencia en la variedad de matices.

|   |
|---|
| Cada texto tiene regularidades o particularidades que conviene conocer para comprender mejor y para escribir con mayor facilidad. |
|---|

**ANEXO III. Revisar y editar para aprender a escribir**

Primer paso. Decidir el o los niveles de intervención en la revisión y edición de un texto.



Segundo paso. Determinar la o las operaciones que se ha de aplicar para revisar y editar en el texto.

|   |
|---|
| Añadir<br>Suprimir<br>Sustituir<br>Desplazar<br>Reforzar<br>Distribuir<br>Reorganizar |
|---|

Tercer paso. Establecer el procedimiento de revisión y edición de los textos.

| Nivel de intervención en el texto | Detección de unidades o fragmentos mejorables | Diagnóstico del problema | Operación de revisión | Reescritura |
|-----------------------------------|---|--------------------------|-----------------------|-------------|
|                                   |   |                          |                       |             |